



Boletín No. 6 - Noviembre 2008

PUBLICACIÓN SEMESTRAL Facultad de Ciencias de la Educación





Los Libertadores
Fundación Universitaria

Presidente del claustro
Hernán Linares Ángel

Rector
Alvaro Martínez Ocampo

Vicerrector Académico
Miguel Ángel Maldonado

Vicerrector Administrativo
Gustavo Adolfo Urdaneta

Decana
Facultad de Ciencias de la Educación
Irene Rodríguez C

Directora de Programas Presenciales
Lorena Martínez C

Director del Centro de Investigaciones
Gisela Daza

Directora de Imagen y Comunicación
Gladys Buitrago

Comité Editorial
Irene Rodríguez C
Lorena Martínez R

Corrección de estilo
Irene Rodríguez C

Producción Editorial
Director
Pedro Bellón

Diseño y Diagramación
Sandra Rengifo

Contenido

EL COMPONENTE SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA: PRÁCTICA EN VISIÓN MUNDIAL.	4
PROPUESTA DE ARTICULACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN JORNADAS A y B	8
EL ACTO PEDAGOGICO: Experiencia y Encuentro de Subjetividades	12
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS EGRESADOS PROMOCIÓN 1987 – 1991	16
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TUTORIADAS, UNA OPCIÓN PARA ESTUDIANTES EN FORMACIÓN VINCULADOS AL SECTOR EDUCATIVO	18
DERECHOS HUMANOS E INFANCIA: Discursos Intitucionalizados	26
CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN DERECHOS HUMANOS. Retos Inaplazables y Utopías Posibles en Educación	30
IMPACTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS INTERESES INVESTIGATIVOS DE LAS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES EN EL PERIODO 2001-2007.	36
RELACIÓN INVESTIGACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UNA APROXIMACIÓN	42
SUPUESTOS QUE ORIENTAN DESDE PIAGET LOS PROCESOS DE DESARROLLO EN LA VIDA INFANTIL Y ADOLESCENTE	48

Presentación

El boletín N° 6 del Observatorio Pedagógico de la Infancia, en esta oportunidad ha dedicado la reflexión a la Práctica Pedagógica. Pensar en la práctica pedagógica en la Universidad y la Facultad, implica pensar en las estrategias didácticas orientadas a que los estudiantes reciban la fundamentación necesaria para la comprensión del ejercicio docente. En ese sentido, los artículos que se plantean en este documento, parten de tres puntos de vista desde donde se han asumido las prácticas en la Facultad. En primer lugar se escriben reflexiones sobre la práctica pedagógica propiamente dicha subrayando una práctica reflexiva en torno al trabajo pedagógico en espacios no formales, situación que para el programa es novedoso ya que las prácticas se realizaban en instituciones educativas del sector formal. El artículo apunta a dejar abierto un espacio de discusión en relación con lo comunitario. Otro escrito hace énfasis en el desarrollo de competencias y la responsabilidad política de los educadores; un tercer documento, pretende dejar una propuesta de articulación entre práctica e investigación.

El segundo aspecto que se reseña en este boletín es la relación que se establece entre derechos humanos, infancia y práctica pedagógica. Sobre ese aspecto, La "práctica reflexiva" como fundamento de la formación permanente de educadores/as implica la reflexión crítica de las prácticas, de las propias ideas educativas, de las concepciones sobre la educación y de las condiciones de la realidad social que tenemos por delante. Tiene en su base el desarrollo del binomio "reflexión en la acción"¹.

Finalmente una ventana hacia la investigación. la investigación es un aspecto que de alguna manera fortalece las miradas y recrea los paradigmas que se entretienen sobre la práctica pedagógica. Los estados del arte en temas de interés para la infancia, son fundamentales en la construcción de nuevas perspectivas a partir de la comprensión de los acontecimientos en distintos campos en los que tiene actuación el docente.

Dejamos en usted lector la mirada crítica y reflexiva de los escritos que con responsabilidad social y profesional han dejado plasmadas las palabras de sus autores y produciendo el debate sobre lo fundante de los educadores: su práctica pedagógica.

La Facultad de Educación.

¹ Gimeno Consuelo y Quezada Luis. Formador de formadores, críticos/as reflexivos. Pdf.



El Componente Social De La Pedagogía: Práctica En Visión Mundial.

Giselle Castillo Hernández

Docente de la Facultad de Educación. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

Resumen:

El artículo se concentra en la práctica desarrollada con Visión Mundial y estudiantes de IX Semestre, donde el énfasis fue el fortalecimiento del acompañamiento escolar de madres a hijos. Se reflexiona sobre el papel que desempeña el maestro en espacios comunitarios y sobre la importancia que tiene trabajar pedagógicamente con la comunidad en entornos No Formales. También se hace alusión al significado social de la tarea pedagógica en el contexto de la participación de los actores de sus propios procesos.

Palabras clave:

Espacio comunitario, pedagogía, práctica, acompañamiento escolar.

Introducción

Durante el periodo vacacional comprendido entre junio y julio del presente año, cuatro estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de IX Semestre de la Jornada A,¹ desarrollaron una práctica intensiva en Visión Mundial (World Vision Internacional).²

Visión Mundial es una organización Cristiana de ayuda humanitaria, dedicada al trabajo con niñas, niños, familias y comunidades vulnerables. ³ Desarrollando su labor social con más de 100 millones de personas en 97 países del mundo y beneficiando a más de 3 millones de niños.⁴

En Colombia desarrollan proyectos en: Armenia, Barranquilla, Bucaramanga, Cali, Ibagué, en la comunidad indígena de Guambía, Montería, Santander de Quilichao y en Bogotá. Los beneficiarios directos e indirectos en nuestro país son más de 400.000 personas.⁵ En Bogotá son aproximadamente 19.700 niños y niñas, de Ciudad Bolívar, Bosa y el municipio de Soacha.

Las líneas de trabajo son: educación, salud, desarrollo económico y desarrollo de la ciudadanía. En el ámbito educativo intervienen en educación formal dando apoyo en cobertura, permanencia y calidad,⁶ expresado en: soporte en la educación básica, becas en educación superior, en educación No Formal, educación especial; acompañamiento de padres a sus hijos en tareas, gobierno escolar y convivencia; nivelación escolar y ayudas materiales como paquete escolar y calzado. Con docentes han trabajado en programas de actualización.

En Colombia la organización trabaja bajo la figura de la Red de Esperanza que aglutina a Visión Mundial, la Fundación Producir y Asodesi (Asociación para el De-

En Colombia la organización trabaja bajo la figura de la Red de Esperanza que aglutina a Visión Mundial, la Fundación Producir y Asodesi (Asociación para el De-

¹ Las estudiantes son: Martha Esteban, Andrea Zúñiga, Sara Weshaa y Jazmín Rodríguez.

² Esta práctica fue posible gracias a la apertura que Yamile Rodelo, coordinadora de Infancia de Visión Mundial, dio a la Fundación Universitaria Los Libertadores.

³ Extractado del Informe Anual 2006, Visión Mundial. Realizado por Visión Mundial Colombia, p. 6.

⁴ Íbid.

⁵ Íbid., p. 8.

⁶ Estos datos fueron aportados por el Coordinador de Educación de la organización Oscar Fernández.

sarrollo Social).⁷ Su labor está sustentada en una red de patrocinadores, compuesta por personas naturales y empresas, una red de liderazgo comunitario y de voluntariado, y su quipo profesional.

Con universidades Visión Mundial tiene prácticas con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, convenios con universidades como Los Andes, Pontificia Universidad Javeriana, entre otras. En la historia compartida con nuestra universidad hemos tenido una tesista de la Facultad de Educación.

Práctica Piloto⁸

La práctica que desarrollaron las estudiantes de la Fundación Universitaria Los Libertadores se constituyó en una experiencia piloto donde Visión Mundial enriqueció un campo de acción denominado ESPACIO DE DIÁLOGO, en el cual la ONG trabaja con familia temas asociados a la formación. En este contexto se amplía la noción sobre la función social de la pedagogía en contextos de vulnerabilidad.

La práctica consistió en sumergirse directamente en el ámbito comunitario a través del tejido que ha construido la organización en sectores como Altos de Cazucá y La Florida en el municipio de Soacha, y en el sector de Bosa en Bogotá. Allí las practicantes estuvieron en casas de las mujeres líderes de Visión Mundial y una de ellas en un espacio escolar desarrollando la misma tarea. Esta experiencia es el resultado de la sistematización y la reelaboración que dicha organización hace de su propio trabajo, enriqueciéndolo con un componente donde se busca que las familias desarrollen un contacto con sus hijos.

Objetivos de la práctica: el objetivo principal de la práctica fue “motivar a los padres para motivar a los niños”, ya que se partió de la pregunta: “¿cuál es el valor de la educación para las comunidades?”⁹ Es claro que en contextos de marginalidad la educación no ocupa un lugar preponderante en el ámbito familiar y que la permanencia en el sistema educativo depende en gran medida del estímulo que los progenitores den a sus hijos para construir sus proyectos de vida a partir de las herramientas que brinda la escuela. Un segundo objetivo fue permitir el contacto de las jóvenes licenciadas con familia y comunidad, como elementos centrales de

⁷ Visión Mundial. Op. Cit., p. 10.

⁸ Se ha colocado códigos en informes y diarios de campo del 1 al 8 para citar algunos casos presentados por las estudiantes.

⁹ Se citan aquí las palabras textuales de Oscar Fernández.

su proceso formativo. Es preciso anotar que era la primera vez que se enfrentaban a grupos de adultos y este hecho dio lugar a nuevos interrogantes, entre ellos, el papel del maestro por fuera de las fronteras de la escuela y el posicionamiento de la educación como una disciplina de intervención en el campo de las ciencias humanas y sociales. Entre las múltiples conclusiones que sacaron las estudiantes al respecto tenemos:

COMILLAS

La metodología empleada: Cada grupo fue integrado por una líder, un conjunto de mujeres beneficiarias de la organización y una practicante. Se llevaron a cabo jornadas con grupos diferentes a diario, donde semanalmente se intervenía con madres y a la siguiente semana con los hijos de ellas. El tema específico fue el acompañamiento escolar a través de charlas donde la estudiante universitaria hacía aportes y a su vez la comunidad daba cuenta de sus prácticas y exponía opiniones, para fortalecer hábitos de acompañamiento escolar a hijos e hijas.

*“En la práctica ejecutada en Visión Mundial aprendí mucho. Conocí diferente personas, como elemento principal para mí y con lo que quede satisfecha fue que desarrollé mi primer taller a padres de familia ya que nunca había tenido esta oportunidad, aprendí de un trabajo autónomo y directo con la comunidad”.*¹⁰

Las practicantes fueron orientadas por el coordinador de educación de Visión Mundial Oscar Fernández y por la trabajadora social Angélica Corredor, quienes son expertos en el trabajo de campo y conocedores de las comunidades. El acompañamiento de la Universidad se realizó un día a la semana participando en las sesiones dirigidas por las estudiantes.

El proceso de planeación fue un trabajo colectivo de parte de las estudiantes a partir de las directrices trazadas por la organización, que se vio materializado en talleres para adultos y para población infantil.

Los actores: Los sujetos con quienes se desarrolló la práctica se pueden clasificar en tres categorías: mujeres líderes, mujeres beneficiarias y población infantil escolarizada.

“La gran mayoría de los padres de familia trabajan en vigilancia o reciclando cartón, algunos son albañiles, ellos trabajan todos los días con horario completo y las

¹⁰ Informe código 1.



madres de familia son las encargadas de quedarse en el hogar con los hijos, cuidando de su alimentación, de su vestir, de cumplir con el estudio y las demás obligaciones que los acarrea, algunas de las mamás trabajan en su casa con la modistería, realizando arreglos o otras mamás tejiendo o haciendo guantes en máquina de costura, además algunas les gusta la pintura y las artesanías en porcelanigrón, el grado de escolaridad que algunos padres de familia es hasta 5 de primaria y otros no tuvieron la oportunidad de estudiar, como 2 o 3 papas pudieron terminar su bachillerato y hacer cursos cortos en el Sena o institutos cercanos a Soacha.¹¹

Mujeres líderes: quienes pertenecen a cada comunidad y tienen acumulada una experiencia y un saber de tipo social, producto de la trayectoria personal y de la participación en los procesos de la organización. Ellas están encargadas de dar información, organizar reuniones, adecuar espacios, orientar a los agentes externos, y en síntesis coordinar la acción de la organización en el campo.

Mujeres beneficiarias: a este grupo pertenecen las madres de las niñas, niños y jóvenes adscritos a Visión Mundial, quienes reciben beneficios directos en términos de capacitación y están invitadas a participar de los procesos que les propone la organización.
 Población infantil y juvenil escolarizada: está compuesta por niñas, niños y jóvenes que cursan su educación básica y que reciben beneficios directos de la organización. El ESPACIO DE DIÁLOGO aunque tiene un énfasis en lo familiar, es un soporte para cumplir uno de los objetivos de la organización, que se basa en la permanencia de esta población en el sistema escolar.

La estrategia de trabajo de Visión Mundial radica en la constitución de redes de apoyo desde la concepción de comunidades de base, que son el fundamento de la legitimidad y visibilidad de su labor. Sobre estas redes comunitarias se constituye un andamiaje que permite hacer llegar los beneficios de la organización y además genera un tipo de intervención social desde la validación de los actores como protagonistas.

Así el enfoque está atravesado por la noción de desarrollo comunitario¹² en tanto la comunidad es conocedora de los procesos, plantea necesidades, maneja mecanismos de operación en el terreno y realiza un proceso de autorregulación. Un apunte importante en este contexto es que son las mujeres de las comunidades quienes configuran el tejido social de Visión Mundial, lo que da cuenta de un proceso de empoderamiento y de validación de la tesis sobre la participación de las mujeres en los procesos sociales a lo largo de América Latina.¹³

La acción de Visión Mundial esta además soportada por una noción de trabajo intersectorial donde los profesionales desde distintas áreas asesoran a las familias en procesos formativos, productivos, de desarrollo de talentos y proyectos de vida.

Aportes De La Práctica

Entre los múltiples aportes que esta práctica dejó tanto a las estudiantes como a las comunidades y la organización se enumeran los siguientes:

12 Ver: Educación Comunitaria, Cieza García, José Antonio. Docente Facultad de Educación Universidad de Salamanca. Revista de Educación, Num. 339, de 2006, pgs. 765 a 799. PDF.
 13 Ver: Guzmán, Virginia. Las organizaciones de mujeres populares: Tres perspectivas de análisis. Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán. Lima, septiembre de 1990.

11 Informe código 7.

Para la población beneficiaria: la oportunidad de establecer un nexo familiar que tuviera como núcleo el proceso de construcción de hábitos escolares y acompañamiento por parte de los adultos. Lo que indica que este trabajo refuerza la noción de red social que la organización ha adoptado como estrategia, donde la compensación y la reciprocidad que son de carácter horizontal son el cimiento de la red.¹⁴ En este caso ya como formas institucionalizadas por la intervención de una organización.

"Con los niños logre bastante porque fueron los que más asistieron a los talleres, dejaron la timidez, trabajaron en equipo, conocieron otro ambiente diferente al que están acostumbrados a ver y creo que el trabajo del taller sirvió para darles pautas de hábitos de estudio, ya que como último realizaron un compromiso en los aspectos que debían mejorar".¹⁵

Para las mujeres que hacen parte de Visión Mundial: compartir las experiencias de vida en relación a formación de hábitos, reconfigurar sus esquemas en relación al tema, dar la posibilidad de establecer un espacio dialógico con las otras mujeres y con las practicantes.

"Al realizar la actividad pude notar que el padre y las madres que asistieron participaban comentando el comportamiento que ellos tenían con sus hijos con referencia al acompañamiento escolar, a su apoyo en la escuela, la relación que tenían con la docente y se pudo evidenciar que es muy poca. Ellos se interesan por ir a recoger las notas de sus hijos, de saber cómo están pero algo muy superficial como lo cito una madre en el taller, pero algunos padres si indagan sobre el desempeño académico y disciplinario que presentan los niños en la escuela."¹⁶

Para la organización: probar un proyecto piloto, para adoptarlo como parte de las buenas prácticas y mejorar la intervención en campo. Fortalecer el área de Educación No Formal como una opción alternativa que garantiza a su vez la permanencia de los niños en el sistema escolar. Y por último crear una nueva modalidad de práctica con las instituciones universitarias.

¹⁴ Ver el artículo de ABELLO LLANOS, Raimundo, y MADARIAGA, Camilo. Las redes sociales ¿para qué? En: *Psicología desde el Caribe*, Universidad del Norte. N. 2-3, pgs. 116-135, 1999.

¹⁵ Informe código 1.

¹⁶ Diarios de campo código 2



BIBLIOGRAFIA

ABELLO LLANOS, Raimundo, y MADARIAGA, Camilo. *Las redes sociales ¿para qué? En: Psicología desde el Caribe*, Universidad del Norte. N. 2-3, pgs,

Educación Comunitaria, Cieza García, José Antonio. Docente Facultad de Educación Universidad de Salamanca. *Revista de Educación*, Num. 339, de 2006, pgs. 765 a 799. PDF.

Estos datos fueron aportados por el Coordinador de Educación de la organización Oscar Fernández.

Extractado del Informe Anual 2006, Visión Mundial. Realizado por Visión Mundial Colombia, p. 6.

Guzmán, Virginia. *Las organizaciones de mujeres populares: Tres perspectivas de análisis*. Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán. Lima, septiembre de 1990.

PROPUESTA DE ARTICULACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN JORNADAS A y B

Luis Alejandro Martínez R.

Sociólogo, Especialista en Informática y Multimedia.
Aspirante a Magister en Docencia Universidad de la Salle.
Docente de medio tiempo Facultad de Ciencias de la Educación.
Fundación Universitaria los Libertadores.

Resumen:

El artículo tiene la intencionalidad de señalar pedagógicamente una estrategia que permita la articulación de la práctica pedagógica como ejercicio fundante de la formación de docentes y la investigación como una alternativa cualificación de los procesos pedagógicos. En este documento, entre otras metodologías de la investigación, se hace referencia a la etnografía que desde la reflexividad reconstruye el ejercicio de la práctica pedagógica y permite cualificar cada vez las acciones propias de la docencia en contexto pedagógico y como a través de ella, se puede realizar la articulación entre práctica e investigación en este caso específico para la Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras clave:

Práctica Pedagógica, Investigación, Reflexividad, Etnografía, Observatorio Pedagógico.

El tema que nos ocupa: Práctica Pedagógica e Investigación, es un tema que reviste importancia dentro de la formación del docente al momento de pensar en el rol que juega ese docente en el contexto de la educación. Por esa razón, para la Facultad, es imperioso que de cara a los procesos de acreditación, reflexione con el concurso de los docentes y estudiantes que forman su comunidad académica sobre ¿cómo sería la mejor manera para integrar el ejercicio docente con la investigación pedagógica y educativa?.

En ese sentido, durante el desarrollo de las reuniones del Comité Curricular, se ha pensado en la articulación de estas dos áreas con el objetivo de enriquecer los procesos formativos de las estudiantes y la cualificación de la planta docente que lidera dichos procesos, para lograr la sistematización de la práctica pedagógica a través de la investigación. Acorde con lo anterior, se pensó, que la estrategia, que más aplicable al logro del objetivo, es vincular el Observatorio Pedagógico de la Infancia OPI a la Práctica Pedagógica, de ahí, la razón de ser de este documento.

Articulación Práctica Pedagógica y OPI.

El sistema educativo forma sus bases en tres aspectos: la comunidad educativa, los contextos educativos y los derroteros de la educación. Todos ellos convergen en una institución que denominamos la Escuela a la que se le ha delgado por mandato educar, formar y socializar a todo sujeto que por allí pase. Esa función, con el pasar del tiempo y con el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología se ha venido diluyendo en el espacio y el tiempo; hasta tal, que los medios masivos hoy pueden estar cumpliendo esa función. Sin embargo, es a la escuela a la que además de esas funciones que acabamos de señalar, se le ha entregado algo que ni los medios ni los otros agentes que pretenden diluir la educación, la formación y la socialización; ese algo es lo fundante de educación: la pedagogía.

La pedagogía es la que se ejerce en el ambiente educativo que hemos denominado la escuela y, se ejerce a partir de acciones intencionadas en el sentido que procuran dos procesos: el enseñar desde el docente y el aprender desde el estudiante. A ese ejercicio, es lo

que de alguna manera se conoce como la Práctica Pedagógica. El o la docente debe conocer que su ejercicio esta ligado a los procesos sociales; no es gratuito que algunos teóricos hayan definido la educación como el tránsito de los saberes de una generación adulta a una generación joven, que a través de la docencia se fijan los lazos que unen la escuela, la comunidad y los contextos, que los contextos están cargados de significaciones tanto para los que enseñan como para los que aprenden. Si esto es cierto, entonces estaríamos hablando de la necesidad de que él o la docente reflexione sobre su quehacer diario o cotidiano. Aquí, podríamos incursionar en un camino sobre el cual el docente construye su nuevo saber, su nuevo conocimiento y esa posibilidad la tiene cuando él o ella haga una etnografía de sus prácticas pedagógicas; esto es: Investigándola. Por eso es importante hablar de Etnografía.

La Etnografía

La etnografía es un tipo de investigación que pertenece a los métodos interpretativos con enfoque cualitativo. Los métodos interpretativos poseen la lógica de organización de su proceso en la relación de categorías sobre las cuales se pretende de manera intencionada construir el conocimiento; es decir, investigar. Las categorías en este caso serán *práctica, infancia y educación*. Los inicios de la etnografía, versan desde la antropología principalmente en la historia de los lugares, las características y las formas de vida estudiadas las tres como una unidad de análisis y no de manera independiente.

La etnografía “es esencialmente un relato reconstructivo de una determinada realidad. Tiene como eje articulador a la descripción, y se basa prioritariamente en la observación y el dialogo con informantes”. La realidad ha de ser entendida en este documento como el espacio social de interacción del maestro: la institución educativa y/o el contexto educativo.

La descripción entonces dará cuenta de esa historia que construyen los sujetos (padres de familia, docentes, directivos docentes y estudiantes) teniendo como referencia la cultura. A Malinowski le debemos haber otorgado a la investigación un lugar directo *in situ*, hoy la etnografía es trabajo de campo. Por otro lado, “en la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo

observado, se constituyen en la técnica – e instrumento básico para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio”.

Para efectos de lo que pretendemos, el lugar *in situ*, el contexto esta dado en la medida que la práctica pedagógica se desarrolla en espacios formales, no formales e informales; lo interesante es que en cualquier lugar la presencia del docente y del estudiante hacen la escuela y en ella realizan procesos educativos mediante acciones planeadas y estructuradas con diferentes intencionalidades. Allí, en esos lugares, se asume el conocimiento como un proceso de construcción social y debe dar cuenta de las historias que protagonizan los sujetos según un rol establecido. Con la articulación de la práctica pedagógica y el OPI, estamos definiendo un campo de acción del docente, en el sentido que el objeto de cuestionamiento es sobre su quehacer como profesional de la educación: su práctica pedagógica. He aquí, el objeto de estudio la pregunta sobre la práctica pedagógica: ¿Cómo la entendemos?, ¿Cómo la estamos desarrollando?, ¿Qué discursos la sustentan?, ¿Qué impacto tiene en los procesos educativos de los niños y las niñas?, ¿Cómo se sustenta desde el currículo? Y ¿qué tipo de práctica pedagógica estamos aplicando en los diferentes contextos donde interactuamos?, entre otros interrogantes.

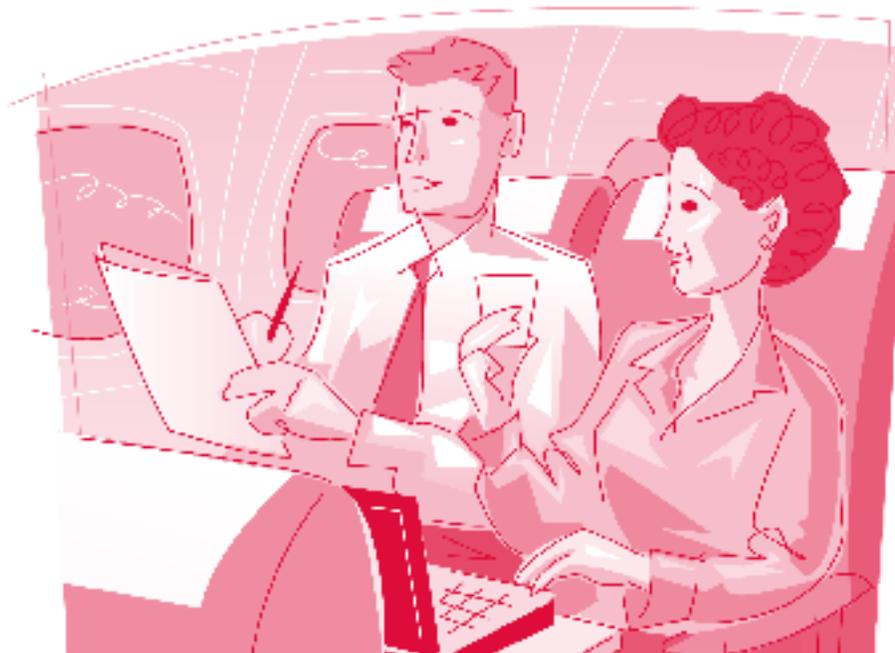
El registro

La etnografía provee a la investigación herramientas a partir de las cuales se pueden ir registrando los datos obtenidos mediante la aplicación de diferentes técnicas para la recolección de información. Especialmente para los procesos de observación se plantea como instrumento el diario de campo. El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”³.

1 Ver a Vásquez R, Fernando y otros en El Diario de Campo una herramienta para investigar en preescolar y primaria. Serie formación de maestros Bogotá D.C julio de 2002 Proyecto de reestructuración de escuelas normales. Página 111.

2 Martínez R. Luis Alejandro. La observación y diario de campo en la definición de un tema de investigación. En: Revista Perfiles Libertadores N° 4 de octubre de 2007.

3 Bonilla – Castro, Elsy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997. . P. 129.



Además, el diario de campo es una posibilidad de tener viva la memoria, el recuerdo y la experiencia a través de las notas de campo obtenidas por descripciones puntuales, por inferencias e interpretaciones o por intentos de construir conceptos⁴; sin embargo, aquí aparecen dos categorías conceptuales que debemos tener en cuenta cuando estamos realizando la observación principalmente: la reflexividad y la indexicalidad.

Estos son dos términos acuñados por Harold Garfinkel más conocido como el fundador de la etnometodología pero que para la etnografía, resultan muy oportunos dado que en la práctica pedagógica la mediación es el lenguaje, el discurso, la comunicación, en otros términos es el marco que le da sentido a los procesos didácticos que utiliza él y la docente. La reflexividad es una propiedad del lenguaje en la que las “descripciones y afirmaciones sobre la realidad no solo informan sobre ella, la constituyen.

Esto significa que el código no es informativo ni externo a la situación sino que es eminentemente práctico y constitutivo⁵”. Aplicado este aspecto a nuestra idea es afinar la reflexión de nuestra práctica pedagógica en la construcción de relatos sobre las situaciones cotidianas del quehacer docente, el contexto y el sentido que esta adquiere para los participantes. Por su parte la indexi-

⁴ Vásquez. Op. Cit.

⁵ Guber Rosana, La etnografía. Método, campo y reflexividad, Norma editores, Bogotá, 2001. Página 45.

calidad “refiere a la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes, de su saber socialmente compartido, del origen de los significados y su complejidad en la comunicación⁶”. En otras palabras, lo indexical es relacionar los discursos, el contexto y lo simbólico de la práctica pedagógica.

Reflexividad e indexicalidad son inseparables; los relatos se construyen sobre experiencias, sobre vivencias. El y la docente diariamente construyen experiencias y vivencias desde su práctica pedagógica y esa experiencia es significativa y significado según como se reflexione.. Aquí surge el reto de reflexionar y sistematizar nuestra práctica pedagógica.

La propuesta⁷.

En la Facultad de Ciencias de la Educación, se han desarrollado varias propuestas de investigación y de trabajo en comunidad, donde su objeto de análisis ha sido la niñez, independiente si ésta presenta o no NEE. Entre esos trabajos, podemos señalar experiencias con infantes del la Secretaría de Bienestar e integración, ICBF y niños y niñas en situación de desplazamiento entre

⁶ Ibid.

⁷ Este texto forma parte del documento de Observatorio Pedagógico de la Infancia OPI que esta siendo analizado por administración de la Facultad de Ciencias de la Educación. Año 2007.

otras. De igual manera, se han implementado prácticas con comunidades rurales y urbanas. Desde lo rural se crearon vínculos con el Jardín Infantil Chitazuga del Municipio de Tenjo Cundinamarca y la Institución Educativa la Jangada en el Municipio de la Calera Cundinamarca.

En el sector urbano se está realizando una práctica comunitaria en la IED Vista Bella a través del programa Dona una lección de vida patrocinado por la SED Bogotá. También se han realizado y se realizan aun prácticas pedagógicas en escuelas distritales y jardines privados donde la realidad objeto sigue siendo la infancia. En el mismo sentido, se han abordado problemáticas de niños en situación de vulnerabilidad. Al respecto, la infancia es considerada como uno de los sectores sociales que han vivido el riesgo de las inclemencias políticas de la guerra de guerrillas, de la misma situación de pobreza, por falta de oportunidades educativas y de problemas de alta desnutrición.

Sumado a lo anterior, es importante señalar que la pre-ocupación sobre la infancia ha llevado a varios grupos a su reflexión. En este sentido rescatamos el documento elaborado por la Fundación Antonio Restrepo Barco, con el aval del Grupo Desarrollo Infantil y de la Alianza por una Política de Infancia, Adolescencia y Juventud en el cual se recogen "los argumentos legales, los compromisos internacionales del país, las consideraciones conceptuales derivadas de las enseñanzas que han dejado las investigaciones y la experiencia acerca de la situación de la infancia, adolescencia, juventud y sus familias en Colombia; que demuestran la urgencia y la prioridad de que el país construya una política de Estado para garantizar su protección y promover su desarrollo"⁸.

Por lo tanto, se justifica emprender una propuesta desde la cual se empiecen a sistematizar experiencias en el campo de la infancia con la mirada reflexiva desde lo pedagógico, para que a su vez estas motiven otros procesos de investigación y profundización encaminados al fortalecimiento y formulación de líneas de investigación.

⁸ Léase el resumen ejecutivo del documento Hacia la construcción de una política pública de infancia y adolescencia. Elaborado por Alejandro Acosta Averbe y Faduka Kattah Beainy. En http://www.gc-al.org.co/hacia_la_construccion_de_una_pol.htm.

BIBLIOGRAFÍA

Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia. 1997. . P. 129.

Este texto forma parte del documento de Observatorio Pedagógico de la Infancia OPI que esta siendo analizado por administración de la Facultad de Ciencias de la Educación. Año 2007.

Guber Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Norma editores, Bogotá, 2001. Página 45.

Léase el resumen ejecutivo del documento Hacia la construcción de una política pública de infancia y adolescencia. Elaborado por Alejandro Acosta Averbe y Faduka Kattah Beainy. En http://www.gc-al.org.co/hacia_la_construccion_de_una_pol.htm.

Martínez R. Luis Alejandro. *La observación y diario de campo en la definición de un tema de investigación*. En: *Revista Perfiles Libertadores* N° 4 de octubre de 2007.

Vásquez R, Fernando y otros en *El Diario de Campo una herramienta para investigar en preescolar y primaria*. Serie formación de maestros Bogotá D.C julio de 2002 *Proyecto de reestructuración de escuelas normales*. Página 111.

EL ACTO PEDAGÓGICO: EXPERIENCIA Y ENCUENTRO DE SUBJETIVIDADES

Yanine González Gómez

Docente catedrática Fundación Universitaria los Libertadores. Psicóloga, especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Cultural, máster en Investigación Social Interdisciplinaria.

Maribel García Rivera

Docente catedrática Fundación Universitaria los Libertadores. Psicóloga, especialista en Educación Sexual, candidata a máster en Psicopedagogía Clínica Infantil.

Resumen:

El presente artículo es una propuesta reflexiva, que busca dar cuenta de la estrecha relación existente entre las instituciones educativas, el ejercicio docente y el desarrollo de competencias en los alumnos-docentes para asumir con responsabilidad social las prácticas pedagógicas. A través de la mirada de diversos autores, se quiere enunciar la responsabilidad de los agentes educativos en la formación de profesionales con responsabilidad política y social, capaces de subjetivarse, pensarse y reflexionar sobre su saber, quehacer y ser.

Palabras clave:

Pedagogía, subjetividad, docencia, práctica pedagógica, instituciones educativas, acto pedagógico.

Las instituciones educativas, son escenarios en los que convergen múltiples representaciones de los sujetos culturales que a ella asisten; la escuela se constituye en una realidad objetiva de la cotidianidad, en la que se establecen mecanismos de control social. Los comportamientos de los actores están sujetos a unas condiciones para la acción, de manera tal que la institución actúa como agente regulador que convalida las prácticas evidenciadas en la interacción.

Una de estas prácticas reconocida en los espacios académicos, es el acto pedagógico, entendido como la matriz de relaciones que se generan en los espacios educativos y que permiten refundar el sentido de ese acto mismo; puede estar la posibilidad de búsqueda y encuentro de sentido, o de sentidos posibles. Uno de esos sentidos que tiene la educación, como lo expresa Hanna Arendt (1993)¹, es la misión de mediar entre el niño y el mundo, de manera de permitir que el primero se integre en el segundo minimizando el riesgo de rechazo que existe naturalmente entre ambos. Como lo expresa Foucault, se debe propender por la adquisición

por parte de los niños y niñas, de esos procedimientos existentes en las civilizaciones que les son dados, para fijar su identidad, mantenerla o trasformarla en función de unas metas y por la relación de dominio o de conocimiento de uno por sí mismo². Lo que se espera es colocar en un primer plano en los procesos educativos, lo que el autor plantea en términos del conocerse a uno mismo, en términos de saber ¿Qué hacer con uno mismo?, ¿Qué trabajo llevar a cabo sobre sí?, ¿Cómo gobernarse?. En esta dimensión las instituciones educativas, entre otras, son las llamadas a posibilitar que los sujetos reconozcan la posibilidad del gobierno de sí.

Esta integración, implica para el educador hacerse responsable de su tarea como mediador entre niño y mundo, éste va a determinar la manera cómo éstos se relacionan y sus expectativas de sostenimiento. De ahí su autoridad, su gran responsabilidad, ya que gracias a su ejercicio se facilita la constitución de sujetos, sujetos que por las actuales formas comunicativas se simulan, se deconstruyen, se emplazan, en unas nuevas

¹ Arendt Hanna, 1993. La Condición Humana. Barcelona: Editorial Paidós.

² Foucault, M. Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales. de. Paidós. 1999



estructuras de ser, desde escenarios como la robótica, hasta fingir una personalidad en juegos electrónicos³. El educador es entonces un ser privilegiado en la construcción no sólo de la cultura, sino, como consecuencia de ella, de la sociedad, de sujetos actores en la misma, y de la manera cómo éstos, sus alumnos, ven al mundo, de la distintas perspectivas con que interpretan, a la sociedad y a su existencia social e individual que otorgan un orden a su convivencia naturalmente gregaria.

Las instituciones educativas manejan formas de poder que se constituyen en costumbres, que validan y normalizan los métodos empleados de sanción, de regulación, de disciplinamientos, considerados como correctores y que darán por resultado, ciudadanos más idóneos, para la vida en sociedad. Los nuevos proyectos educativos y el trabajo docente deben procurar el ejercicio de autodisciplina, de autorregulación en los y las estudiantes, ya que esto dará paso a procesos de aprendizaje individuales, configurando sujetos más competentes, autónomos, abiertos y flexibles a través de dispositivos prácticos de poder-saber, como resultado de las nuevas exigencias políticas y sociales⁴.

³ García, N. Redescubrimiento del Sujeto, Reconstrucción de la Ciudadanía. Mex. Iztapalapa. 2001

⁴ Moral, M. Poder disciplinario y educación: aproximación

Por lo tanto, a la escuela y a los educadores les aboca una tarea de responsabilidad y respuesta frente a la sociedad: la formación de ciudadanos. Es innegable que en esta tarea la formación de valores es un desafío y a la vez un compromiso. El filósofo español Fernando Savater dice, entre otras cosas, que si la responsabilidad por la formación ética, por los valores y los comportamientos básicos pasa a depender ahora mucho más que en el pasado de instituciones y agentes secundarios, también se abren mayores posibilidades de promover concepciones tolerantes y diversas⁵. Esto significaría que además de tener una nueva responsabilidad, la escuela tiene, potencialmente, una oportunidad más y en este sentido, los docentes se deben manifestar interesados, preocupados y ocupados por el desafío que la sociedad les plantea.

Ahora bien, esa oportunidad amerita reflexionar sobre el encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje como campo de experiencias. Esto emerge en el encuentro entre docentes, alumnos, conocimientos y sociedad. La trama dinámica tejida por ellos convoca a la experiencia

foucaultiana desde la Psicología Social. Athenea Digital núm. 13: 7194 2008 Universidad de Oviedo

⁵ Savater, Fernando. El valor de educar. Barcelona: Ariel S.A. 2008



como acontecimiento, pues docentes y alumnos están permanentemente interpelados en su encuentro, por el mundo que los rodea. Ese mundo se hace presente a través del conocimiento o los contenidos que deberán ser aprendidos, pero también a través del caos, de sus contradicciones, de su incertidumbre y de su oscuridad. Ese mundo se hace presente en la historia experiencial de los sujetos que se encuentran en el acto pedagógico. La experiencia sería lo que nos pasa, no lo que pasa, o como dice Larrosa citando a Heidegger: "hacer una experiencia en algo significa que algo nos acaece, nos alcanza, se apodera de nosotros, nos tumba y nos transforma... dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sosteniéndonos a ello"⁶

En ese sentido, las prácticas pedagógicas, como experiencias, implicarían que los alumnos adopten un papel activo dentro del aula, como críticos principales de los modelos educativos, de sus docentes, de los problemas y las soluciones sociales actuales. Parece difícil, pero es una tarea que se debe implementar de manera urgente. Primeramente hacer que empiecen a reflexionar, después participar y finalmente a proponer soluciones a nuestros grandes dilemas sociales.

La modificación de este escenario requiere de la participación de profesores y estudiantes, el primero siendo capaz de reconocerse a sí mismos en un lenguaje demitificador, de manera que puedan descubrir que toda tarea educativa es también una tarea política. En segundo lugar, los profesores han de verse como agentes de una especie de futuro distinto, más orientado a crear que a destruir las posibilidades de justicia social. Los profesores necesitan un discurso crítico y un lenguaje

6 Martín Heidegger, en Jorge Larrosa. La experiencia de la lectura -estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes (1996).

de posibilidades; necesitan ser capaces, de alguna manera, de interrogarse sobre el carácter de lo que hacen, pero también necesitan ver más allá del horizonte de lo posible. En tercer lugar, reconocer que no se puede ser un intelectual público fuera de la política de representación. Una vez que reconoce le toca actuar sugiriendo diversas formas de práctica pedagógica en las que los alumnos aprendan a tomar postura, debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos de la historia. En lo que respecta al estudiante ser capaz de hablar y escuchar sobre tradiciones, historias y perspectivas teóricas diversas; ser responsable de lo que dice, comprometerse con el mundo, de manera que puedan plantearse cuestiones sin temor a recibir castigo alguno. Las prácticas pedagógicas, vistas como un acto pedagógico, corresponden, entonces, al encuentro entre enseñanza y aprendizaje, entre los alumnos, los docentes y los alumnos-docentes, en donde tiene que ver innumerables experiencias, entre ellas la docencia como tal y entre ésta la formación docente. En este sentido, "la práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente... Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial"⁷.

7 Zuluaga-Avalos, G.M. Y otros. El maestro como agente de cambio e innovación en el desarrollo de competencias laborales y estrategias de autoempleo en el emprendimiento de los jóvenes en Aprendizaje: el proceso de aprender a emprender. Colombia: Ed. Medellín. 2006.

Por lo tanto, una formación docente inicial eficaz debería "reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en los jardines, escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les haga inteligibles"⁸. Desde un punto de vista más general, la formación de profesores debe contribuir a que los alumnos se formen como personas, comprendan su responsabilidad en el desarrollo de la escuela y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza. El aprendizaje del conocimiento profesional docente supone un proceso de inmersión del futuro educador en la cultura escolar. A partir de este proceso el alumno se socializa dentro de la institución y acepta la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.



⁸ Terigi, F. Sobre las decisiones en el gobierno de la educación en *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del Estante Editorial. 2005.

BIBLIOGRAFIA

Arendt Hanna, . La Condición Humana. Barcelona: Editorial Paidós 1993 .

Foucault, M. Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales. Ed. Paidós. 1999

García, N. Redescubrimiento del Sujeto, Reconstrucción de la Ciudadanía. Mex. Iztapalapa. 2001

Larrosa, J. La experiencia de la lectura -estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes (1996).

Moral, M. Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social. Athenea Digital núm. 13: 7194 2008 Universidad de Oviedo

Savater, Fernando. El valor de educar. Barcelona: Ariel S.A. 2008

Terigi, F. Educar: Ese acto político. Buenos Aires: del Estante Editorial. 2005.

Zuluaga-Avalos, G.M., Moreno L. y Gómez F. Aprendizaje: el proceso de aprender a emprender. Colombia: Ed. Medellín. 2006.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS EGRESADOS PROMOCIÓN 1987 – 1991

Evelyn Correa

Egresada licenciatura en educación Preescolar, Fundación
Universitaria Los Libertadores.

Resumen:

El presente texto recoge las reflexiones como egresada de la Fundación Universitaria Los Libertadores del programa de Educación Preescolar. Evidencia la universidad de finales de la década de los ochenta y principios de los noventa. De la misma manera resalta la trayectoria profesional de un egresado libertador y el rumbo de su vida a partir de la profesión forjada en la universidad.

Palabras clave:

Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad Ciencias de la educación, Programa de educación Preescolar, egresados

Mi Universidad

En la Fundación Universitaria los Libertadores, la primera sede quedaba en la 74 con 11 en una casa grande, los pisos eran de madera, había una pequeña cafetería. Los sábados había una asignatura que se llamaba escalas del desarrollo y se daba en un patio grande, en otra sede que quedaba cerca de la 9 con 11, allí también tomábamos la clase de didácticas de la ciencias y en otra tercera sede que quedaba al lado de la iglesia de la 74 con 11 sobre la calle tomábamos la asignatura de didácticas artísticas. (se debía desplazar de una sede a otra para tomar las diferentes materias)

En esa época no había ni video been, ni computadores hasta el último semestre nos dieron nociones de en una materia que se llamaba sistemas donde nos enseñaron a manejar el lenguaje Logo.

Los lugares de esparcimiento era una librería que quedaba sobre la 74 con 11 al frente de la sede uno, también había una cafetería al lado de la Universidad. Nuestro grupo o los diferentes grupos nos íbamos a al centro

comercial Granahorrar y nos sentábamos en el tapete a realizar algunos trabajos. Antes del cambio de sede abrieron un negocio de comida rápida pero solo en algunas ocasiones vendían cervezas, éramos muy zana-horia, nos dedicábamos mucho a la academia. Para las consultas de bibliografías de algunos textos se utilizaba la biblioteca de La Universidad Pedagógica, a la Universidad San Buenaventura que en esa época quedaba sobre la calle 73 con 11.

Salas para de estudio no existían. Los profesores eran unos profesionales muy preparados, la mayoría trabajaban en Instituto Nacional Pedagógico. Nuestra coordinadora de la carrera era Nelly Mendoza y en esa época era la directora de primaria del instituto Pedagógico Nacional, una persona muy querida y amable.

Los grupos en los semestres eran de más o menos de 18 estudiantes en la jornada del día y solo era mujeres. Más tarde pase a la jornada nocturna los grupos eran de 35 estudiantes, había 3 hombres.

Hacia el año 89-90 la Universidad pasó a las instalaciones de la facultad de ciencias Religiosas de la Pontificia Javeriana. Las instalaciones eran mas amplias más bonitas. Tenia un bienestar universitario donde se hacia muchos eventos e invitaban a los estudiantes a participar. Los grados eran en el auditorio de esta sede en un área bastante amplia y todos junto a la vez con todas las facultades.

Mis luchas como maestra libertadora

La Universidad los libertadores es muy reconocida, en la facultad de educación, siempre ha llamado la atención en mi hoja de vida. Por la parte de formación profesional. Cabe anotar que siempre estudie y trabajé y me sirvió mucho ya que lo que aprendía lo ponía en práctica y encontraba mas significado a las cosas. En el mismo sitio donde trabajé compartí en lo laboral con otras compañeras de otras universidades que también en ese momento estudiaban trabajaban y tuve la oportunidad de comparar el buen pensúm académico y la calidad de profesores, de mi universidad en cuanto a profundización y trabajos prácticos aplicados a la realidad escolar.

Mis luchas por ser maestra ha sido tener una capacitación continua, seminarios, congresos, encuentros, tome una especialización en infancia cultura y desarrollo en la Universidad Distrital , diplomado en Filosofía para niños en la universidad Javeriana, He realizado publicaciones en revistas de algunas instituciones en las cuales trabajé y próximamente estará en el mercado un texto para niños de primero. En la actualidad trabajo en un colegio en Concesión que administra el Gimnasio Moderno, queda en Ciudad Bolívar el cual se llama Gimnasio Sabio Caldas. Soy profesora de tercero de primaria y coordinadora de Núcleo de los grados segundo y tercero de primaria.

Agradezco a la Universidad Los Libertadores y a todo su recurso humano la calidez humana con la que me abrieron las puertas para ser la profesional que soy hoy en día.

Recuerdos: un recuerdo hermoso es que guardo mi primera agenda del primer semestre de la carrera. Año 1987, primer semestre.



LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TUTORIADAS, UNA OPCIÓN PARA ESTUDIANTES EN FORMACIÓN VINCULADOS AL SECTOR EDUCATIVO

Martha Lorena Martínez Correal

Directora de programas de pregrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores.
Magister en Docencia, Especialista en Educación y Orientación Sexual, Licenciada en Educación Preescolar.

Resumen:

El presente artículo busca consolidar una propuesta formativa centrada en desarrollar prácticas pedagógicas tutoriadas para estudiantes en formación que se encuentran vinculados al sector educativo. La propuesta emerge desde el interés y el imaginario de los estudiantes de la Facultad de Educación que se encuentran vinculados como docentes y con argumentos significativos requieren que la experiencia adquirida les sea reconocida. En ese sentido, la Facultad de Ciencias de la Educación en el marco de la flexibilidad curricular, presenta una propuesta de cualificación centrada en prácticas pedagógicas tutoriadas, considerando la tutoría, como una estrategia pedagógica significativa que implica una acción planeada del docente, estableciendo una interacción más personalizada entre éste y el estudiante (Layne y Martínez, 2007) con el objetivo de guiar el aprendizaje del estudiante, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. La acción tutorial, se constituye en la Facultad de Educación como la actividad inherente a la función del docente y no debe considerarse como una acción aislada, sino como una acción colectiva, coordinada y planeada. (Rodríguez, 2002).

Palabras clave:

Jornada "B", práctica pedagógica, tutoría, fundamentación epistemológica, flexibilidad curricular, certificación

Considero importante en el presente artículo precisar que se entiende por jornada "B", por tutoría, por perfil de los estudiantes de la jornada "B", por práctica pedagógica y por fundamentación epistemológica. Los programas de pregrado en la facultad de educación desde su creación en el año 1982 se han desarrollado en dos franjas horarias.

La franja tradicional en horario semestralizado y una franja especial, que privilegió el desarrollo de las clases el día sábado. Esta última inicialmente se denominó Jornada No Convencional, luego periodo sabatino y actualmente, Jornada "B", para diferenciarla su procesos de la jornada regular. La jornada "B" es la estrategia operativa que ha desarrollado y consolidado la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores desde su misma creación. Respondiendo a una necesidad social, la universidad ofreció la posibilidad de

desarrollar las Licenciaturas en horario diurno semanal y en horario no convencional el día sábado, en consideración a solicitudes de interesados que se encontraban vinculados al sector educativo que aun no tenían su título profesional, en consecuencia, su propósito inicial ofrecer la posibilidad de formación profesional para docentes en ejercicio que no contaban con su título profesional ni cualificación pedagógica actualizada.

Este espacio académico de formación profesional denominado "Jornada B" durante estos veintiséis años se ha venido consolidando para los estudiantes que reúnen el siguiente perfil: residir fuera de la ciudad, estar vinculados y vinculadas laboralmente al sector educativo sin cumplir o culminar los requisitos de formación profesional, haber culminado programas técnicos profesionales o normalistas y en general, personas que por algún motivo no pueden adelantar sus estudios en la

franja horaria regular de lunes a viernes. Igualmente, en casos excepcionales para la jornada "B", la Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores asumió el desarrollo de algunas asignaturas mediante la tutoría, considerándola como una estrategia pedagógica significativa que implica una acción planeada del docente, estableciendo una interacción más personalizada entre éste y el estudiante (Layne y Martínez, 2007) con el objetivo de guiar el aprendizaje del estudiante, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. En esta estrategia pedagógica los agentes educativos involucrados en la tutoría establecen acuerdos y compromisos claros y definidos para orientar el desarrollo una asignatura, teniendo como propósito el aprendizaje.

En ese sentido, la tutoría se convierte en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un grupo de estudiantes por parte de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo de la estrategia tutorial. (Lázaro, 1987). La acción tutorial, se constituye en la Facultad de Educación como la actividad inherente a la función del docente y no debe considerarse como una acción aislada, sino como una acción colectiva, coordinada y planeada. (Rodríguez, 2002).

Es por ese motivo que se consideró oportuno pensar en el desarrollo de práctica pedagógica tutoriadas, no sin antes aclarar que entendemos por práctica pedagógica. Se ha considerado la práctica pedagógica como la puesta en escena del saber y discurso epistemológico del profesor, ella articula adecuadamente las dimensiones teoría y práctica, considerándolas como aquello que le da sentido ontológico de la profesión docente (Kirk, 1989). Sin embargo, considero importante resaltar algunas posturas sobre lo que es la práctica pedagógica.

Para Elliott (1997) la práctica pedagógica es un objeto de investigación. Propone una práctica pedagógica que privilegia el sentido hermenéutico, la interpretación de ella misma, para una continua resignificación. Aquí el docente desde su práctica, es sujeto activo y comprensivo de situaciones reales, permitiéndole desde la hermenéutica de la práctica, proyectar de su accionar pedagógico, con sentido dialéctico desde el cual

se puedan plantear las distintas estrategias para una mejor comprensión de la práctica pedagógica; implica igualmente la articulación de la sensibilidad experiencial y la indagación teórica, como elementos esenciales para el desarrollo de la reflexión, la comprensión y la transformación. Pérez (1998) entiende la práctica pedagógica como una actividad compleja, que se concretiza en escenarios contextualizados y particulares. Refiere que es imprevisible, conflictiva ética y políticamente. Aquí el docente se caracteriza por ser un artista intelectual que a partir del desarrollo de la sabiduría que da la experiencia, crea e innova su práctica cotidiana. Para Romero (1997) la práctica pedagógica es la articulación existente entre investigación y docencia donde la educación es su objeto de estudio y el docente, es un investigador de su propia práctica, cuando éste orienta y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje a partir de la indagación autorreflexiva.

Desde estas posturas se evidencia que toda práctica pedagógica ante todo, es humanista, que si bien parte de las premisas teóricas de la educación, la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje; retoma de los problemas, necesidades e intereses de los actores educativos, tiene una función social, emerge del conocimiento de las situaciones contextuales; articula la experiencia, la acción y indagación teórica, privilegia el desarrollo intelectual, afectivo y comportamental a partir de procesos de socialización de los agentes educativos.

Durante mucho tiempo se creó el imaginario que las prácticas pedagógicas de los estudiantes de las Licenciaturas no podrían desarrollarse mediante tutoría, sin embargo, en el marco de la flexibilidad curricular que se aplica para la presente propuesta, entendida la flexibilidad como la posibilidad de resolver uno de los "problemas de currículos unitarios y rígidos, optando por introducir la fundamentación que acompaña a los planes de estudio y a los principios que orientan la metodología de enseñanza"¹ la Facultad de Educación propició un análisis que se fundamentó significativamente en la posibilidad de desarrollar prácticas pedagógicas mediante estrategias tutoriales teniendo en cuenta la realidad laboral que demostraban algunos de nuestros estudiantes en formación.

1. Madgenzo (1991) Currículo y Cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIE.



De manera reiterada verbal y escrituralmente algunos estudiantes de las Licenciaturas evidenciaban su problemática en relación con el hecho de estar formalmente vinculados (as) a instituciones educativas, demostrando una experiencia en docencia que oscila entre seis meses hasta 10 años o más. Con argumentos importantes como el expuesto en el manual de convivencia de la institución (Capítulo Décimo, artículo 74...de las prácticas académicas...)² “las prácticas se consideran como la actividad que realiza el estudiante bajo la supervisión de un profesor... y que contribuyen a su formación en el campo específico del conocimiento”. El análisis no se situó únicamente exclusivamente en el ámbito de los estudiantes, igualmente los supervisores de prácticas y la misma administración de la Facultad consideraron oportuno integrar este tipo de propuestas, teniendo en cuenta la responsabilidad social que este proceso atañe, de conformidad como lo establece el manual de convivencia.

Por lo anterior, frente a la posibilidad que otorga la flexibilidad curricular sin perjuicio de las obligaciones de orden ético y epistemológico; una vez demostrada la experiencia de nuestros estudiantes como docentes de Preescolar o como docentes de Educación Especial, evidenciada la formación previa de los y las estudiantes en programas de formación de docentes, se consideró viable autorizar la propuesta. Esta propuesta integra los compromisos de orden administrativo, académico y normativo requeridos para la ejecución de las prácticas profesionales en la Fundación Universitaria Los Libertadores, es decir una práctica pedagógica tutoriada propuesta por la facultad de educación, debe cumplir con los siguientes objetivos³:

2 Fundación Universitaria Los Libertadores, (2006), Manual de Convivencia, Bogotá.

3 Op. Cit. Fundación Universitaria Los Libertadores, (2006),

- Aplicar los conocimientos recibidos en los programas académicos.
- Desarrollar destrezas, habilidades y competencias en el estudiante, mediante el acercamiento a la realidad en el campo profesional y social.
- Vivir las experiencias propias de la disciplina.
- Afianzar el desarrollo de su personalidad y de su capacidad para solucionar los problemas propios de la profesión.
- Desarrollar actitudes y aptitudes profesionales, investigativas, culturales y sociales.
- Estrechar las relaciones de la institución con el sector productivo, privado, público, nacional e internacional. Igualmente, la universidad establece en manual de convivencia que las prácticas son de carácter obligatorio y se constituyen en requisito para optar al título.

Es decir que como cualquier asignatura, la práctica se debe inscribir, matricular, cursar y aprobar. Se aclara en ese mismo orden de ideas que para los estudiantes de la Facultad de Educación, mediante la presente propuesta, se viabiliza la posibilidad de aceptar la experticia educativa anterior o actual de los estudiantes, previo cumplimiento de los requisitos establecidos, pero que no esta situación no origina remuneración por parte la institución formadora.

Por otra parte el marco normativo establece que durante la realización de las prácticas, los estudiantes deben

Manual de Convivencia, Bogotá. Parágrafo del Artículo 76.

atender las normas del manual de convivencia y las disposiciones disciplinarias de las entidades donde se realicen las prácticas.

En ese sentido, si durante el desarrollo de una práctica tutoriada el estudiante de la Facultad es retirado por mal comportamiento, esta situación afectará directamente la práctica y el resultado académico de la misma, por lo tanto las adecuadas normas de comportamiento se constituirán en un aspecto evaluable del desempeño profesional. Ya para finalizar, es importante resaltar que a la autorización e inscripción de la práctica pedagógica tutoriada antecede el cumplimiento de requisitos, teniendo en cuenta el nivel de la práctica, su ubicación en el plan de estudios, sus objetivos, la experticia del estudiante directamente relacionada con la práctica y el compromiso de responder con los requerimientos de orden académico, que ella exija. En ese sentido, a continuación se establecen detalladamente los requisitos para acceder a una práctica tutoriada.

Práctica de primer (I) semestre

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura observación institucional, cuyos objetivos⁴ están centrados en ofrecer una visión general acerca de la profesión docente, su relación con ésta y su entorno. Así como, conocer el ámbito de la escuela en sus aspectos organizativos, relaciones sociales y con el saber. Y, finalmente, desarrollar procesos propios de la identidad de ser maestro. Para esta práctica, el estudiante que requiera su tutoría deberá reunir los siguientes requisitos:

- Certificar previamente a la inscripción de la práctica, que cuenta con una experiencia laboral mínima de seis meses, en una institución de educación preescolar o especial, debidamente reconocida.
- Asistir a las sesiones de tutoría definidas por la Facultad de Educación.
- Diligenciar y entregar oportunamente los formatos de planeación y diario de campo a su tutor.
- Elaborar y entregar oportunamente los documentos, ensayos o trabajos académicos requeridos por el tutor.

- Elaborar, implementar y entregar oportunamente, un producto académico de impacto significativo (con soporte documental) de la institución educativa donde labora, que de cuenta de su proceso formativo.
- Solicitar en la institución donde labora, un concepto descriptivo sobre del proceso pedagógico realizado con fines evaluativos.
- Cancelar los derechos pecuniarios correspondientes a esta práctica.

Práctica de segundo (II) semestre

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: observación y ayudantía en preescolar y primero de primaria cuyos objetivos⁵ están centrados en realizar observación de la población de preescolar, 1º y 2º de primaria desde su contexto teniendo en cuenta los aspectos físicos, psicológicos y pedagógicos, diseñando acciones de intervención pedagógica. Aquí el practicante debe caracterizar el desarrollo del niño en sus dimensiones: cognoscitivas, comunicativas, corporal, ética y estética. El practicante debe establecer el papel del juego en el desarrollo del niño y, diseñar acciones de intervención pedagógica. El practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado inmediatamente anterior y la certificación debe acreditar experiencia en el nivel de preescolar y primaria.

Práctica de tercer (III) semestre

Esta práctica corresponde a la asignatura: observación y ayudantía en educación especial, cuyos objetivos⁶ están centrados en diseñar y ejecutar acciones de observación y ayudantía con la población de Educación Especial desde su contexto, teniendo en cuenta los aspectos físicos, psicológicos y pedagógicos. En ese sentido, la práctica debe orientar a los estudiantes en el conocimiento de conceptos de necesidades Educativas Especiales. Inclusión, integración, segregación. El practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia educativa con población con necesidades educativas especiales.

4 Jiménez M. Objetivos de las prácticas pedagógicas. Bogotá. 2006. (paper)

5 Op. cit. Jiménez. (2006)

6 Op. cit. Jiménez. (2006).



Práctica de cuarto (IV) semestre

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: Ayudantía e Integración. Los objetivos⁷ de esta práctica están centrados en reconocer en el aula escolar a los niños con necesidades Educativas Especiales, diseñar estrategias pedagógicas de intervención. Escolar diseñar estrategias de apoyo individual a niños con necesidades educativas especiales y formular estrategias de apoyo a niños con necesidades educativas especiales en su proceso de integración al aula regular. El practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución debidamente reconocida (institución o fundación de educación especial, preescolar o primaria).

Práctica de quinto (V) semestre en educación Preescolar

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: Proyecto pedagógico de estimulación adecuada. Los objetivos⁸ de esta práctica están centrados en reconocer la fundamentación, organización y orientación metodológica de las sala cunas y guarderías para planear y evaluar actividades significativas que permitan desarrollar adecuadamente las potencialidades de los bebés de 3 a 36 meses de edad.

Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución

debidamente reconocida experiencia laboral mínima de seis meses, en instituciones debidamente reconocidas con población infantil de 3 a 36 meses de edad.

Práctica de sexto (VI) semestre en educación Preescolar.

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: Proyecto pedagógico de Jardín I. Los objetivos⁹ de ésta práctica están centrados en contribuir a la elaboración de una propuesta pedagógica basada en proyectos de aula, haciendo énfasis en el desarrollo de dimensiones y competencias para favorecer el desarrollo integral del niño de 3 a 5 años. Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia laboral mínima de seis meses, en instituciones debidamente reconocidas con población infantil 3 a 5 años de edad.

Práctica de séptimo (VII) semestre en educación Preescolar

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: Proyecto pedagógico de Jardín II. Los objetivos¹⁰ de esta práctica están centrados en articular en la práctica pedagógica la teoría y la investigación en la escuela como un principio de guía y orientador de la toma de decisiones curriculares en la intervención educativa. Así como en trabajar conceptos nuevos relacionados con el desarrollo de dimensiones, dominios y competencias en el niño preescolar. Aquí el practicante debe

7 Op. cit. Jiménez. (2006).

8 Op. cit. Jiménez. (2006)

9 Op. cit. Jiménez. (2006)

10 Op. cit. Jiménez. (2006).

además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución debidamente reconocida experiencia laboral mínima de seis meses, en instituciones debidamente reconocidas con población infantil 5 a 6 años de edad.

Práctica de octavo (VIII) semestre en educación Preescolar.

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: Proyecto pedagógico de primaria, cuyos objetivos¹¹ están centrados en orientar a las (os) estudiantes en el conocimiento y manejo del currículo para 1º y 2º grado de Educación Básica Primaria, articulando las áreas al PEI y los proyectos de aula. Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución debidamente reconocida experiencia laboral mínima de seis meses, en instituciones debidamente reconocidas en los grados de primero o segundo de primaria.

Práctica de noveno (IX) semestre en educación Preescolar

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: Proyecto Educativo Institucional¹², cuyos objetivos¹² están centrados en caracterizar los elementos y estructura del PEI, así como fortalecer los PEI a través de la implementación de los proyectos de investigación de las maestras en formación. Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución debidamente reconocida experiencia laboral mínima de seis meses en instituciones debidamente reconocidas donde se especifiquen las labores realizadas por el (la) docente, relacionadas con el diseño, implementación o evaluación de proyectos educativos institucionales en sus diferentes componentes filosóficos, administrativos y financieros, de investigación o de proyección con la comunidad. (allegar certificación en carpeta celuguía horizontal debidamente marcada).

¹¹ Op. cit. Jiménez. (2006)

¹² Op. cit. Jiménez. (2006)



Práctica de décimo (X) semestre en educación Preescolar.

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: Proyecto Educativo Institucional II, cuyos objetivos están centrados en asumir un posicionamiento teórico práctico del rol docente evidenciado en: actitudes, desempeño, propuestas, argumentación de su propuesta de trabajo y procesos de sistematización de la acción pedagógica. Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución debidamente reconocida experiencia laboral mínima de seis meses en instituciones debidamente reconocidas donde se especifiquen las labores realizadas por el (la) docente, relacionadas con el diseño, implementación o evaluación de proyectos Educativos institucionales en sus diferentes componentes filosóficos, administrativos y financieros, de investigación o de proyección con la comunidad. O certificación de una practica especializada o innovadora.

Práctica de quinto (V) semestre en educación especial

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: Proyecto pedagógico de estimulación adecuada. Los objetivos¹³ de esta práctica están centrados en Reconocer el campo de acción de la educadora especial, frente al trabajo de la estimulación adecuada de personas

¹³ Op. cit. Jiménez. (2006)

con necesidades educativas especiales. Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución de educación especial debidamente reconocidas

Práctica de sexto (VI) semestre en educación especial.

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: proyecto pedagógico dificultades en procesos de aprendizaje. Los objetivos de esta práctica están centrados en Desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas frente al trabajo de la población con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (problemas de aprendizaje) permitiendo así fortalecer su rol como educadora especial. Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución educación especial.

Práctica de séptimo (VII) semestre en educación especial. Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: proyecto pedagógico I. necesidades educativas cognitivas. Los objetivos¹⁴ de esta práctica están centrados en Desarrollar en los estudiantes competencias, que les permitan incidir efectivamente en la educación de personas con necesidades educativas cognitivas. (Retardo Mental, Síndrome de Down, Autismo). El practicante debe reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución de educación especial con atención a Retardo Mental, Síndrome de Down, Autismo.

Práctica de séptimo (VIII) semestre en educación Especial

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: proyecto pedagógico II. necesidades educativas sensoriales.

Los objetivos¹⁵ de esta práctica están centrados en reconocer los conceptos, metodologías y estrategias pedagógicas en la intervención educativa de la población con necesidades educativas de tipo sensorial, (sordo –

ciegos) permitiendo así reconocer otro de los campos de acción de la educadora especial. Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución educación especial con atención especializada en sordo ceguera.

Práctica de noveno (IX) semestre en educación Especial

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: proyecto pedagógico III necesidades educativas neuromotoras. Los objetivos de esta práctica están centrados en reconocer los conceptos, metodologías y estrategias pedagógicas en la intervención educativa de la población con necesidades neuromotoras Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución educación especial con atención especializada en necesidades educativa neuromotoras.

Práctica de décimo (X) semestre en educación Especial.

Esta práctica se desarrolla en el marco de la asignatura: proyecto pedagógico IV necesidades educativas socio ambientales. Los objetivos¹⁶ de esta práctica están centrados en Reconocer la población en situación de alto riesgo y diseñar formas de intervención desde el ámbito pedagógico para promover en la misma el desarrollo de todos sus potenciales. Aquí el practicante debe además reunir los requisitos explicitados en el apartado correspondiente y la certificación debe acreditar experiencia en una institución educación especial con atención especializada necesidades educativas socio ambientales.

El interés de la Facultad de Ciencias de la Educación es el de fortalecer este tipo de propuestas que integran la flexibilidad curricular, la realidad personal y laboral de nuestros estudiantes en formación y la responsabilidad social que atañe a quienes estamos comprometidos con la formación de profesionales idóneos.

¹⁴ Op. cit. Jiménez. (2006)

¹⁵ Op. cit. Jiménez. (2006)

¹⁶ Op. cit. Jiménez. (2006)

BIBLIOGRAFIA

JIMÉNEZ, M. 2006. *Objetivos de las prácticas pedagógicas*. Bogotá. (paper).

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES. *Manual de Convivencia, Bogotá, D.C. 2006*.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES. *Sillabo de programa de la Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá, D.C. 2007*.

ELLIOTT, J. (1997) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España: Morata.

KIRK, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona: M.E.C. ISBN 84-7509-531-3

Fundación Universitaria Los Libertadores. *Silabo de programas de la Licenciatura en Educación Especial, Bogotá, D.C. 2007*.

LAYNE M. Y MARTÍNEZ L. *Las tutorías en la jornada B*. Bogotá. (paper).

LAZARO, A. *Manual de orientación educativa y tutoría*. Narcea. Madrid. 1987.

PÉREZ, Á (1999). "Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Morata.

PEREZ, Á. (1998) *Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa*. Málaga: Universidad de Málaga.

RODRÍGUEZ R. M. (1997) *Hacia una Didáctica Crítica*. Editorial La Muralla. Madrid.

ROMERO D. A. (1997) *La I. A. E. Formación de docentes en investigación como práctica pedagógica*. Doc. Mimeografiado.

Rodríguez M. L. *Hacia una nueva orientación universitaria: Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Ediciones Universitaria de Barcelona. 2002





DERECHOS HUMANOS E INFANCIA: DISCURSOS INTITUCIONALIZADOS

Raúl Infante Acevedo

Sociólogo, Especialista en Informática y Multimedia, candidato a Magister en Docencia. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria los Libertadores, Coordinador Nacional UDCI posgrados Facultad de Administración de Empresas Universidad Antonio Nariño.

Luis Alejandro Martínez R

Coordinador Grupo de Investigación Pedagogías, Profesor Fundación Universitaria los Libertadores, Facultad de Educación y Coordinador de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen:

Los derechos humanos han sido uno de los temas de mayor debate en diferentes instituciones privadas y oficiales. En este escrito, se hace un aporte a la reflexión y discusión sobre este tema pero adicionándole la infancia. En ese sentido se hace un balance de algunos de los hallazgos en distintas fuentes documentales abordadas en la elaboración del estado del Arte cuyo contexto es Bogotá D.C. Tiene la pretensión de dejar algunos temas de los que se desprenden discursos como un tema de investigación que permita profundizar en aras de comprender de manera más profunda el papel que juega la pedagogía y la didáctica en que los derechos de los niños y las niñas verdaderamente se cumplan.

Palabras clave:

Derechos Humanos, Infancia, Política Pública, Discursos.

Introducción.

El documento tiene su origen en el proyecto de investigación Estado del Arte en derechos humanos de la infancia en Bogotá en el período 2000 – 2006. Derechos humanos e Infancia, además de ser temas de actualidad, revisten importancia en nuestro contexto por las características sociales, económicas y políticas que ubican al país como uno de los países que vulneran los derechos principalmente los de los niños y las niñas.

La violencia que se presenta por el conflicto armado, el desplazamiento forzado, la violencia familiar e intrafamiliar y la violencia común, involucran a una gran cantidad de menores que la sufren no solo a nivel físico sino también psicológico. Además, existen otras formas de manifestaciones violentas que atentan contra los derechos humanos tales como: el maltrato infantil, la violencia sexual, desnutrición, el abandono y en algunos casos la falta de oportunidades para educarse dignamente. En ese sentido, surge la propuesta de realizar un estado del arte en instituciones cuyo campo de acción se define entre la defensa de los derechos y la

protección de la infancia entre ellas: Secretaría de Integración y Bienestar Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, IDEP, Ministerio de Educación Nacional, UNICEF – Colombia, incluida la Fundación Universitaria los Libertadores. Estado del Arte pretende alcanzar conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene del fenómeno de interés (cuanto se ha aprendido y cuanto se ignora) y la suficiencia o inadecuación de este conocimiento, para finalmente intentar la recomposición sintética del mismo¹.

Para su desarrollo, se tomo como estructura metodológica tres fases: Fase Descriptiva con ella se buscó formular argumentos descriptivos acerca del área o de la problemática que se pretende estudiar mediante el Estado del Arte. Es una aproximación conceptual al problema; "Fase Interpretativa caracterizada por la confrontación y/o cruce de los argumentos descriptivos alcanzados en la primera fase.

1 CALVO Gloria, CASTRO Yolanda, La Familia en Colombia, Estado del Arte, Ministerio de Salud, Bogotá, 1995. p.17.

DERECHOS HUMANOS

A partir de nuevas constataciones se pueden establecer hipótesis de carácter cualitativo que cualifican el conocimiento alcanzado sobre el problema central de la investigación y Fase de Constitución de Sentido para llegar a la construcción de un argumento de sentido con el cual se genera comprensión de carácter global del área de estudio. Sin embargo, es un resultado siempre provisional que se transformará a través de los avances de la investigación².

La infancia sujeto de derechos.

El niño es una potencia, una energía, un devenir, es no renovable, el niño no se desarrolla solo, necesita de un ambiente particular entonces ¿para qué sirve la infancia? "Para formar al hombre, valga decir, para que los adultos, educadores y científicos, guíen, orienten, canalicen, según sus intereses y necesidades, los intereses y necesidades naturales del niño"³ como tal es entonces un sujeto. La Constitución Política de Colombia Garantiza los derechos de los niños y las niñas A partir de ese mandato se establecen al niño como sujeto de derechos.

Sobre el tema de los Derechos Humanos, desde el año 1948, las Naciones Unidas promulgaron las "normas básicas necesarias para vivir como un ser humano, sin las cuales las personas no pueden sobrevivir ni desarrollarse con dignidad. Son inherentes al ser humano, inalienables y universales."⁴

En ese marco, se establecen los instrumentos para velar por los derechos humanos desde "el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes; la Convención internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer⁵."

2 Ver proyecto documento del proyecto de investigación presentado al Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria los Libertadores. Autores: Raúl Infante Acevedo, Luis Alejandro Martínez R con la asistencia de dos auxiliares de investigación (estudiantes) Sara Weshaa, Andrea Mariño.

3 NOGUERA Carlos Ernesto. De pensar la infancia en riesgo al riesgo de pensar la infancia. Universidad Pedagógica Nacional. [En: www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer](http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer). PDF. p 2

4 UNICEF. Declaración de los derechos humanos. En: www.metacrawler.com http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30160.html

5 Ibid.

En los apartes del documento de la UNICEF, se ve claramente a que derechos están sujetos todas las personas incluidos los niños y las niñas pero queda en entre dicho el papel que juegan los Estados en el cumplimiento de estas normas. Por esa razón aun teniendo claro cuales son los derechos de la infancia la situación de ésta en el panorama mundial no es la más alentadora. Por tal razón, también en este documento se hará una breve reseña como baluarte de argumento a la propuesta que se presenta. En Colombia, Son derechos fundamentales de los niños consagrados en el Artículo 44⁶: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

Lecturas y discursos institucionalizados sobre derechos humanos e infancia.

Hablar de los discursos institucionalizados obliga a analizar aquellos que son propios del Estado. Dicho discurso se plasma como una normativa en el papel y juega un factor de importancia en la formulación y ejecución de las políticas públicas. La formulación de las políticas públicas, se concreta en los Planes Distritales de Desarrollo y en los Planes diseñados para el sector educativo. El plan de desarrollo tiene su origen en la ley 152 de 1994: Ley orgánica del plan de desarrollo que establece los procedimientos y mecanismos para la elaboración, aprobación, ejecución, seguimiento, evaluación y control del Plan. Un plan de desarrollo es un documento de política pública a través del cual se describen los objetivos, las estrategias, los programas, los proyectos y las metas que comprometen al Estado con la ciudadanía. En este sentido, el plan de desarrollo se constituye como la principal y más formal expresión del ejercicio de la planeación. Por ello, debe entenderse que en el plan de desarrollo no se vierten la totalidad de las acciones del gobierno, sino la acción estratégica estatal, al alcance de la ciudadanía y, en esa medida, objeto efectivo de control social y político. Durante el periodo comprendido entre el año 2000 y 2006, en Bogotá Distrito Capital se han formulado e implementado

6 Constitución Política de Colombia. Fondo editorial Presidencia de la República



básicamente dos Planes Distritales de Desarrollo; estos son: “Bogotá para VIVIR todos del mismo lado” Bogotá 2001 - 2004 y “Bogotá sin indiferencia Quiéreme bien, quiéreme hoy porque la niñez se vive sólo una vez” Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004 – 2008. En el primero se fijan las políticas 2001 – 2004, para avanzar en una ciudad más incluyente, justa y amable con los niños y los viejos. Su principal programa se enfoca a las políticas de cultura ciudadana y establece los mecanismos y estrategias para la discusión pública en esa materia con la creación de los consejos locales de juventud y la promoción de las asociaciones juveniles; de la misma manera se hace un diseño de política de justicia social y se hace una motivación para consolidar los comportamientos solidarios. En el segundo, se fijan las políticas para 2004 – 2008 en la que se busca “afectar colectivamente los hábitos, las costumbres, las creencias, sentando las bases para la construcción de una cultura a favor de los niños, las niñas y los adolescentes, desnaturalizando actuaciones que son intolerables, como las violencias, la explotación, el hambre y el abuso sexual”⁷. Igual que en el Plan anterior, en éste, se propende por una ciudad justa, solidaria, humana pero con perspectivas de futuro.

Las instituciones de educación superior como el caso de los Libertadores, también ha optado por un tipo de discurso sobre el tema. La infancia ha dejado de ser un objeto de estudio de exclusividad para algunas profesiones y disciplinas. Hoy la comparten como eje de reflexión entre otras la psicología, la pedagogía y el derecho. Cada una de ellas tiene algo que decir y que aportar en ese debate y han hecho de la infancia un campo de saber interdisciplinario en el cual las fronteras conceptuales parecen complementarse unas a otras.

La Psicología no solo se ha preocupado por comprender la infancia desde el desarrollo sino que además se ha preocupado por comprenderla como una parte más de la sociedad y en la que se pueden analizar sus comportamientos y sus formas de actuar en la convivencia, en lo individual y en lo social. El Derecho se ha encargado de analizar y comprender en ella lo que tiene relación con las normas que existen en esa materia y como la sociedad y el Estado se ha encargado de su desarrollo y bienestar desde el campo normativo y jurídico. Y la

7 Alcaldía Mayor del Distrito Capital. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes un Compromiso Social Contra la Pobreza y la Exclusión. 2004 – 2008. Página 26

pedagogía ha centrado su preocupación en la manera como se desarrollan los procesos de aprendizaje muy ligados a la Psicología pero adicionándole el componente didáctico. Los Derechos Humanos, también han dejado de pertenecer a ciertos sectores; hoy, son tema de todos y de todas incluidas las instituciones tanto privadas como oficiales. En ese debate la Institución de Educación Superior quien forma a los profesionales que de una u otra manera serán los líderes del país, tiene un papel formativo supremamente trascendental dado que específicamente en esas tres profesiones que se describieron en el párrafo anterior tienen directa relación con diferentes tipos de sujetos entre ellos los niños y su relación con la justicia, equidad y reconocimiento como sujeto social: el Derecho a partir de la justicia y la equidad, la Psicología en la reflexión sobre los comportamientos individuales y sociales y la Pedagogía como esa posibilidad del desarrollo de la socialización y el desarrollo intelectual de todos y cada uno de los sujetos y su vivencia de manera democrática y participativa.

Entre los discursos más relevantes subyacen los discursos argumentativos. Sobre derechos humanos e infancia aparecen discursos que tienen que ver con las normas establecidas para garantizarlos, pero también existen otros discursos que se argumentan desde diferentes teorías cuya pretensión es propiciar un argumento convincente de lo que se enuncia. En esta primera, se plantea una diferencia entre los conceptos de niñez e infancia; argumentando que se usan de manera indiscriminada sin establecer ninguna diferencia entre uno y otro lo cual hace interesante ahondar en este campo.

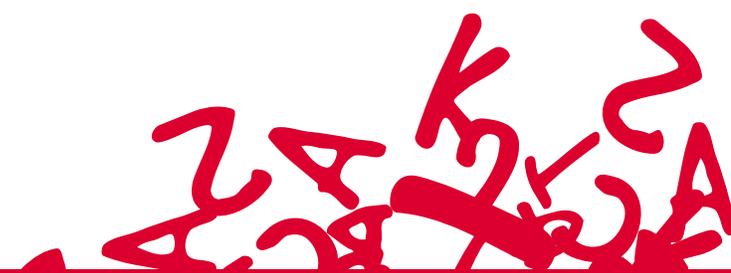
Otro tipo de discursos son los discursos explicativos descriptivos. Aquellos cuya intencionalidad es dar a conocer las posturas que tienen los distintos autores sobre un fenómeno social; en este caso los derechos humanos y la infancia. Se han encontrado documentos en los que las tendencias a argumentar ya no es lo importante; lo importante es poner en debate las explicaciones teóricas sobre las cuales se han posicionado los distintos autores para dar la explicación de lo que acontece. Para la investigación, las categorías derechos humanos – educación, han sido objeto de reflexión de la investigación pedagógica. En estas, el material documental logrado en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, es producto de varios proyectos que con su orientación se llevaron a cabo. Allí, se encuentran dos lógicas del trabajo una tendiente a mostrar como se pueden implementar los

derechos humanos dotando de herramientas pedagógicas a los docentes y a las instituciones y otra, consiste en consolidar propuestas orientadas a los estudiantes para que con la ayuda de los profesores y las profesoras conceptualicen e interioricen los derechos humanos.

De cualquier manera cada una de esas dos formas de trabajo para el tema de derechos humanos tiene un componente pedagógico, que facilita su implementación como ejercicio académico. La práctica pedagógica del maestro aquí juega un papel importante; es su capacidad de llevar al aula el debate sobre los derechos humanos con aplicaciones en la realidad de cada sujeto lo que hace que sus estudiantes se apropien de esos conceptos. Pero más aun es la capacidad de esos maestros de reflexionar críticamente sobre lo que ellos han observado en el aula durante su experiencias, la manera como se comportan sus estudiantes, la forma como resuelven el conflicto, la forma como asumen sus diferencias y problemas y como apuntan a estrategias pedagógicas para disminuir la violencia que en algunos casos se ha incrementado en las escuelas y colegios.

Finalmente se deja como reflexión que hay una clara evidencia que la garantía del cumplimiento de los derechos de los niños, compromete a toda la sociedad y al Estado; por esa razón, se establecen unos retos que tienen que ver con la participación, la equidad y la inclusión que requieren ser asumidos por los diferentes sectores sociales y políticos. Así, "un desafío central es el de construir una política desde la perspectiva garantista de los derechos que se fundamente en los principios de equidad, inclusión, corresponsabilidad e integridad y defina el derrotero de actuación social para crear las condiciones económicas, sociales y culturales que garanticen un principio justo para la primera infancia desde intervenciones de educación inicial que expandan coberturas con calidad"⁸. Dicha iniciativa lo que procura es la constitución de redes sociales e institucionales para movilizar a los diferentes actores para lograr la sinergia en el desarrollo social y con la disculpa del derecho a la educación efectivamente apuntar a que la política publica es el mecanismo de participación más efectivo en la concreción de dicha política y defensa de los derechos humanos de estos sujetos.

8 ABELLO Rocío. Acosta Alejandro. Recomendaciones para la política pública de primera infancia en materia de educación inicial a partir de del estudio de cinco modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá Colombia. CINDE Colombia. Diciembre de 2006. Página 3.



BIBLIOGRAFIA

ABELLO Rocío. Acosta Alejandro. *Recomendaciones para la política pública de primera infancia en materia de educación inicial a partir de del estudio de cinco modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá Colombia.* CINDE Colombia. Diciembre de 2006. Página 3.

Alcaldía Mayor del Distrito Capital. *Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes un Compromiso Social Contra la Pobreza y la Exclusión.* 2004 – 2008. Página 26
CALVO Gloria, CASTRO Yolanda, *La Familia en Colombia, Estado del Arte, Ministerio de Salud, Bogotá, 1995. p.17.*

Constitución Política de Colombia. Fondo editorial Presidencia de la República

NOGUERA Carlos Ernesto. *De pensar la infancia en riesgo al riesgo de pensar la infancia.* Universidad Pedagógica Nacional. En: www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer. PDF. p 2

UNICEF. *Declaración de los derechos humanos.* En: www.metacrawler.com http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30160.html

Ver proyecto documento del proyecto de investigación presentado al Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria los Libertadores. Autores: Raúl Infante Acevedo, Luis Alejandro Martínez R con la asistencia de dos auxiliares de investigación (estudiantes) Sara Weshaa, Andrea Mariño.

CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN DERECHOS HUMANOS

Retos inaplazables y utopías posibles en educación

Edna Carolina Cruz

Docente del Área de Ciencias Sociales y Cátedras del Colegio Usminia

Luz Marina Ortiz

Docente del Área de Ciencias Sociales y Cátedras del Colegio Usminia

Laura S. Parra

Docente del Área de Ciencias Sociales y Cátedras del Colegio Usminia

Raúl Infante Acevedo

Profesor y Coordinador Grupo de Investigación Pedagogías, Facultad Ciencias de la Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores

Resumen:

El presente artículo es el resultado de una serie de talleres implementados por estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación en el colegio Usminia; recoge algunos de los ejercicios realizados en el seminario de pedagogía contemporánea con el fin de visitar y conocer modelos pedagógicos relacionados con derechos humanos, infancia y juventud. Se divide en dos partes: Primero, recuento de la experiencia y proyección de una práctica educativa en derechos humanos. Segundo: descripción de la propuesta pedagógica titulada "Usminio y su Parche: Deconstruyendo los Derechos Humanos" en el Colegio Usminia que pretende la construcción de redes sociales, apoyada en el trabajo de futuros profesionales en educación, como es el caso de las estudiantes de la Fundación Universitaria Los Libertadores, quienes desarrollaron una jornada de sensibilización educativa dentro de la programación institucional por la Semana de la Paz realizada en el mes de septiembre de 2008.

Palabras clave:

Derechos humanos, practica pedagógica, escuela, comunidad.

La práctica pedagógica desde la dimensión de los derechos humanos: Las estudiantes Libertadoras aceptan el convite educativo del colegio Usminia

Si, durante un semestre y en el curso de Pedagogía Contemporánea, nos dedicamos a indagar los grandes postulados que diferentes maestros han "recetado" para resolver los problemas propios del mundo educativo; desde la escuela tradicional hasta las más recientes tendencias (lenguaje también usado en el mundo de la moda) en educación y pedagogía. Rousseau, Montessori, Freinet, Pestalozzi, Neill, Freire, Carretero o aquí en Colombia los hermanos Zubiria, en fin, el grupo de que lo podríamos llamar los grandes pedagogos que nos han servido de guía o a veces de martirio según reportan algunas estudiantes. Y es que aunque uno de los fines de la pedagogía es inquietar, motivar y alegrar los procesos de aprendizaje, este es un propósito difícil de cumplir, no logramos conectar la vida con lo que hacemos en el aula de clase. Por eso y como recurso didáctico hemos pretendido recurrir no solo a la cultura libresca sino consultar otros tipos de fuentes: la ciudad,

la calle, las casas, el testimonio y experiencia de niños, jóvenes y maestros en fin desentrañar la pedagogía que se esconde en el rostro de un niño. En este sentido, respondimos a la invitación realizada por las profesoras del Colegio Usminia para conocer su proyecto, su sueño y si se quiere su utopía pedagógica de implementar los derechos humanos desde el preescolar a la básica.

Decidimos configurar una salida pedagógica que nos hable desde la práctica misma sobre los derechos humanos de la infancia. Así, nos encontramos en el portal de Usme, varias estudiantes descubrían ese día una parte de la ciudad que no habían ingresado aún a sus mapas mentales ya que el crecimiento desmesurado de la urbe nos hace extranjeros en zonas urbanas no recorridas.

Tomamos la ruta del alimentador de transmilenio y nos dirigimos a la escuela. Nos sorprendimos al ver un imponente colegio de grandes ventanales, con aulas de cristal que se pueden observar desde la calle, con mucho espacio por donde transcurre la vida de la infancia y la juventud. Desde ese colegio se hizo un programa de

televisión donde el Alcalde de la ciudad, Samuel Moreno, comprobaba a la opinión pública el éxito imponente de los grandes megacolegios. Sin embargo, esta gran pecera pedagógica no era el colegio Usminia sino el Monteblanco. El colegio Usminia queda en la siguiente parada del alimentador y es un colegio con varias sedes pequeñas, con un patio super reducido y con aulas que nos hacen recordar que los primeros colegios públicos de la localidad fueron de autoconstrucción, con el aporte de los padres de familia que sabían construir y que en muchas ocasiones proporcionaron los materiales de construcción cuando estos barrios eran invasiones polvorosas. En este sentido, los salones son reducidos, la cafetería es un pequeñísimo espacio ubicado debajo de la escalera y el patio resulta demasiado pequeño para lo que jóvenes o niños necesitan. Podríamos formular una primera hipótesis, la infraestructura impide el goce de un derecho fundamental, el juego; la ciudad permite observar que el espacio urbano marca diferencias y que aunque en las leyes somos iguales, en el día a día somos diferentes, incluso en un mismo barrio.

No obstante lo anterior, el entusiasmo y la fiesta marcaban ya la semana por la paz; los bailes de los niños y niñas dirigidos por maestros y maestras de la escuela constituían un verdadero aporte de alegría. La bienvenida no pudo ser mejor, una maestra anunció la llegada de las estudiantes de los Libertadores a través de un megáfono, la respuesta de los niños y niñas fueron gritos y aplausos, expectativa y ansiedad. Rápidamente nos organizamos por grupos y mediante talleres nos propusimos conocer los derechos de la infancia desde las voces infantiles.

Un niño de quinto de primaria había vuelto a la escuela luego de ser un "desertor escolar", el programa Volver a la Escuela le permitió reincorporarse. Un pasado infantil donde se traslucía un paso por el mundo de las drogas pero un presente donde con sorprendente madurez se reconocía que como el dice la canción, eso ya es periódico de ayer. Otros niños y niñas, pedían a gritos el derecho a una familia cariñosa y no deja este reclamo de cuestionar, luego no todos nuestros estudiantes provienen de una familia constituida sólidamente?. En apariencia sí, pero muchas veces y no solo en las escuelas sino también en las universidades, todos y todas, profesores y estudiantes perdemos la concentración académica agobiados por asuntos domésticos, maltratos, violencia familiar, líos sentimentales, afugias económicas entre muchas otros. Podríamos formular



una segunda hipótesis, las circunstancias personales en ocasiones, vulneran nuestro derecho al afecto y, por esta misma vía, a la estabilidad emocional, a estar felices.

De repente los talleres se interrumpen porque es hora de repartir los refrigerios. Este hecho ya natural en la escuela nos permite pensar que esta política de complemento nutricional ha sido objeto de innumerables debates y que no siempre, ellos, los refrigerios han estado en las instituciones educativas. Serán necesarios o son simple populismo pedagógico. El debate queda abierto, simplemente el acontecimiento, la repartición de estos alimentos en la escuela, permiten recordar un editorial del diario El Tiempo que denunciaba la desnutrición de niños y niñas en Bogotá y publicaba los resultados de una encuesta donde un porcentaje mayoritario de padres reconocían que enviaban a sus hijos no a estudiar sino a recibir el refrigerio. Tercera hipótesis, derechos fundamentales como la salud o la nutrición corren graves riesgos en nuestros contextos.

Finalizados los talleres fuimos invitados nuevamente por las profesoras a un convite que según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española significa: "Función y especialmente comida o banquete a que



es convidado alguien". Si en efecto, más de treinta taimales tolimenses con sus respectivas gaseosas, financiados por las profesoras en un verdadero acto de altruismo pedagógico, fueron el pretexto para socializar el trabajo realizado y si, pudimos comprobar que habíamos descubierto el agua tibia; los problemas vividos no solo por los niños y niñas sino en general por todo el cuerpo docente y administrativo de la escuela, las incomodidades de infraestructura y bueno muchos más, no se diferencian de la realidad de otras instituciones educativas y de los estudios académicos o técnicos en educación. Cuarta hipótesis, todos estas necesidades no las sabemos de memoria, no hay nada nuevo en volverlas a pronunciar.

Así la invitación nos permitió corroborar lo que ya sabemos, lo que las estudiantes comprueban día a día en sus prácticas pedagógicas, los que los maestros y maestras del colegio o universidad evidenciamos en nuestros salones. Pero si esto es así, entonces que podemos rescatar de un ejercicio de esta naturaleza. Quinta hipótesis, las innovaciones educativas no se escriben ni se exponen se hacen con entrega, compromiso y esfuerzo.

En este sentido es necesario resaltar algunos elementos pedagógicos que usualmente no encontramos en los manuales de pedagogía: Observar a un grupo de maestras y maestros, coordinadores académicos, rector, cuerpo administrativo y estudiantes convencidos de hacer la semana de la paz aunque muchos se rían cuando hablamos de paz en un país como Colombia y cuando no todos los colegios públicos en Bogotá la realizaron; comprobar en la práctica el esfuerzo docente por llevar otras experiencias y actores a la escuela con el fin de contar con evaluadores externos que señalen las debilidades o fortalezas de un proyecto en derechos humanos y currículo; permitir escuchar otras voces distintas a las nuestras e incluso acceder a que intervengan, opinen e incluso juzguen nuestro trabajo cotidiano ocasionando confusiones y nuevos conflictos a la ya compleja vida escolar demostrando que aunque no es fácil transformar la escuela y que el camino es largo, sinuoso y complicado, debemos aprender de quienes sumergidos completamente en la atmósfera educativa buscan tiempo para pensar, planear, ejecutar y hasta sistematizar nuevas formas de concebir la vida en las escuelas. Sexta hipótesis el trabajo mancomunado, afectuoso y comprometido de los maestros y maestras frente a su institución puede lo que mil textos de pedagogía no logran, construir esperanza, optimismo y

posibilidad de un mañana por lo menos más tranquilo y feliz. Veamos ahora, en más detalle la propuesta de articulación de los derechos humanos al currículo desde el preescolar a la básica.

Usminio y su parche: deconstruyendo los derechos humanos¹

El Colegio Usminia es una institución de carácter oficial, ubicada en la localidad de Usme, que imparte los niveles de educación Preescolar, Educación Básica de primero a noveno y el programa Volver a la Escuela, distribuidos en cuatro ciclos de formación; su quehacer 'está centrado en el desarrollo de saberes, valores, habilidades y competencias que le permitan al estudiante buscar el desarrollo humano'.²

La población que habita en este sector se encuentra en situación de vulnerabilidad dado que los estudiantes del Colegio Usminia se enfrentan cotidianamente a una gran variedad de problemáticas sociales que confluyen en un mismo espacio y que nos convocan a revisar cada día mas nuestra práctica docente, a ampliar la mirada frente a cada niño, niña o joven que se debate entre su realidad, donde se vulneran sus derechos constantemente y a su vez se pone en riesgo su dignidad y la de aquellos que lo rodean, encontrándose en la constante búsqueda de opciones, en los diferentes espacios en donde se desarrolla y que no siempre terminan siendo los más favorables -la calle, su grupo de pares, el colegio, su familia (en muchos casos disfuncional), la escuela misma, etc.-, para así, generar una red social, afectiva y efectiva, que le permita desenvolverse como ser humano.

Por lo anterior, y sumada la carencia de recursos económicos y las condiciones de violencia a las que se encuentran sometidos nuestros y nuestras estudiantes, se ve enfrentada la comunidad educativa en general a fluctuar entre la garantía de derechos y la vulneración de los mismos, vista a través del trabajo, el maltrato infantil, la delincuencia, el consumo de sustancias psicoactivas, las presiones del grupo social, entre otras, generando escenas de aislamiento, discriminación, agresividad (física, verbal y afectiva), deserción escolar entre otras. Por ello, a partir del fortalecimiento del Proyecto de Derechos Humanos, se hizo pertinente que la escuela, realice una lectura constante de las necesi-

1 Colegio Usminia I.E.D. (2007) *Proyecto Derechos Humanos 2007- 2010*. Bogotá.

2 Colegio Usminia I.E.D. (2008). *Horizonte Institucional*. En: *Manual de Convivencia*, Bogotá. p. 14

dades de los y las estudiantes, ampliando los canales de comunicación, de manera que las líneas de acción por parte de los docentes sean más asertivas en el abordaje de estas problemáticas.

“Usminio y su Parche: Deconstruyendo los Derechos Humanos”, se constituye como una propuesta de acción frente a nuestras problemáticas cotidianas facilitando espacios que conlleven a los estudiantes a generar procesos reflexivos y propósitos frente a la práctica de sus derechos, permitiéndonos a su vez a los maestros y maestras de la institución adentrarnos en búsqueda constante de estrategias pedagógicas que nos permitan lograr este fin, a través de discusiones, para así lograr un impacto significativo en la comunidad educativa, en miras de una apropiación real del discurso de los Derechos Humanos y de su reflexión sobre su incidencia en su contexto sociocultural.

Esto, nos ha permitido como institución avanzar en las interpretaciones que hacemos de la realidad de los estudiantes, facilitando un poco entablar diálogos que nos permitan acercarnos a sus formas de enfrentar el mundo y en alguna medida contribuir a transformarla, pero sabemos que aún no es suficiente, que es nuestro deber cualificar nuestras acciones en pro de la población que atendemos.

Por lo tanto, el proyecto no solo busca la adquisición de conocimientos, sino el fortalecimiento socio afectivo de los estudiantes a través del conocimiento de sí mismos, de su familia, comunidad y sociedad, en otras palabras

a la construcción de una identidad, individual y grupal, donde el ejercicio de los derechos sea una garantía o por lo menos un poco más equitativo.

Con miras a alcanzar nuestros objetivos el presente año decidimos que en el marco de la semana por la paz en nuestra Institución “Usminio y su Parche: siempre luchando con valores y academia, su lucha van dando”, decidimos invitar a Jóvenes Universitarios - como es el caso de las estudiantes de la Lic. En Educación Educación Preescolar de la Fundación Universitaria los Libertadores- para que se vincularan a este proceso y nos aportaran con su practica e interacción otra lectura de la visión que tienen nuestros niños, niñas y jóvenes de los derechos humanos; sus practicas y como ellos se veían dentro de ese mundo de derechos, que la escuela, los medios de comunicación y otras instituciones les dan a conocer y promueven continuamente.

Estas jóvenes, realizaron algunos talleres sobre Derechos Humanos con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, acercándose así al concepto de derechos y deberes que han construido los estudiantes a través de su proceso educativo y que se encuentra reforzando el proyecto transversal de Derechos Humanos. El trabajo de las estudiantes de Preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores evidenció, que su incursión a espacios escolares les permite significar los conocimientos teóricos y realizar una verdadera practica de las pedagogías contemporáneas, pues les permitió hacer un paralelo con las prácticas tradicionales que se hicieron por parte de los y las estudiantes, tuvieron la





oportunidad de confrontar y/o corroborar los estudiado o analizado de los diferentes modelos pedagógicos con la realidad de la escuela. Además, este espacio formativo les permitió acercarse al discurso de los Derechos Humanos en la escuela, que cada día se hace fundamental, y a su vez llevar a cabo una contextualización de la comunidad para así incidir asertivamente, mejores procesos de inclusión a nivel social y comunitario.

Los y las estudiantes del Colegio Usminia les abrieron sus puertas, compartieron y contaron sus experiencias de vida, dejando ver que si relaciona algunas de las situaciones de su historia de vida con el discurso de los derechos Humanos, pero aún existen estudiantes que no ven necesario que estos también se relacionen y se conviertan en una practica cotidiana en la escuela; lo que nos lleva a pensar que, las intervenciones o practicas pedagógicas deben ir dirigidas a lograr un ejercicio cotidiano de los derechos y no una mera identificación de los mismos, debemos ser gestores de un cambio social que promueva y sensibilice a cada miembro de nuestra comunidad de la realidad que día a día nos toca y hace parte de cada una de las dimensiones que constituyen al ser humano, que le permiten irse formando como un sujeto de derechos, capaz de cumplir con sus deberes. La escuela en ocasiones centra su atención en dar repuesta a un sin numero de cátedras impuestas como: la de Afrocolombianidad y la de derechos humanos, que hacen que estos temas se diluyan en discursos fugaces dentro del aula, olvidando la importancia de una practica constante y evidente, que en nuestro caso toma importancia a través del compromiso y la reflexión constante no solo los docentes de nuestra institución sino de la lectura externa que realizaron las estudiantes de la Fundación.

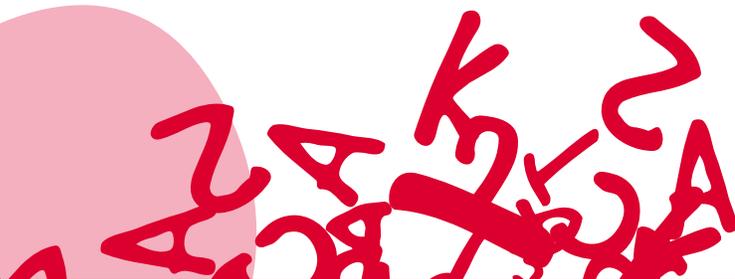
Dentro del ejercicio hecho por las estudiantes de segundo semestre de Preescolar, se visibiliza la importancia de generar espacios de confianza donde los estudiantes expresen sus emociones de manera no violenta y espontanea, permitiendo así, romper con el esquema de silencio al cual están acostumbrados las y los niños, haciendo a su vez la lectura de los procesos discriminatorios que realiza el adulto – profesor, padres, comunidad- de forma inconsciente la mayoría de veces, aspectos que hacen que como docentes cuestionemos nuestro quehacer pedagógico, el compromiso y la responsabilidad social que tenemos como orientadores y tutores de los nuevos ciudadanos que gestaran el cambio social, de igual forma deja ver como el involucrar a

nuevos actores sociales en la escuela puede ser un elemento favorable para la resignificación de los derechos que los niños no expresan a sus docentes por sentirse en ocasiones ajenos a ellos.

Los modelos pedagógicos nos permiten hacer una reflexión de nuestras practicas, a pesar, de que muchas veces, estos se diluyen en los discursos generando procesos híbridos llevándonos a sentir que en nuestra cotidianidad institucional las Prácticas Tradicionales y Conductuales se contraponen con las Prácticas Constructivistas, un desencuentro entre las expectativas de formación de nuestros estudiantes y lo que ellos consideran pertinente en la aprehensión de conocimientos.

Finalmente somos conscientes que con ejercicios como el descrito anteriormente, lograremos visualizar y llevar a la práctica, una verdadera construcción y apropiación de redes sociales, que conlleven a nuestros y nuestras estudiantes a proyectarse en un mundo y una sociedad que en ocasiones los excluye, aprovechándose del desconocimiento de sus derechos.





BIBLIOGRAFIA

Colegio Usminia I.E.D. (2007) Proyecto Derechos Humanos 2007- 2010. Bogotá.

Colegio Usminia I.E.D. (2008). Horizonte Institucional. En: Manual de Convivencia, Bogotá. p. 14





IMPACTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS INTERESES INVESTIGATIVOS DE LAS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES EN EL PERIODO 2001-2007.

Juana Yury Amaya R.

Psicóloga, Especialista en Informática y Multimedia, Candidata a Maestría en Psicopedagogía Clínica.
Docente Tiempo Completo Facultad de Educación Fundación Universitaria los Libertadores.

Marlem Jiménez R.

Educadora Especial, Magistra en Educación. Docente de Medio Tiempo Facultad de Educación
Fundación Universitaria los Libertadores.

Resumen:

El artículo presenta de forma resumida los resultados de la investigación "Tendencias de la investigación formativa en la Facultad de Educación periodo 2001-2007". Especialmente en lo relacionado con el impacto de la práctica pedagógica en la elección de temas o campos de investigación de las estudiantes de los programas de Educación Especial y Educación Preescolar. Se encuentra que las prácticas como campo proveen a las estudiantes de inquietudes investigativas que se reflejan en los temas abordados en los trabajos de grado.

Palabras clave:

Currículo, práctica pedagógica, investigación formativa, formación docente, didácticas, política pública educativa.

Este artículo presenta de forma sintética los resultados de la Investigación "Tendencias de la Investigación Formativa en la Facultad de Educación en el periodo 2001-2007", la cual pretendía en uno de sus objetivos describir el impacto del currículo en los intereses investigativos de las estudiantes.

Esta investigación se realiza mediante una indagación documental a través de un estado del arte, el cual abarcó el periodo comprendido entre los años 2001 a 2007. El estudio se realizó sobre 176 documentos en medio magnético que aportó el centro de Documentación de la Universidad. Al revisar la información recolectada en su totalidad se encontraron los siguientes datos:

- Predomina la realización colectiva de los trabajos con un 59% sobre la individual 41%.
- Los trabajos revisados en su mayoría 84% fueron realizados en Bogotá, solo el 15 % en municipios cercanos.

- El mayor impacto se hizo en instituciones de carácter oficial 54%; 28% privada; 14% Mixto y otros 4%.

- En cuanto al tipo de institución: Jardines 21%, jardines del ICBF 11%, instituciones de protección 9%, instituciones educativas colegios 47%, instituciones segregadas que atienden necesidades educativas especiales 9%, un 7% de los trabajos encontraron su población en acercamientos particulares a ONG, en educación especial a poblaciones no institucionalizadas, o el contacto se realizó fuera de la institución.

- En relación a la población objeto de estudio, el resultado consolidado muestra que los niños y niñas de 2-6 años recibe la mayor atención con un 50% de los trabajos, le sigue con un 17% los niños y niñas 6-12 y si a esto se le agrega el 4% de la población de 0-2, se tiene que en la franja poblacional entre 0-12 años se realizaron el 71% de los ejercicios investigativos, el 7% con adolescentes y adultos, 12% padres y 1% madres comunitarias.



INVESTIGACIÓN

Las fuentes que se referencia en los trabajos son secundarias en un 85% y terciarias en un 15%, la lectura de los autores de referencia no se hace directamente de sus obras sino de las interpretaciones de otros. Los propósitos de la investigación se distribuyeron así:

- Fortalecimiento de los procesos de desarrollo 33%, el cual se desagregó así: psicomotricidad 33%, sociafectividad 19%, estimulación temprana 9%, expresión artística 15%, lenguaje 12%, autonomía 6%,sexualidad 6%
- Desarrollo de habilidades 35%, dirigiéndose a habilidades de lectura/escritura 36%, habilidades básicas cotidianas 17%, habilidades matemáticas 19%, habilidades en el manejo de medios multimediales 12%,creatividad 8% y segundo idioma también 8%.
- Condiciones sociambientales 17%, convivencia social 78%, cultura 14% educación ambiental 7%, 1% conducta.
- Formación docente 10%
- Producción de materiales 3%
- Formación de padres 2%
- El tipo de población impactada fue: regular (es decir sin ningún déficit específico) el 65%; déficit cognitivo 10%; situación de vulnerabilidad 17%; déficit sensorial visual 3%;déficit sensorial auditivo 3%; desorden conductual 2%.

Respecto al abordaje metodológico:

- El alcance de los ejercicios es básicamente descriptivo con un 84%; el 3% exploratorio; el 13% restante es de carácter interpretativo.
- El tipo de investigación mas usada fue el descriptivo 67%, Investigación Acción 12%, cuasiexperimental 6%, etnográfico 2%, 13% no se define explícitamente.
- En las técnicas de recolección de información la observación fue la técnica mas utilizada con un 34%; 22% entrevistas; 19% encuestas; 13 % diarios de campo; 8% talleres; pruebas estandarizadas 3%; 1% otros.

•El tratamiento de los datos en su gran mayoría fue cualitativo solo 1% mixto.

•En la Propuesta Pedagógica que se derivó de los ejercicios investigativos, el 68% correspondió a talleres y actividades; no se sabe 27% y otros 5%.

•La población a la que se impacta desde preescolar se circunscribe a infancia entre 0 y 12 años, (80%) siendo la de mayor frecuencia la de niños y niñas de 2 a 6 años, en algunos casos se incluyen padres y el trabajo con docentes solo aparece ligado a la población infantil pero en ningún caso se aborda como población a impactar.

En educación especial se apunta a adolescentes y adultos y en algunos casos a los padres, el impacto sobre la población infantil es poco y en su mayoría se limita a estudios de caso.

•Los trabajos realizados desde preescolar son desarrollados en los sitios de práctica, el problema se define desde lo que se observo en ellos, los problemas se definen en forma particular para la institución elegida.

•Las estudiantes de preescolar solo tienen contacto con poblaciones con NEE en su práctica de cuarto semestre, este puede ser un factor que explique el poco abordaje que se hace desde el preescolar a este tipo de poblaciones.

•En EE especial también la práctica tiene que ver, pero la elección del tema se da preferencialmente por la inclinación del estudiante a abordar cierto tipo de discapacidad, se busca la institución de manera particular y no necesariamente coincide con la que se realiza la práctica.

•También es importante anotar que los trabajos realizados desde la licenciatura de EE, no abordan poblaciones en educación regular que han sido vinculadas en el proceso de inclusión. Si bien las estudiantes de E.E comparten las practicas con EP en el ciclo básico, parece que la especificidad disciplinar presente en el programa en los semestres de 5 a 10 coadyuva a su alejamiento de la población de las escuelas regulares, a pesar de que en ellas existan programas para la inclusión.



- La intervención de preescolar en población infantil en situación de vulnerabilidad es bastante alta, aspecto que no aparece contemplado en Educación especial que interviene poblaciones que presentan déficit específicos: cognitivo, sensorial visual, sensorial auditivo y desorden conductual.

Desde el propósito de la investigación los trabajos de ambas licenciaturas abordan el desarrollo de habilidades, fortalecimiento en procesos desarrollo, condiciones socioambientales y producción de materiales.

Al interior de cada una de estas áreas se desarrollaron temas específicos que observados más detalladamente nos permiten llegar a algunas conclusiones:

En desarrollo de habilidades se evidencia la influencia de asignaturas del área de pedagogía como lectoescritura y didáctica de las matemáticas (por el gran número de trabajos que se encontraron en estas áreas), aunque también se abordan los temas de multimedia y creatividad. Los temas anteriormente nombrados fueron intervenidos desde las dos disciplinas; en forma particular las estudiantes de preescolar trabajan sobre segundo idioma.

Sin embargo a pesar de que se abordan temas similares las poblaciones impactadas por la intervención siguen siendo las que tradicionalmente se han adjudicado a cada una de las especificidades de las licenciaturas. Es decir, las docentes en formación en preescolar no presentan propuestas para trabajar los posibles problemas de aprendizaje en matemáticas y lectoescritura que seguramente se encuentran en las poblaciones con las que implementan su trabajo, limitándose a manejar procesos sobre motivación de la lectura, muy poco el nivel comprensivo y en cuanto a matemáticas el establecimiento de nociones de número y cantidad, pero en ningún momento se evidencia intencionalidad de abordar didácticas para la diferencia.

Algo similar ocurre con Educación Especial con los trabajos de lectura y escritura, en ellos se manifiesta mayoritariamente una intervención sobre población con Déficit Cognitivo y con limitación auditiva específicamente niños y adolescentes en institución segregada. En el área de fortalecimiento de procesos de desarrollo se mantiene también la tendencia de manejar la población específica de cada disciplina. Los trabajos pensados para favorecer el desarrollo desde preescolar presentan dos tipos de aproximaciones: una desde la

prevención en intervenciones desde estimulación adecuada. Otra desde el déficit y la disminución del mismo, en situaciones donde el desarrollo presenta discincronías muy marcadas y a la vez se aleja de los parámetros establecidos teóricamente.

En poblaciones con NEE se interviene más desde la visión del déficit. Se nota en las aproximaciones la presencia de las asignaturas del área de psicología y desarrollo, a la vez que es muy marcada la concepción evolucionista del mismo.

Desde la mirada a las condiciones sociambientales, en los trabajos de preescolar se observó una fuerte tendencia a intervenir en mejorar los procesos de convivencia social, como respuesta a problemáticas descritas como situaciones de violencia escolar, agresividad en el aula y lo que han dado en llamar falta de valores, tratando en su mayoría de intervenir el problema presente y como una forma de prevención a problemas futuros expresando preocupación por la situación de violencia de nuestro país.

Lo anterior puede obedecer al impacto de las asignaturas del área de Humanidades que atienden a contextualizar problemas de orden social y cultural desde el ámbito local, nacional e internacional. Aparecen también en esta área trabajos en educación ambiental en un porcentaje que refleja la poca importancia que se da a la protección del ambiente, la presencia de educación especial en el área es muy poca, solo algunos trabajos donde se presenta intervención en conducta social inadecuada. Los trabajos en la Licenciatura en Preescolar se acercan al tema interviniendo problemáticas relacionadas con disciplina y conductas disruptivas en el aula. Los problemas de aprendizaje de los estudiantes de educación infantil no se abordan desde ninguna de las Licenciaturas. Tampoco se aborda el tema del aprendizaje como tal.

La consulta bibliográfica para enriquecer el Marco Teórico se realiza desde los materiales que les aportan las asignaturas especialmente se consultan autores como Piaget, Vigostky, Ferreiro y Teberosky, Wallon, Freud, o consultas desde compilaciones que hacen otros teóricos sobre estos autores.

Como se observa la mayoría de autores son psicólogos o autores que han realizado sus principales aportes al conocimiento desde la psicología.



En general los ejercicios investigativos se realizan con muestras muy pequeñas en Instituciones Educativas, de las cuales no se pueden elaborar conclusiones generales para el ámbito educativo. Su validez radica en la producción de saberes para los espacios en los cuales se interviene.

Conclusiones:

El impacto del currículo en los intereses investigativos de los estudiantes se observa específicamente en el área de prácticas pedagógicas y en las diferentes didácticas.

Las Prácticas Pedagógicas proveen a las estudiantes de inquietudes investigativas acerca de los problemas que deben enfrentar en la cotidianidad de su ejercicio pedagógico tales como el fortalecimiento de los procesos de desarrollo en los sujetos, relacionados con áreas como Psicomotricidad, socio afectividad, expresión artística, lenguaje, estimulación adecuada, autonomía, sexualidad.

Las didácticas proveen las estrategias para intervenir sobre los problemas encontrados. En el caso de Preescolar se destaca la incidencia de las asignaturas lecto escritura I y II y didáctica de las matemáticas. Las estrategias de intervención se dirigen hacia el desarrollo de habilidades. Se observa en este campo del currículo de

preescolar que en las didácticas subyace una concepción funcional en el sentido de pensar al sujeto niño o niña como objeto de moldeamiento.

Aquí se encuentra que mientras las formulaciones del currículo se hacen para el desarrollo de un enfoque socio humanístico, las estudiantes centran sus intervenciones desde el orden de lo funcional y no se evidencia una mayor relación de estas con los contextos, lo cual plantea el reto de reformular en el currículo un área o espacio académico que responda a esta necesidad.

En Educación Especial las prácticas de III (Observación en Instituciones de Educación Especial) y IV semestre (ayudantía e Integración) tienen mayor impacto que las otras prácticas en la definición de los problemas objeto de estudio.

Las intervenciones pedagógicas derivadas del ejercicio investigativo en la Licenciatura de Educación Especial se fundamentan en asignaturas como estrategias pedagógicas I para sujetos con Déficit Cognitivo y Estrategias Pedagógicas III para sujetos con limitación de orden sensorial, dado que estas se enfocan en procesos de lectura y escritura, trabajo sobre habilidades adaptativas y conductas adaptativas. Otras asignaturas que impactan los intereses investigativos de las estudiantes son la Expresión Corporal, las Artes y la Música, como



medios para desarrollar la expresión y la creatividad en los estudiantes. En este sentido el interés investigativo no apunta a conocer el impacto de estas áreas en el desarrollo del niño sino que se conciben más como estrategias o recursos para desarrollar habilidades.

Un interés central para el desarrollo del ejercicio investigativo de las estudiantes es el trabajo en valores el cual surge como resultado de su confrontación en la práctica pedagógica con los conflictos del ámbito escolar y su papel como mediadoras en los mismos. Interés investigativo que no se ve respaldado desde el currículo por un área o asignatura que trabaje el desarrollo moral, el conflicto y la mediación como trabajo pedagógico. Al observar los intereses investigativos de los estudiantes se encuentra que no abordan el problema del Aprendizaje desde ningún ámbito, ni las teorías que lo explican, ni como una reflexión sobre como este se produce, ni sobre como este se procesa.

En este sentido al revisar el plan de estudios no existe una sola asignatura que se dedique específicamente al campo del Aprendizaje y sus implicaciones en la enseñanza. Pareciera que se entendiera que el problema del aprendizaje subyace a las asignaturas dedicadas a explicar el desarrollo del niño. Al contrastar con el documento de fundamentación de los currículos de las dos Licenciaturas no hay evidencia de un objetivo de formación que de cuenta del estudio sobre el aprendizaje, eje fundamental en el campo de formación para los dos programas.

Lo anterior puede explicar el hecho que las estudiantes aborden las propuestas o alternativas pedagógicas con respecto al problema de una forma funcional ya que no cuentan con elementos teóricos y conceptuales que les permitan establecer relaciones entre aprendizaje y desarrollo.

Un vacío que se encuentra en el abordaje de los problemas de investigación es la falta de interés hacia la Política Pública en Infancia en los diferentes ámbitos. A pesar de que las estudiantes cuentan con espacios académicos que permiten conocer y reflexionar sobre la misma.

Asignaturas que se formulan en el eje de Pedagogía y Sociedad como Políticas Educativas, Legislación Educativa, Administración Educativa, Lineamientos Curriculares, Nuevo Orden Constitucional, Proyecto

Educativo, Gerencia Educativa I y Gerencia Educativa II, no muestran ningún impacto en el momento en el cual las estudiantes eligen su tema de investigación. Esto puede obedecer a que entre las asignaturas no existe un hilo conductor que permita su articulación, o puede ser, que las Prácticas Pedagógicas en general y en forma particular las de IX y X, no logran recoger los componentes de las asignaturas para poder enriquecer su reflexión pedagógica.

También se podría inferir un vacío en la imagen de maestro, en las estudiantes de Educación Preescolar y Especial, al no concebirse como profesionales que pueden incidir en el cambio y la transformación de la política pública en infancia, de la política pública educativa y de la política pública para poblaciones especiales. Este aspecto debe ser considerado como objeto de revisión al formular el currículo de las dos Licenciaturas de cara al proceso de Registro Calificado, para hacer de la práctica pedagógica un espacio de reflexión crítica sobre el papel del maestro y construir colectivamente con las estudiantes una concepción de docencia para la transformación e innovación de las prácticas educativas a partir de la relación teoría práctica pedagógica de que se pueda "plantear una reflexión epistemológica que considere la naturaleza y el estatus del conocimiento profesional generado en la escuela y, al mismo tiempo, una reflexión socio política que de cuenta de las profundas relaciones existentes entre el plano ideológico y el plano científico de cualquier actividad de intervención escolar"¹

1 Porlán Rafael. Constructivismo y escuela. Editora Díada. Sevilla 1995.





BIBLIOGRAFIA

ALARCÓN Constanza. Marco de la Licenciatura en Preescolar, Pedagogía Infantil o Estimulación Temprana. Documento ICFES.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Pedagogía y Educación Santafe de Bogota, D.C., 1999.

HERNÁNDEZ Carlos, Investigación e investigación Formativa. en Nómadas. Universidad Central. Bogota.

GIMENO SACRISTÁN José, Pérez Gómez Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Alfaomega. Madrid. 1999.

PORLÁN; Rafael. Constructivismo y Escuela. Editora Díada. Sevilla 1995.

RESTREPO G., Bernardo. Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. En Nómadas. Universidad Central. Bogota.

RESTREPO G., Bernardo, Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Documento CNA. Bogotá.

TÜNNERMAN Carlos (2000), La educación para el siglo XXI, en Francisco López Segrera y Daniel Filmus en América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias, Caracas, Lesalc/UNESCO.

VERDUGO ALONSO Miguel Ángel. De la segregación a la Inclusión Escolar. Universidad de Salamanca. 2003.

VILLAVECES C., José, Prospectiva de investigación en la universidad colombiana. En Nómadas. Universidad Central. Bogota.

RELACIÓN INVESTIGACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UNA APROXIMACIÓN

Juana Yury Amaya Rodríguez

Psicóloga. Especialista en docencia Universitaria.
Especialista en Informática y multimedia. Maestría en curso Psicopedagogía Clínica.
Docente Fundación Universitaria los Libertadores, Universidad Antonio Nariño.

Marlem Jiménez Rodríguez

Educadora Especial. Magistra en Educación.
Docente Fundación Universitaria Los Libertadores.
Docente Secretaria de Educación del Distrito Capital.

Resumen:

El presente artículo busca abordar un problema recurrente en el actuar docente : la separación que hay entre el ejercicio práctico de la docencia y la apropiación, reflexión, investigación y construcción del saber pedagógico, e invita a reflexionar sobre formas de intervención en la práctica que permitan al docente generar alternativas de trabajo dinámicas, dialogantes, estructuradas a partir de necesidades consensuadas con los estudiantes, en una perspectiva de construcción de conocimiento, en la cual el uso de diferentes lenguajes se convierte en una herramienta importante del trabajo docente.

Palabras clave:

Pedagogía, Práctica docente, investigación, maestro.

Las estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria los Libertadores, al elegir el tema de su trabajo de grado, se remiten siempre a los problemas observados en los sitios de práctica a los que han estado asistiendo desde el primer semestre.

Un tema que les preocupa es la enseñanza en áreas tales como la lectura y la escritura, las matemáticas y las ciencias sociales, por la dificultad que encuentran en los estudiantes para su aprendizaje.

Al describir el problema abordado y explicar sus posibles causas indican en todos los casos que las docentes y su forma de enseñar están originando el problema. Así, describen a las docentes de aula, (a las que acompañan en los procesos de enseñanza –aprendizaje) como: “docentes tradicionales,” “que usan un método tradicional” y “estrategias tradicionales”, explicando este tradicional en el sentido de que siempre usan el mismo tipo de tareas, los mismos ejercicios, las mismas estrategias, en suma, describen la practica pedagógica de la maestra titular de curso como una rutina. Advierten que como rutina no es objeto de reflexión, de

manera que la siguen aplicando a pesar los problemas que presenten sus alumnos en el proceso enseñanza – aprendizaje. Lo anterior se puede explicar desde los procesos de formación a maestros. Al revisar autores como Gimeno y Sacristán quienes exploran sobre este tema, se encuentra que la formación docente ha cursado por diversas tradiciones acordes con las necesidades históricas de cada momento. Algunas de ellas apegadas al concepto de maestro modelo, maestro guía, otras con una marcada tendencia hacia la formación del maestro en el oficio de enseñar (en el entendido que existen unos conceptos más o menos inmutables y que estos pueden ser transmitidos de generación en generación). Seguramente en las experiencias que han vivido las estudiantes de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Especial se han encontrado con maestros formados en este tipo de modelos que han sido descritos como modelos artesanales. (Gimeno Sacristán - Perez 1999)¹

1 Gimeno Sacristán José, Pérez Gómez Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Alfaomega. Madrid. 1999. pág 411.

Entonces la reflexión que se debe suscitar en los estudiantes en formación desde su propia práctica pedagógica y desde la relación con la maestra titular, es que la experiencia del maestro se construye en el día a día, en el diálogo, en la búsqueda y en la confrontación con el saber, en comunicación con las producciones de la cultura.

Pero más importante que esto, a través del contacto con el otro, lo que permite que esta comunicación fluya, por medio de la pregunta y la búsqueda constante de nuevas perspectivas de trabajo, que posibilitan tanto a docentes como a estudiantes la producción de sentido y de significado.

Se observa que este deber ser, no siempre es posible de cumplir, pues la cotidianidad y sus contingencias, en muchos casos, hacen de la acción educativa una labor mecánica, poco productiva en términos de investigación e innovación, por ello los estudiantes en formación deben tener una actitud pro activa y generar espacios de reflexión y problematización en los seminarios de práctica para que puedan incidir e impactar en los procesos de la escuela.

Así, es muy importante para la Facultad de Educación generar desde las asignaturas del área de investigación y desde los seminarios de práctica, procesos investigativos que permitan formalizar estas reflexiones y convertirlas en objetos de estudio para integrar de forma orgánica práctica e investigación.

Así, la estudiante en formación encuentra que tradicionalmente la investigación en educación ha reflejado dos tendencias, por un lado una tendencia que podemos clasificar como cientificista que considera la práctica como una fuente de teoría y que intenta salvaguardar la objetividad del proceso mediante una investigación rigurosa y, por otro lado, la tendencia interpretativa, que se preocupa solo por garantizar que la investigación educativa se centre en los problemas prácticos de la educación, negándose a someter la práctica a una crítica reflexiva, hecho que impide la construcción de conceptualizaciones teóricas. La práctica contextualizada solo en la segunda tendencia sin reflexión crítica se convierte en una acción rutinaria en la que el docente no puede conocer su propio conocimiento ni el de sus alumnos, convirtiéndose en un técnico que utiliza el conocimiento pedagógico como una simple herramienta de repetición.

Una fuente de trabajo para los ejercicios de investigación formativa se puede derivar de experiencias como la de Paulo Freire en el Brasil y la propuesta de investigación acción reflexión. Estas amplían el campo de investigación en pedagogía y permiten la formulación de otras formas de producción de conocimiento, que consideran que el hombre no genera conocimiento por fuera de su experiencia vital, sino que a partir de una acción dialogante entre conocimiento y práctica se logra transformar el entorno. Así surge otra posibilidad de reconsiderar la formación docente como proyecto de investigación reflexiva, con un claro compromiso ético y político.

Además los estudiantes deben comprender que su acción como pedagogos en un mundo en constante transformación (en cuanto a las relaciones económicas, políticas, los cambios vertiginosos que operan en el mundo en virtud de la globalización y regionalización de las economías, los avances en comunicación y el cúmulo de información que hoy circula y a la cual se tiene acceso, casi de manera ilimitada) les exige pensar que la formación docente tiene un nuevo reto: ya no es posible pensar solo en términos de contenidos o de formación ética política. Se requiere de acuerdo con las nuevas perspectivas y roles de trabajo y de relación de los estudiantes con el conocimiento, pensar como estos mismos pueden ser capaces de comprender lo que conocen y transformarlo en relación con las necesidades de su entorno, pero también de acuerdo a las exigencias de una economía de mercado que se mueve a ritmos acelerados y que exige de los futuros profesionales flexibilidad para adaptarse a los continuos cambios, capacidad de operar con conceptos para producir soluciones a problemas del entorno, la ciencia, la tecnología o la producción económica.

La integración de los procesos de práctica e investigación permiten la continua reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, promoviendo nuevas prácticas basadas en conceptualizaciones propias de la pedagogía, evidenciándole al docente que si bien su disciplina se fundó en el conocimiento interdisciplinar, en su desarrollo logró un conocimiento particular que debe ser ampliado desde la práctica crítica y reflexiva de cada maestro.

De manera que la propuesta de formación debe apuntar hacia un maestro que se piensa en una perspectiva de investigación, el cual afina su mirada sobre todos



los eventos que ocurren en la práctica, con un profundo sentido de observación, que le permita registrar el día a día, con aquellos hechos que a su modo de ver merecen recordarse y aún aquellos que pueden parecer triviales pero que se pueden convertir en pistas importantes en el momento de explicar un evento pedagógico.

Al poner en práctica cotidiana el binomio práctica –investigación el docente puede de acuerdo con Porlán (1987)

- Observar críticamente su práctica e identificar sus esquemas personales y hacia qué modelo didáctico lo orientan.
- Desmenuzar su modelo didáctico personal identificando elementos intuitivos (emocionales, creativos) y elementos racionales (selección y análisis de información).
- Poner a prueba su modelo didáctico, evaluarlo a la luz de teorías pedagógicas, revisarlo, hacerle ajustes y volver a evaluarlo.
- Contrastar su propio modelo con el de sus pares, permeando mutuamente sus prácticas en busca de mejores intervenciones en el aula.
- Identificar los problemas que se presentan en el contexto pedagógico y proponer soluciones, implementarlas y evaluarlas.

Lo anterior nos lleva a considerar que el primer paso para explicar el evento pedagógico estará mediado por la capacidad del docente de observar y registrar.

El registro debe permitir al maestro problematizar su práctica, hacer preguntas e intentar explicarlas a través de una confrontación con la teoría en un ejercicio de interpretación de la misma. Esta búsqueda teórica posibilita pensar en enfoques que le ayuden a fortalecer su capacidad para argumentar sus interpretaciones, pero que a la vez coadyuven a construir soluciones didácticas a los problemas o preguntas que se formuló.

En la cotidianidad del evento educativo el maestro prueba sus hipótesis y vuelve en una dinámica de acción reflexión acción, a problematizar su práctica y hacerla dialogante con la teoría para alimentarla, dinamizarla y enriquecerla. En este sentido trabajar por proyectos se puede convertir en una clave metodológica que favorece el desarrollo de propuestas maestro-estudiante, en las cuales los dos, se ven ampliamente comprometidos con la investigación, con la puesta en escena de conocimientos, soluciones a problemas y producción de sentido sobre temas particulares de estudio que afectan a quien aprende y a quien media sobre ese aprendizaje.

Cuando se interpela al conocimiento sobre la base del trabajo por problemas la práctica educativa deja de ser un acto mecánico y se convierte en un acto de producción de sentido es decir en un acto pedagógico. Sin lugar a dudas los actores de este evento pedagógico no pueden dejar de dialogar con las exigencias de un currículo o de un plan de estudios, y es aquí en donde la labor del docente se vuelve un acto de mediación, pues debe tener la capacidad de poner en contacto esos intereses particulares de su estudiante o sus estudiantes con los intereses del desarrollo de un perfil profesional, de formación de ciudadanía, y de formación para el trabajo y la autonomía.

Una actuación profesional docente que deje de lado los procesos reflexivos sobre su acción pedagógica lleva a la rutinización de la práctica. Solo mediante la reflexión “el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría y participa, así en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional”².

² Porlán Rafael, *Constructivismo y escuela*. Ed. Diada. Sevilla. España. 1995. pag. 130.

Hacer de la práctica pedagógica un ejercicio interesante, propósito, planeado, compartido, es un reto para el maestro y este puede ser asumido desde una perspectiva del diseño de ambientes de aprendizaje. No se trata aquí solamente de preparar un espacio físico para el intercambio de saberes, sino más bien del trabajo de planeación sobre diferentes retos de aprendizaje, sobre la variedad de materiales, recursos físicos o virtuales a que puede tener acceso el aprendiz para acceder a fuentes de conocimiento, de todas las estrategias que se vale el maestro para formar en la lógica de la interpretación, de la argumentación y la acción propositiva a los estudiantes, (frente a la cantidad de nueva información que encuentra día a día).

Son igualmente todas las estrategias que promueve el maestro para que el estudiante tenga la capacidad de establecer relaciones, de trabajar en red, o en grupos a través del trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. Para este efecto es interesante considerar el concepto de Vigostky sobre la zona de desarrollo potencial, pues desde este, el trabajo del maestro cobra sentido.

Así él, en una labor de andamiaje provee las herramientas necesarias que posibilitan el despegue del estudiante hacia procesos superiores de pensamiento y de comprensión de los fenómenos del entorno natural, cultural, socio-político etc.

Desde esta perspectiva no se considera la necesidad de hablar de formas tradicionales de aprendizaje, sino de formas dinámicas que surgen de una actividad docente planeada, consensuada con los intereses de los estudiantes, que produce prácticas innovadoras por la capacidad de poner en juego la participación de todos aquellos quienes se involucran en el hecho pedagógico y por la capacidad de producción de sentido frente al conocimiento que circula, que se construye y que surge como posibilidad de explicación del mundo de la cultura.

Cuando el conocimiento que circula, que se construye provee herramientas para interpretar, argumentar y proponer, nos encontramos con una fuerte relación entre pedagogía e investigación, y con la posibilidad de garantizar que el estudiante utilice toda su capacidad para preguntar el mundo.



BIBLIOGRAFIA

Consejo Nacional de Acreditación. Pedagogía y educación. Bogota. ICFES. 2000.

GIMENO SACRISTÁN, PÉREZ A, Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Alfaomega. Madrid. 1999..

PORLAN, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Investigación en la escuela, 1. Sevilla .1987

PORLAN, R., Investigación y renovación escolar. Cuadernos de pedagogía. Sevilla 1992.

PORLAN, R., Constructivismo y escuela. Ed. Díada. Sevilla. España.1995.

SUPUESTOS QUE ORIENTAN DESDE PIAGET LOS PROCESOS DE DESARROLLO EN LA VIDA INFANTIL Y ADOLESCENTE

Eliana Isabel Parra Esquivel

Magistra en Educación. Pontificia Universidad Javeriana
Terapeuta Ocupacional. Universidad Nacional de Colombia
Docente de Cátedra Fundación Universitaria Los Libertadores
Profesora Catedrática – Universidad Nacional de Colombia

Resumen:

A través del texto se desarrollan cuatro supuestos o premisas dados por Jean Piaget para una mayor comprensión del desarrollo del niño y del adolescente. El primero se relaciona con el equilibrio, el segundo se relaciona con el desarrollo visto por etapas, el tercero se vincula con el paso de la individualidad hacia la socialización del individuo y el cuarto se refiere a una relación de la vida intelectual con la vida afectiva. Respecto a cada uno de estos supuestos se presentan algunas relaciones actuales con la vida infantil y adolescente sin desligar los supuestos dados por Piaget y se retoma a Rosseau ante la inquietud hacia dónde se desea orientar a los individuos, con lo cual surge la inquietud para qué el conocimiento?. Además, se establecen relaciones en torno a qué es lo que incentiva el desarrollo. Finalmente, surgen cuestionamientos en relación a la aplicabilidad de los supuestos en el mundo actual.

Palabras clave:

Desarrollo infantil y adolescente, supuestos de desarrollo, equilibrio, socialización, intelecto y afecto.

Es indiscutible reconocer la importancia del texto que nos propone Piaget, 1979 denominado Seis Estudios de Psicología para el fin que nos convoca a los que de distintas maneras se interesan por la educación, padres y madres de familia, docentes, psicólogos, terapeutas, entre otros. Dentro del texto propuesto se evidencia una idea central que consiste en entender los procesos que se presentan en la vida infantil y adolescente, esta idea puede ser asumida con el propósito de tener acciones congruentes con el transcurso natural de las vidas de estos personajes. Las referencias dadas son indispensables para asumir el impacto que pueden tener las actividades de los adultos en la existencia intelectual y afectiva de los niños y jóvenes.

A continuación se van a presentar cuatro supuestos que aparecen como resultado de agrupaciones de temas de acuerdo a los planteamientos dados por el autor que nos interesa, cada uno se va a desarrollar integrando algunos aportes que están de acuerdo o no con lo dicho por el escritor. Finalmente se harán unos cuestionamientos

alrededor de lo que se puede saber, hacer y sentir con las claves que brinda Piaget, 1979 desde sus estudios.

Dentro de la idea general que presenta Piaget, 1979 se identifican varios supuestos que se relacionan directamente con el planteamiento de su conceptualización sobre el desarrollo mental de la vida infantil y adolescente. Entre estos supuestos se encuentran: primero, la tendencia al equilibrio por parte de los seres humanos; segundo, el desarrollo mental visto como una escalera de procesos que se sucede teniendo en cuenta una etapa anterior para llegar a la siguiente, en este punto del desarrollo mental identifica claramente estadios los cuales son transversalizados por el interés que puede ser fisiológico, afectivo o intelectual; tercero la evidencia de un momento inicial donde existe permanentemente un egocentrismo hasta que se da una elaboración final de un universo exterior; y el cuarto supuesto habla de un paralelismo de la vida intelectual con la vida afectiva. Desarrollando el primer supuesto que habla de la tendencia al equilibrio aparecen térmi-

nos como: asimilación, acomodación y adaptación que permiten comprender las conceptualizaciones del autor al respecto del desarrollo del niño. La asimilación hace referencia al momento en que el sujeto incorpora las cosas y las personas a la actividad propia, es decir, son recogidas del mundo exterior para ser involucradas en el individuo. En la acomodación, el sujeto reajusta las cosas y las personas, y los equipara a los objetos externos. Finalmente, la adaptación se convierte en el equilibrio de las asimilaciones y las adaptaciones.

En síntesis, "la tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio, y la razón, que expresa las formas superiores de dicho equilibrio, reuniendo en ella inteligencia y afectividad" (Piaget, 1979, pág 107). Sin embargo, cabe anotar que la pretensión es llegar al equilibrio aunque en muchas ocasiones, se relacionaría más con lograr un balance promedio, más que una posición estática perfecta. Teniendo en cuenta el segundo supuesto, desarrollo mental, se observa de manera clara como el autor muestra distintas etapas en los niños, una de estas aclaraciones se identifica para el recién nacido y el lactante indicando el siguiente recorrido (ver tabla 1).

Edad	Característica
Recién nacido	<i>Refiere todo a si mismo, concretamente a su propio cuerpo</i>
Entre los 3 y los 6 meses	<i>El lactante comienza a coger lo que ve, a esta capacidad se le denomina prensión, que más tarde será manipulación. En estos momentos se pueden llamar esquemas sensorio-motrices que tienen como punto de partida siempre el ciclo reflejo, pero un ciclo cuyo ejercicio, incorpora nuevos elementos, lo que se puede llamar, formas evolucionadas de asimilación</i>
18 meses a 24 meses	<i>Asimilación sensorio-motriz del mundo exterior</i>

Tabla 1.

De la misma manera pero un poco más adelante en el texto de Piaget se recopilan los progresos de la conducta y de la socialización indicando diferencias significativas entre edades escolares en cuanto a distinciones entre actividad privada y colaborativa, así como el no asumir reglas en los niños pequeños y la presencia de factores como concentración individual y colaboración afectiva en los niños grandes. De cierta manera es evidente que esta condición puede existir pero es inevitable que sea asumida de forma cuidadosa, pues en la labor del adulto con niños de estas edades se pueden presentar eventos que no obedecen a esta descripción específica (en el caso de que los niños estén por debajo de esa norma o condición debido a dificultades familiares o sociales) y puede ocurrir que se entorpezca la evolución de un desarrollo en lo social por la imposición de una norma definida.

O por el contrario si el parámetro esta establecido para la edad, y se suceden eventos distintos en los niños se puede, sin quererlo entorpecer un desarrollo. Ejemplos claros de esto se presentan cuando a los niños se les imponen tareas que deben cumplir sin analizar previa-

mente las condiciones particulares de los mismos, o cuando se presentan en grupos escolares o en grupos de educación especial niños a los que no se les promueven estos desarrollos por la creencia de que su potencial esta disminuido y se mantiene en una línea fija que no puede ascender con orientaciones juiciosas. Este es el papel de promoción y enriquecimiento que se puede tener al abordar la información presentada no de forma estricta sino analizada de acuerdo a los contextos de desempeño de las personas que se comprometen con la educación y en este caso particular de los niños y adolescentes.

Piaget, 1979, también identifica en el niño que después de los 7 años las relaciones interindividuales adquieren la capacidad de cooperación ya que el niño no confunde su punto de vista con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos (pág, 63). Se observa un cambio notable en las actitudes sociales manifestadas en los juegos con reglas. Sin embargo, sintonizando un poco con la observación anterior estas conductas no necesariamente deben ser promovidas cuando los niños se aproximen a estas edades sino que se deben correspon-



der con entornos escolares, comunitarios y familiares, enriquecidos con condiciones colaborativas y cooperativas necesarias para potencializar estas conductas, teniendo en cuenta que indiscutiblemente los niños y niñas están llegando a edades tempranas a los ambientes escolares. Un ejemplo de este enriquecimiento, se presenta en Bogotá donde se plantea actualmente un cultura ciudadana que posibilita la promoción y el fortalecimiento de estas conductas, que en otras ciudades se esta empezando a manifestar de una manera más incipiente.

El tercer supuesto se moviliza a lo largo del texto indicando siempre el paso de un momento de egocentrismo hasta llegar a otro punto de movilización en el mundo de los otros. Aquí se puede hablar sobre el pensamiento y como este se inicia desde la inteligencia sensoriomotriz, pasando por el lenguaje, -el cual es su punto de inicio-, y llegando a convertirse en dos formas de pensamiento: pensamiento por asimilación cuyo egocentrismo excluye toda objetividad dado en el juego simbólico, y aquel que se adapta a los demás y a la realidad como preparación al pensamiento lógico.

Siguiendo con la idea de evolución del pensamiento se evidencia que en la adolescencia se presenta una nueva producción, dada por ideas generales y construcciones abstractas, pues a partir del pensamiento concreto propio de la segunda infancia (hacia los doce años), se trasciende a una dirección de la reflexión libre y desligada de lo real. Es decir, hay una transformación fundamental en el pensamiento del niño, se da el paso del pensamiento concreto al pensamiento "formal" (hipotético-deductivo). Finalmente, en este supuesto, el egocentrismo del adolescente paulatinamente se reconcilia con el pensamiento formal y la realidad, se

presenta un equilibrio cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no esta dada por la contradicción, por el contrario su propiedad es la de anticiparse y descifrar la experiencia.

En este punto es interesante retomar a Rousseau, 1985 quien indica "hemos hecho un ser actuante y pensante; y no nos queda más,... que hacer un ser amante y sensible, es decir, perfeccionar la razón por el pensamiento" (Rousseau, 1985, pág 207). Las ideas de Piaget, 1979 y Rousseau, 1985 nos permiten señalar un camino en el que el desarrollo de la inteligencia y la afectividad no sean el fin último de nuestro papel con los niños cualquiera que este sea (padres, profesores, orientadores, etc.), sino el generar en ellos procesos reflexivos y con posiciones claras y optimistas ante cada uno de las etapas de sus vidas. Es sembrar en los niños y jóvenes el interés por la reflexión y amor por la vida.

El cuarto supuesto, indica claramente como los procesos intelectuales son movilizados con aspectos afectivos y viceversa. Piaget, (1979) indica: "en toda conducta los móviles y el dinamismo energético se deben a la afectividad, mientras que las técnicas y el acoplamiento de los medios empleados constituyen el aspecto cognitivo (sensorio-motor o racional)" (pág. 54). En este supuesto aparece un aspecto interesante denominado interés y hace referencia a incorporar un objeto a la actividad del sujeto. El interés es mencionado también en el segundo supuesto. es presentado con una diversi-



dad de orígenes y como aquel que permea las distintas etapas de desarrollo. Éste se presenta en dos formas complementarias: es un regulador de energía y a la vez, implica un sistema de valores que se especializan en el desarrollo mental, que con el tiempo se van haciendo más complejos. Al final de este supuesto se evidencian los valores morales que se convierten en los valores normativos que surgen de las reglas claramente establecidas y no por regulaciones espontáneas.

La afectividad progresivamente se va transformando, esto se evidencia por dos aspectos: primero con la aparición de nuevos sentimientos morales, por ejemplo el respeto mutuo el cual modifica la concepción de la regla en los niños. Y segundo por la organización de la voluntad, que generan una mejor integración del yo y una regulación adecuada del componente afectivo. "A medida que los sentimientos se organizan, vemos constituirse regulaciones, cuya forma final de equilibrio no es otra que la voluntad: la voluntad es el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón. ...la voluntad es una función de aparición tardía y su ejercicio real está ligado precisamente al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos", (Piaget, 1979, pág 90).

En resumen, la afectividad se libera "poco a poco del yo para someterse, merced a la reciprocidad y a la coordinación de los valores (Piaget, 1979, pág 107).

Finalmente, es necesario recordar la validez de la presentación de Piaget, 1979 a través de su texto y como los fundamentos planteados por el escritor han sido la base para la consolidación de distintas disciplinas que se interesan por el desarrollo de los niños y jóvenes. Sin embargo, no se debe abandonar la idea de que el medio ambiente actual demanda realidades en ocasiones distintas que influyen sobre el desarrollo de los niños y que tal vez pueden existir algunas variaciones en los procesos antes mencionados, por lo que actualmente las acciones de aquellos que se comprometen con el medio educativo es cada vez más exigente. Queda la incertidumbre de la aplicación de este orden cronológico en los niños, si realmente se tiene en cuenta la aproximación del autor, si es una base para la ejecución de actividades con los niños, al mismo tiempo si se tiene en cuenta estas consideraciones con los niños denominados con necesidades educativas especiales dentro del aula regular, o en colegios e instituciones creadas específicamente para suplir sus demandas.



BIBLIOGRAFIA

GARAIGORDOBIL, M. Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad: descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años). Bilbao: Desclée de Brouwer, 1995.

PARRA, Jaime. Artificios de la mente. Perspectivas en cognición y educación. Círculo de lectura alternativa, 2003.

PIAGET, Jean: Seis estudios de psicología, Barcelona, Seix Barral, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1985) Emilio o de la educación, libros II y III. México, EDAF, 1985.



Los Libertadores
Fundación Universitaria