

Orinoquia, Julio-Diciembre 2019;23(2):133-142

ISSN electrónico 2011-2629.

ISSN impreso 0121-3709.

<https://doi.org/10.22579/20112629.576>

Reflexividad teórico-epistemológica: una revisión a la praxis en la formación docente

Theoretical-Epistemological Reflexivity: A Review of Praxis and Logic in Teacher Training

Reflexividade teórico-epistemológica: uma revisão à praxis na formação docente

Said A. Jiménez-Mayorga^{1}; Jhon F. Maldonado-Ruiz²; Luz H. González-Ocampo^{3*}*

¹ Lic. Filosofía y Educación Religiosa, Esp, MSc, Docente Programa de Educación Infantil de la Universidad de los Llanos

² Lic Filosofía, Ética y Valores Humanos, Esp, MSc, Docente Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás; Grupo de Investigación Aletehia

³ Lic. Educación Preescolar, Esp, MSc, PhD, Docente Programa de Educación Infantil de la Universidad de los Llanos

* Grupo de investigación Infancias, Educación y Contexto

Email: sjimenezm@unillanos.edu.co

Recibido: 13 de febrero de 2019

Aceptado: 28 de junio de 2019

Resumen

Este artículo presenta los resultados de investigación sobre Perspectivas teórico-epistemológicas en las prácticas pedagógicas de los egresados del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos, que planteó como objetivo, comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y las perspectivas teórico-epistemológicas consolidadas en el ciclo de formación de pregrado de los docentes egresados del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos. El estudio tomó la hermenéutica diatópica como metodología que permitió a investigadores, egresados y estudiantes *reconocerse* y *comprenderse* como sujetos corporales contextualizados, que poseen conocimientos y saberes en el marco de unas posturas teórico-epistemológicas. Se pone a discusión que las narrativas institucionales formadora/formada comparten ideas significativas, pero prevalecen las distorsiones teórico-prácticas entre los protagonistas.

Palabras Clave: reflexividad; perspectivas teórico-epistemológicas; práctica docente

Abstract

This article presents the results of a research about theoretical and epistemological perspectives in pedagogical practices of graduates from the Early Childhood Pedagogy program at Universidad de los Llanos, which raised as objective, to understand the relationship between teaching practices and theoretical and epistemological perspectives consolidated in the cycle of undergraduate training of the teachers graduated from the Early Childhood Pedagogy program at Universidad de los Llanos.

Como Citar (Norma Vancouver):

Jiménez-Mayorga SA, Maldonado-Ruiz JF, González-Ocampo LH. Reflexividad teórico-epistemológica: Una revisión a la praxis en la formación docente. Orinoquia, 2019; 23(2):133-142. DOI:<https://doi.org/10.22579/20112629.576>

los Llanos. The study took the Diatopic hermeneutics as a methodology that allowed researchers, graduates and students to re-know and understand themselves as contextualized body subjects, who have knowledge and know-how in the framework of Theoretical-epistemological postures. The conclusions allow to demonstrate that in the institutional and formative/formed narratives, some significant coherences are set, but the distortions between the same ones prevail and it shows up a complex theoretical-practical relationship.

Key Words: reflexivity; theoretical-epistemological perspectives; teaching practice

Resumo

Neste artigo apresentase os resultados de investigação sobre as Perspectivas teórico-epistemológico nas práticas pedagógicas dos formados do Programa de Pedagogia Infantil da Universidade de los Llanos, com o objetivo, compreender a relação entre as práticas pedagógicas e as perspectivas teórico-epistemológico consolidadas no ciclo do formação profissional de é professores formados do Programa Pedagogia Infantil da Universidade de los Llanos. O estudo tomou a hermenêutica diatópica como metodologia que permitiu a investigadores, saídos e a estudantes re-conhecer e compreender-se como sujeitos corporais contextualizes que possuem conhecimentos e competências no âmbito de uma posições teórico-epistemológicas. Que discute que as narrativos institucionais formação-formado compartilha ideias significativas, mas prevalecendo distorções teóricas e práticas entre os protagonistas.

Palavras-Chave: reflexividade; perspectivas teóricas e epistemológicas; prática de ensino

Introducción

La educación es un fenómeno social que implica las particularidades de la vida humana. Asume las complejidades, incertidumbres, coherencias y distorsiones que exige la variabilidad de las condiciones bio-psico-sociales. No es una actividad que pueda establecer planes fijos, pues en ocasiones dichos planes llevan, por la intervención de la vida, a lugares insospechados. Sin embargo, es claro que en los procesos educativos intervienen fenómenos ideológicos. Del tipo que articulan valores, concepciones y prácticas que permiten ver u ocultar realidades.

En el marco de lo anterior, es entendible que la educación socialmente esté cargada de valores ideológicos conducentes a obtener, a partir de unos presupuestos, determinados resultados. En otras palabras, arrastrando ideas sobre mundo, persona, conocimiento, didácticas, estrategias pedagógicas y realidad la práctica educativa involucra que lo transmitido en el acto educativo reproduce o rompe lógicas hegemónicas. Así, es necesario que aquellos sobre los que recae la validación y responsabilidad de educar en un acto de reflexividad comprendan desde dónde están articulando sus apuestas y prácticas docentes. Ello contribuye al desarrollo de una educación más honesta con aquellos que formamos.

Así, nos proponemos en el presente escrito exponer los resultados de la investigación *Perspectivas teórico-epistemológicas en las prácticas pedagógicas de los egresados del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos*, la cual se trazó como objetivo central comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y las perspectivas teórico-epistemológicas consolidadas en el ciclo de formación de pregrado

de los docentes egresados del programa de pedagogía infantil de la Universidad de los Llanos entre los años 2013 a 2015. La intención no fue poner en tela de juicio o juzgar las prácticas docentes de las personas que nos abrieron su confianza, sino sencillamente relacionar lo que sucede entre lo que se enseña y lo que se hace a nivel del ejercicio de la profesión docente. Para mostrar cómo fluyó nuestra investigación y a qué llegamos, nos servimos de las intervenciones de nuestros participantes, que mediante la entrevista diatópica, nos permitieron ver y comprender lo que significaban con sus narrativas sobre su labor y apuestas teóricas docentes. En un primer momento presentamos el marco teórico-epistemológico en el que se articula nuestro ejercicio; luego de manera sucinta, las tres grandes categorías que permitieron clasificar las expresiones y experiencias de nuestros docentes formados y formadores, los puntos en que se encontraron y alejaron de la narrativa institucional; posteriormente, el lector verificará una breve discusión sobre lo que comprendemos de estos fenómenos de coherencia y distorsión entre lo que se forma y lo que se hace; por último, hay unas conclusiones que abordan los límites hasta los que llegamos.

Método

La hermenéutica diatópica (Santos, 2010) como perspectiva teórica lógico-conceptual en que se movió nuestra investigación se encuentra en la frontera entre las tradiciones epistemológicas construccionista y subjetivista (Crotty, 1998; Sandín Esteban, 2003). Pues en el ejercicio asumimos que como investigadores nos acercamos al fenómeno humano de la educación mediante la escucha de narrativas y la observación de acciones de las personas y comunidades, por medio de las cuales adquiere sentido sus discursos y prácti-

cas. Además, tratamos de ir más allá de la idea de una simple interpretación de las *acciones humanas*, centrando nuestra atención en una dialéctica de sentidos, expresada en los discursos, donde tanto investigadores como comunidad son parte del mismo fenómeno social y descubren, negocian y construyen unos significantes que permiten, desde sus propias concepciones y prácticas, (Santos, 2010) “la inteligibilidad recíproca entre las experiencias de mundo, tanto las disponibles como las posibles” (p. 45 - 46).

En contexto de lo anterior, entendemos la hermenéutica diatópica como un “trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (Santos, 2010, p. 46). Lo cual se configura en una oportunidad para la coordinación y negociación de sentidos sin que ninguna de las partes imponga sus premisas, como en las metodologías extractivistas, permitiendo que desde las propias perspectivas podamos comprender, construir y delimitar las siluetas de los sentidos comunes e individuales. Aquí se deja lo que se tenga que dejar y se mantiene lo que se tengan que mantener con el fin de lograr una identificación y convivencia con y frente a los otros.

Esta lógica teórico-epistemológica *intercapilar* centra, entonces, a la entrevista en algo más allá de una mera herramienta para extraer e interpretar unos datos orales sobre las dinámicas sociales, transformándola en una mediación metodológica o estrategia (Crotty, 1998, p. 3). Y que devela los horizontes de comprensión de investigadores y comunidad participante. Esta horizontalidad de validez metodológica habla de condiciones para que en las investigaciones sobre el fenómeno humano, como la educación, tanto investigadores como participantes sean “teorizadores” de lo que sucede. De ahí la necesidad de que ambos agentes sean fuentes activas de información. En otras palabras, que como interlocutores válidos han de participar, dialogando, preguntando e interpretando lo que el otro dice. Este tipo entrevista lleva implícita la idea de Orlando Fals Borda y de Carlos Rodríguez (1987) de una metodología que “rompe la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia [...]” (p. 4) como en otras metodologías.

La entrevista diatópica, entonces, expone dos lugares concretos para rastrear la acción humana: la historia de vida y la narrativa. Ambos conceptos se enredan exponiendo el sentido que los seres humanos le damos a nuestra realidad, a lo que vivimos. Para Ricoeur (2009) una narrativa se configura en la manera que las perso-

nas organizan temporalmente una serie de acontecimientos aleatorios para darle sentido a lo que sucede en sus vidas (p. 58). Mediante las narrativas, que fluyen como las personas comprenden-organizan el tiempo, se justifican las decisiones y acontecimientos que acaecen.

En consecuencia, para poder acceder a las comprensiones teórico-epistemológicas que movilizan las acciones de los docentes, en medio de su ejercicio profesional, los investigadores optaron por convivir con tres narrativas: *la institucional*, contenida en los documentos institucionales de la Universidad de los Llanos y el programa de Pedagogía Infantil, pues es el medio ambiente en que se alimentan y aprenden los profesionales licenciados participantes; *la formadora*, que está dada por las comprensiones y prácticas de los docentes formadores de licenciados en pregrado, que se ha dejado interdependiente a la anterior narrativa por cuanto no hay una relación necesaria y directa entre los discursos y tradiciones institucional y personal, y la práctica de los docentes formadores, vale la pena revisarlo; por último, *la formada*, es una narrativa protagonizada por los docentes egresados del programa de Pedagogía Infantil, los encargados de cristalizar toda la estructura ideológica y formativa que la institución a través de sus docentes, procesos administrativos y académicos propone.

La primera narrativa, la institucional, permitió el seguimiento a los documentos marco de apuesta educadora del programa y de la Universidad de los Llanos. Por medio de instrumentos para análisis de discurso se realizó la sistematización de las tradiciones teórico-epistemológicas en que se desenvuelve la pedagogía, los conceptos de persona, estudiante, conocimiento, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además, las formas que la misma institución sugiere para que las anteriores realidades interactúen en el acto educativo.

Por su parte, para acercarse a la segunda narrativa, la formadora, se escogieron docentes que cumplieran con tres requisitos: haber laborado en el programa entre los años 2013 y 2015; acompañar espacios educativos en los cuales se realizan abordajes teórico-epistemológicos conducentes a establecer valores, conceptos y delimitación de realidades o fenómenos; estar dispuestos al diálogo constante con los investigadores para abordar sus prácticas y concepciones. En esa línea, aún existe timidez o temor por el cuestionamiento sobre las prácticas docentes, lo cual limitó el número de docentes formadores participantes. Sólo se aventuraron tres profesores.

Finalmente para la tercera narrativa, la formada, de toda la población de docentes egresados del programa entre los años 2013- 2015, y en razón a la dificul-

tad anterior y a la débil actualización de la plataforma de información sobre los egresados, se logró la entrevista con cuatro personas. A quienes se visitaron en sus sitios de trabajo y en otros espacios.

Para las dos últimas narrativas era necesario abrir espacios poco formales, donde se sintieran cómodos. Por ello se optó por encuentros en cafeterías y en actitud de conversación. Previamente se les envió un número de temas sobre los que se dialogaría. Temas como educación, enseñanza, aprendizaje, estudiante, pedagogía y didáctica. De esa manera, más allá de una entrevista formada a partir de preguntas se hizo una conversación en torno a temáticas.

De otra parte, sumado a las dificultades para la participación de los docentes (formadores y egresados), la hermenéutica diatópica encontró el problema de la co-autoría. Problema de orden metodológico a la hora de la construcción de los informes o presentación de resultados a través de publicaciones. Pues como se dialogó en su momento con Boaventura de Sousa Santos (2017) la lógica de producción científica actual implica dinámicas extractivas, en las cuales el sujeto autor está consolidado únicamente por el sujeto investigador, el que tiene el acento de la legitimación académica. De ahí que raras veces las voces de la comunidad investigada salga a la luz desde sus propias palabras, normalmente se da una mediación por las palabras del investigador.

Una vez adquirida la información institucional, las narrativas de docentes formadores y docentes egresados, se procedió a clasificar, según las tradiciones teórico-epistemológicas, los datos obtenidos. De manera que, en concordancia con los objetivos propuestos, el análisis se realizó teniendo en cuenta, primero, la emergencia y recurrencia de categorías¹ al interior con cada una de las narrativas; segundo, en relación a la presencia de dichos conceptos en las otras narrativas. Así, se agruparon en grandes conexiones que permitieron la triangulación entre concepciones y prácticas. De ahí surgieron las relaciones (de distorsión y coherencia) entre lo que habían aprendido, lo que enseñaban los docentes formadores, lo planteado por los documentos institucionales, lo que concebían y las prácticas que desarrollaban en clase.

¹ Se entiende el concepto de categoría más allá de una palabra que define una realidad (significado). Lo cual amplía, en este ejercicio, la concepción comprendiéndola como idea. Así, las categorías pueden contener una serie de palabras o frases que relatan una forma de entender o explicar una realidad o fenómeno.

Resultados

La vida humana y en general toda vida se expresa, en medio de la naturaleza, de manera compleja, contradictoria y destrabada de las lógicas lineales; más cuando esta vida admite la irrupción y condicionamiento del pensamiento, la imaginación, los sentimientos, afectos y situaciones bio-electro-químicas (Maldonado Ruiz, 2018). No por ello deja de manifestarse y fluir, para la naturaleza lo importante es que funcione. Entonces comprendemos que todo fenómeno que implique el desplazamiento de la vida trae consigo dichas complejidades, continuidades y discontinuidades. Ese es el caso de una de las actividades vitales humanas, la educación.

Considerada como un factor importante para la transferencia de una cultura adulta, probada y validada hacia los sujetos jóvenes, la educación se convierte en una herramienta que puede validar o romper lógicas hegemónicas (Mejía, 2011, pág. 23), que hace ver y hacer en medio de unas condiciones culturales e históricas concretas (Maldonado Ruiz, 2018, pág. 116-115). Pues como indica Luis González Martínez (2006), “toda teoría educativa surge con el objetivo de satisfacer ciertas necesidades en esa área y para tal propósito se plantea una serie de fines educativos que delimitan su ámbito de intervención” (pág. 83). Sin embargo, como apunta Henri Giroux (2013) vivimos en mundo donde “las fuerzas del neoliberalismo, o lo que podría denominarse la última fase del capitalismo depredador, van por el camino de dismantelar los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el estado benefactor” (pág. 13). Lo que ha generado que de cierta manera el sistema educativo esté sirviendo a los fines oscuros del modelo económico predominante. Eso significa que aunque se establezcan políticas, teorías, estrategias y condiciones para un determinado fin social, las personas podemos ser contradictorias (Harari, 2015) de eso mismo que se pretende.

En la práctica son muchas las variables que promocionan o detraen la intencionalidad de un acto educativo. En este contexto encontramos, mediante nuestro ejercicio investigativo, que las tres narrativas abordadas (institucional, formadora y formada) no necesariamente se expresan de manera coherente:

Narrativa institucional

Lo institucional hace referencia a la organización formal de sentidos impuestos por los límites legales, filosóficos, pedagógicos y administrativos de la Universidad. En esta narrativa, expresada en los documentos institucionales como el PEI, Cursos (Syllabus), lineamientos pedagógicos y curriculares de la Escuela de

Pedagogía y Bellas Artes y, especialmente, del Programa en Pedagogía Infantil, se encontró que la apuesta se orienta, en líneas generales, hacia la tradición epistemológica subjetivista, con un acento en cimientos teórico-conceptuales de la teoría crítica (Crotty, 1998; Sandín Esteban, 2003).

Para el programa “la academia ha de centrar el ejercicio reflexivo y crítico en torno al papel del docente como “promotor” o “destructor” de culturas y conocimientos hegemónicos” (Programa de Pedagogía Infantil, 2017). De hecho, es claro que “hace una apuesta curricular para formar pedagogos infantiles autónomos, críticos y propositivos frente a las prácticas pedagógicas y sociales” (Programa de Pedagogía Infantil, 2017). Al interior del programa se articula un “modelo pedagógico integrado”. Caracterizado por la

Articulación de saberes y prácticas pedagógicas (relación dialéctica-diatópica entre teoría y práctica); participación democrática; investigación e innovación (problematización de la realidad); flexibilidad; pertinencia social; adscripción histórica y socio-cultural; develación del currículo oculto; horizontalidad en las relaciones entre actores sociales; y evaluación sistemática” (Programa de Pedagogía Infantil, 2017).

Se destaca en este modelo la centralidad de la subjetividad de las personas², haciendo que cualquier actividad y finalidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje no sean fijos, sino que requieran constante evaluación y reflexión. Así, por ejemplo el micro-curriculum de *Didáctica y Mediaciones Pedagógicas*, acentúa su caracterización de la pedagogía en un “sistema articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilita el proceso de adquisición de conocimiento y permite afrontar la generación de incertidumbres” (Programa de Pedagogía Infantil, 2016). En este contexto, la incertidumbre se transforma, más allá de un inmovilizador, en un gestor de oportunidades, pues surgen a partir de la vida humana que se expresa con sus complejidades en el aula (Quintar, 2006).

La acción formadora crítica del programa se materializa por medio de los bloques problémicos: identidad del pedagogo infantil; el maestro mediador en las interacciones socioculturales; el pedagogo infantil frente

² En el micro-curriculum del espacio académico de Pensamiento Lenguaje y Comunicación Infantil se menciona que frente al proceso de interacción entre conocimiento e infante “a través de las inteligencias múltiples, no existen recetas infalibles en la educación ya que cada contexto es diferente y este ha de ser tenido en cuenta a la hora de crear una metodología. Con este se deben realizar diversas actividades para adecuar el aprendizaje formal a las realidades” (Programa de Pedagogía Infantil, 2015a).

el desarrollo infantil temprano; la escuela infantil y la educación en la diversidad; y el pedagogo en la educación preescolar (Programa de Pedagogía Infantil, 2011). Estos marcos funcionan como entornos teórico-prácticos donde el docente en formación va encontrando herramientas para contrastar lo que ve en clase y lo que experimenta en la realidad.

En esa línea, se descubre que el interés central del programa se circunscribe en la formación de docentes que sean capaces de interpretar, comprender, relacionar y crear lecturas teóricas que les permitan la reflexión y articulación de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes para la población infantil. Ello implica una necesaria capacidad de reflexividad en torno a sus prácticas docentes. Con ello el egresado “ha de articular las posibles reflexiones que permitan al estudiante desentrañar las redes que se han tejido en torno a la educación y a sus actores” (Programa de Pedagogía Infantil, 2017). Este acto mediador entre el conocimiento y la realidad que vive el docente en formación se alimenta por medio de micro-curriculos de los espacios académicos. Por ejemplo, el de *Didáctica y Mediaciones Pedagógicas para la Infancia y Práctica Investigativa*, conceptúa la labor docente como la acción de “facilitar el auto- aprendizaje, la construcción de conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se experimente como una actividad lúdica, creativa y placentera” (Programa de Pedagogía Infantil, 2016). De allí que se entienda al docente como mediador, como facilitador de unos conocimientos.

Por otro lado, el programa hace énfasis en estrategias que permitan convertir la incertidumbre, las vicisitudes de la vida humana, en insumo para la construcción de conocimientos. Se asumen las particularidades y complejidades de la vida humana como insumos para aprender y gestionar el conocimiento. En el caso del micro-curriculum de *Historia y Epistemología de la Pedagogía II* las estrategias se desarrollan en el marco del “aprendizaje basado en problemas, [mediante el uso de] talleres pedagógicos, enseñanza problematizadora, enseñanza basada en objetivos, propuesta de indagación pedagógica de carácter investigativo articulada con el PIS [Proyecto Integrado de Semestre]” (Programa de Pedagogía Infantil, 2015b). El PIS es la “la posibilidad de integrar alrededor de los núcleos [bloques] temáticos o problemáticos, contenidos de diferentes áreas, asignaturas o cursos, circunstancia que permite trabajar con los indispensables criterios de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad” (Programa de Pedagogía Infantil, 2017). En ese ambiente se realiza la presentación, realimentación, confrontación y evaluación de los contenidos,

reflexiones e investigaciones realizadas por los futuros docentes. Es una oportunidad para que docentes y estudiantes tengan una muestra de lo que se piensa y hace en medio del transcurrir del semestre.

Entonces, complejidad, incertidumbre y subjetividad se configuran en dimensiones que hacen de la gestión del conocimiento, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del programa, en una actividad contingente al tiempo, espacio y necesidades del grupo humano que lo dinamiza. Desde la visión epistemológico-construccionista y teórico-crítica lo anterior implica que se fortalezcan las capacidades críticas, reflexivas, investigativas y argumentativas; esto coadyuva a la intervención de los estudiantes en los entornos que integrarán como docentes.

Narrativas formadora y formada

La gestión docente no es una actividad ajena a las dinámicas propias de la vida humana, por el contrario, en medio del aula se reproducen muchas de las particularidades vitales. Así, la congruencia o incoherencia son expresiones de ello: en clase no solo somos docentes, antes de ello somos seres humanos, emocionales, creativos, culturales, biológicos y afectivos; los estudiantes no son tablas en blanco – mucho ya se ha dicho al respecto –, son seres inmersos en condicionamientos sociales, hormonales, supeditados a constantes cambios de humor y amor. Ambos, docentes y estudiantes, estamos conducidos por las corrientes bio-psico-sociales que implica tener cerebro (Maldonado Ruiz, 2018). De ahí que, a pesar de los planes y proyectos milimétricamente articulados para ejecutar la educación, el aula de clases marca otros ritmos, hace preguntas no contempladas, vira repentinamente y choca nuestras teorías y presupuestos unos con otros.

Las voces de los docentes formadores (narrativa formadora) y docentes egresados (narrativa formada), consolidadas en narraciones como “imposición de formas a la experiencia” (Arfuch, 2013, p. 73), expresan la *organización* y *sentido* que le dan a su acción en medio del devenir educativo. Así, con palabras propias o ajenas³, formadores y formados organizan y dan sentido a sus prácticas docentes: hacen vivas las teorías aprendidas y construidas, las filtran a través de las experiencias dentro o fuera del aula y en relación con aquellos que interactúan; y consolidan nuevas perspectivas que les permiten mediar entre el cono-

³ Esta idea trabajada por Leonor Arfuch (2013), al retomar los pensamientos bajtinianos y lacanianos en la presunción del descentramiento del sujeto con respecto al lenguaje, ubica al sujeto no solo como constructor del lenguaje sino que es habitante de palabras ajenas, aunque las asuma como propias en su devenir diario.

cimiento y las necesidades en clase y en la vida. De esa forma saltan a la vista y al oído, las coherencias y distorsiones entre prácticas, teorías y narrativas. Así, podemos resaltar dos grandes redes, en que se articulan las narrativas docentes formadoras y formadas o egresadas: *las coherencias*, que referentes a aquellas apuestas y prácticas docentes (formadores y egresados) que se alinean con las tradiciones supuestas por las narrativas institucionales y concepciones formales presuntamente abordadas por los docentes y formados; y *las distorsiones*, que en oposición a la anterior, se caracterizan por descentrarse de las propuestas formales de una u otra narrativa.

Coherencias

Es claro que el docente, como cualquier ser humano sano, está determinado por las concepciones teórico-epistemológicas que recoge en su ambiente; de ello habla el acto de aprender y, depende la continuidad de seguir enseñando. Así, podemos decir que tanto formadores como formados se circunscriben, de cierta manera, a las lógicas, conceptos y pensamientos establecidos por la filosofía institucional (que obligan por cuanto tienen fuerza impositiva cultural⁴ y legislativa⁵). De ahí que se pueda decir que las concepciones de docentes formadores y egresados se enmarcan en la tradición subjetivista acentuada por las apuestas filosóficas de la teoría crítica, articuladas por la narrativa institucional, en lo que respecta al papel del docente, la relación entre conocimiento y estudiante.

Por ejemplo, uno de los formadores relievra la *“interacción cognitiva horizontal y pertinente”*, pues así *“el conocimiento se aplica, cuando yo conozco la realidad de la escuela del aula y del grupo que tengo en el salón de clases; porque cada grupo cada años es diferente y cada niño tiene unas necesidades propias”* (Formador1, 2017). Lo que es coherente con el programa en lo que respecta al interés por centrar sus procesos en las subjetividades y contingencias [complejidad e incertidumbre] de los estudiantes; además, al decir de uno de los formados, esta lógica se alinea con el PIS:

⁴ Es claro que gran parte de las ideas o prescripciones propuestas por los docentes están dadas desde la carga cultural de su entorno laboral y social.

⁵ Las políticas públicas y los lineamientos estatales (nacionales e internacionales) propenden por contenidos y formas en que los conocimientos se han de ofrecer a los estudiantes. La libertad de cátedra, en muchos escenarios, se reduce solo a la forma de dar la clase. Para una mayor profundización se recomienda la investigación de Pilar Carrera Santafé y Eduardo Luque Guerrero (2016), nos quieren más tontos: la escuela según la economía neoliberal.

“Lo que hace [el PIS] es formarlo a uno desde el aspecto en el que tú, como persona, te puedes moldear a lo que se está necesitando allí fuera. Lo forman en el aspecto humano, en la necesidad de buscar el bienestar de los niños, hay que buscar que de verdad los niños tengan una calidad de vida” (Egresado1, 2017),

Comprende que el PIS posibilita la articulación de saberes inter y transdisciplinarios de cada bloque, de manera que pueda aportar diversas visiones sobre el fenómeno abordado en las investigaciones del formado. Pues, como continúa el docente egresado:

Nosotros no podemos enfocarnos a entrar a un lugar a trabajar sin saber a qué lugar estamos llegando, con qué tipo de gente estamos trabajando, el contexto que estamos manejando, la gente con la que nos estamos rodeando. Yo creo que lo primordial que hace el manejo el PIS (Egresado1, 2017).

La subjetividad del otro permite comprender, desde las dinámicas pedagógicas del PIS, las necesidades del estudiante y las mejores formas para mediar y gestionar el conocimiento. Formas que han sido aprendidas en clase, pues se rastrea en el docente formador 2 (2017), cuando expresa su interés en *“saber cuáles son los niños que llegan al aula, porque el docente en formación debe enfrentarse y confrontar esa realidad, porque la teoría solo se puede confrontar con la realidad”.*

Con lo anterior, se destaca la necesidad de establecer cada acto educativo desde la pertinencia; de ahí que el formado aprende que ha de articular tres momentos, congruentes con las necesidades del estudiante infantil: jugar, explorar y crear. Organización pedagógica que hace parte de los marcos teóricos expresados en el aula de clases durante su formación de pregrado. El micro-currículo de *Didáctica y Mediaciones Pedagógicas para la Infancia y Práctica Investigativa*, recalca la importancia de que los niños *“experimenten [el conocimiento] como una actividad lúdica, creativa y placentera”* (Programa de Pedagogía Infantil, 2016). Así por ejemplo, dice uno de los formados, en la clase de señales de tránsito:

Tengo que dictar los tres momentos y en relación a las señales de tránsito. Entonces empecé haciendo un juego, un concétrese de imágenes para mirar cuáles eran las señales de tránsito más conocidas. Ya en el explorar, entonces, empecé a preguntar qué entienden de cada imagen, para qué servirá, será que esta imagen me está diciendo que está prohibido, qué es lo puedo hacer y qué es lo que no puedo hacer. En el crear tengo una pista [de automóviles], previamente armada, sobre la cual les solicito a ellos que lleven carritos o motos para que la usen como quiera. Además, les advierto que lo hagan teniendo en cuenta las señales de tránsito que ya vimos (Egresado 2, 2017).

Es una coherencia explícita con la narrativa institucional, que además se refleja en el interés de los formadores. Se busca que haya un reconocimiento de las particularidades y necesidades de los estudiantes. Así, lo que hace un docente formador:

El primer día, con el curso organizado dependiendo de las temáticas propias, es realizar un test para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de cada semestre. A través de los resultados de este test, busco estrategias que me garanticen y procuren generar un mayor aprendizaje, porque así como los niños y niñas llegan al aula con necesidades diferentes, con estilos de aprendizaje diferentes, con ritmos biológicos diferentes, pese a que [los estudiantes de pregrado] son adultos también tienen necesidades diferentes y motivaciones diferentes. Entonces son necesarias otras [estrategias] para generar el aprendizaje en la heterogeneidad de estudiantes (Formador1, 2017).

Queda claro, entonces, que la preocupación por la subjetividad de los sujetos es el principal interés, que marca tanto la narrativa institucional como la Formadora y Formada. En ese sentido se puede decir que se ajustan a los criterios expuestos por el edificio conceptual de la teoría crítica y la tradición epistemológica subjetivista.

Distorsiones

La distorsión implica la deformación de una idea, imagen o sonido cuando se comunica. En esos términos, la distorsión en nuestra investigación, como dijimos, hace referencia al desplazamiento de las propuestas formales en medio de la práctica o accionar de una u otra narrativa. Ello no significa que sea una mala práctica o un problema, muchas de las ocasiones es sencillamente la recomposición de la formalidad en medio de las dinámicas complejas de la vida de aula. Así, dentro de las distorsiones se encontró que se ubican en lo que respecta a algunas de las prácticas docentes como la evaluación, la calificación y los procesos de aprendizaje. Aunque el programa formalmente promueve la articulación de estrategias más allá de las tradicionales (la lectura de textos escritos, presentaciones o exposiciones, parciales escritos) y que se centran en el uso de mediaciones lúdicas y artísticas (juegos, infografías, performance, videos y crónicas fotográficas entre otros), algunos de los docentes formadores y formados recurren al uso tradicional.

Evidenciamos que para el docente formador el marco para la crítica está especialmente dado por *“foros, esquemas conceptuales, lecturas críticas, lecturas de opinión, clases magistrales y conversatorios”* (Formador1, 2017). Herramientas que son de uso tradicional. Esto supone una distorsión con la formalidad, en cuanto

no supone los intereses y requerimientos de los docentes formados en lo referente a la adquisición de estrategias para evaluar o mediar con infantes. En otras palabras, va en contravía con lo descrito en el microcurrículo de *Didáctica y Mediaciones Pedagógicas para la Infancia y Práctica Investigativa* (Programa de Pedagogía Infantil, 2016):

La educación de la primera infancia, por ser el primer paso del sistema de educación, ha de facilitar el auto-aprendizaje, la construcción de conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se experimente como una actividad lúdica, creativa y placentera.

Si lo tradicional aún prevalece en las prácticas cotidianas de los docentes, es necesario decir que el sistema de calificación alfanumérico, segmenta los docentes formados, lo cual conduce a una continua reproducción de lógicas de competencia; práctica que replicada entre la población de destino, los niños, provoca la competición y esa vieja clasificación entre “los estudiantes avanzados, los medios y los que se van quedando” (Egresado1, 2017). Los buenos, los regulares y los malos. Ello se refleja en las comprensiones de los planteles educativos cuando mencionan que:

Un nivel muy similar [a los otros niños], el colegio empieza a hacer unas observaciones previas del niño. Se programan unas actividades adicionales en donde pues se le solicita a los papás que, buscando el beneficio del niño, prolonguen un poco más el tiempo de estadía en el colegio para que en las horas de la tarde se le logren hacer los refuerzos de esas temáticas [débiles], y se les van reforzando en un horario contrario, pero obviamente muy a la par del plan de estudio (Egresado2, 2017).

Se nota una lógica lineal que marca la comprensión de lo que significa aprender el conocimiento. El cual se toma como contenidos que se han de dosificar por niveles. Cuando no cumple con el nivel supuesto (edad, rol, curso) se ofrecen suplementos para “nivelarlo”. Lo cual se configura en la carga al niño de más actividades a las diarias. No se ofrecen otras opciones de des-empeño, se le carga con más contenido. Quizá esta lógica se enmarca en la fórmula más cantidad, igual calidad. Lo anterior se distancia del interés por la subjetividad del proceso de aprendizaje, hay una clara homogenización de los infantes. Lo que es contradictorio si se toma en cuenta, además, la lectura que hacen algunos de los docentes formadores:

No se ha de adelantar saberes para cumplir metas académicas e institucionales, sino comprender que en la infancia no se habla de infancia [en singular], sino de infancias diversas, que al aula pueden llegar niños de diferentes

grupos familiares, niños con necesidades educativas especiales o diversidad funcional (Formador2, 2017).

En las relaciones anteriores, las narrativas expresan una orientación hacia la tradición subjetivista con prácticas objetivistas, donde el edificio conceptual apunta a simientes positivistas. Así, esta distorsión marca la idea de unos conocimientos segmentados y asumidos como contenidos que han de transmitirse y evaluarse mediante herramientas tradicionales, en oposición a las apuestas subjetivistas y teórico-críticas que están en las letras de la Universidad y en los labios de algunos docentes.

Discusión

La complejidad de la vida implica arrastrar a cada paso lo coherente y distorsionado que puede haber en medio de las prácticas y concepciones docentes, estudiantiles, humanas. Es importante comprender que no se trata de una actividad necesariamente consciente, en ocasiones solo es el fruto de las dinámicas propias que induce el acto educativo en la cotidianidad; no significa que estas acciones hagan del docente un “hipócrita cognitivo”, sencillamente se trata de un sujeto subjetivado por sus circunstancias. Como dice Yuval Harari (2015), la vida, especialmente la humana, es contradictoria. Como dijimos antes, se expresa complejamente, esa flexibilidad posibilita el desarrollo, seguir en el mundo a pesar de sus condiciones.

Con lo visto en los resultados podemos tejer las relaciones entre narrativas: 1) narrativa formadora, coherente con narrativa institucional y/o narrativa formadora; 2) narrativa formada, coherente con narrativa institucional, narrativa formadora y/o narrativa formada; 3) narrativa formadora, distorsión con narrativa institucional y/o narrativa formadora; 4) narrativa formada, distorsión con narrativa institucional, narrativa formadora y/o narrativa formada. La narrativa institucional se subsume en las otras dos por cuanto se considera que tanto la narrativa formadora como la formada se constituyen en los marcos que hacen viva las expresiones documentales del programa y de la universidad. Esto quiere decir que existen momentos en los que las prácticas (o las concepciones particulares del docente) se distancian de lo formal. Para Boaventura de Sousa Santos (2010) estas situaciones están caracterizadas en lo que denomina *relación fantasmal entre teoría y práctica* (p. 31 - 34). De cierta manera, las prácticas se alejan de las teorías en la medida en que éstas últimas no responden o no hacen una lectura real de los fenómenos que se presentan en los espacios académicos. Prácticas, que distanciadas, terminan creando transformaciones trascendentales de mano de conocimientos

populares, ancestrales y espirituales suscritos al entorno multicultural de la Orinoquía.

Aunque el devenir vital humano plantea que las formas de actuar y concebir el mundo son heredadas, impuestas o asumidas como propias y terminan naturalizando comportamientos, la misma vida en sus dimensiones complejas y de incertidumbre abre la posibilidad de la distorsión. Como cuando ocurre una pequeña mutación genética, que nos permite como especie viva desarrollar habilidades y órganos que nos posibilitan para permanecer como especie en este planeta. Estas modificaciones o distorsiones, a nivel educativo, nos hacen detenernos, pensar y “descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos todos víctimas más o menos inconscientes, y buscar la mejor manera de romper esas cadenas [...]” (Vasco Uribe, 1990, pág. 12). En ese sentido, se descubre la necesidad fundamental de teorías y prácticas que consideren la relación entre sociedad y universidad, en la medida que este discursar es una oportunidad para la pertinencia en medio de “una sociedad que requiere de transformaciones en términos de justicia e igualdad” (Londoño Orozco, 2011, p. 118).

A pesar de que los seres humanos vivimos en medio de narrativas institucionales, formadoras que pueden determinar nuestras acciones y pensamientos, también es cierto que comunicamos o expresamos nuestras historias de vida por medio de narrativas descentradas, apropiadas, recompuestas y matizadas según nuestras experiencias (Maldonado Ruiz, 2018). Estas narrativas coherentes o distorsionadas son el medio ambiente en el cual surge la o las realidades educativas. Pues como dirá Ricoeur (2009) la narrativa en la vida humana “[...] reúnen, unifican factores tan heterogéneos como las circunstancias externas, las intenciones, las interacciones, los medios, las casualidades, los resultados no deseados” (p. 58). Esto puede evidenciar, en medio de nuestros encuentros, que las narrativas sirven a los docentes formadores y formados reunir en una sucesión temporal la masa aleatoria de las circunstancias experimentadas, permitiendo darle uno o varios sentidos a nuestras prácticas docentes. En otras palabras, en un ejercicio de reflexividad nos encontramos unos y otros, frente a frente, para comprender desde cuales lógicas nos lanzamos a la práctica docente.

La revisión de nuestras apuestas y prácticas en medio del devenir educativo permiten que, a partir de las narrativas, constituyamos y reconstruyamos los escenarios académicos, pues “las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella; la constituyen” (Guber, 2012, p. 43). En esa línea, contrastar y revisar nos dan la posibilidad crítica de deli-

near las siluetas de lo que hemos hecho, lo que nos deja avanzar o nos anquilosa, lo que encadena o libera, para obtener el desarrollo integral de las potencialidades humanas; es claro que “la reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión” (p. 44). O sea, los instrumentos que utilizamos para expresar los contenidos mentales son los mismos que aplicamos en las realidades prácticas, lo que equivale a que “darnos cuenta” o “caer en la cuenta”, gracias a la reflexividad teórico-epistemológica, nos abre las puertas a un golpe de campana que alerta sobre nuestras prácticas y prescripciones.

Con todo, podemos decir que “aquello que [se] llama subjetividad no es una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir” (Ricoeur, 2009, p. 54). Es todo lo contrario, la subjetividad es unificación de coherencias y distorsiones. Una organización de sentido de situaciones, experiencias, pensamientos y prácticas que adquieren valor para las personas en medio de un contexto socio-cultural, del acto educativo, de las relaciones humanas, de la vida y sus cargas.

Conclusiones

Finalmente, una aproximación a la realidad teórico-epistemológico-práctica de la profesión docente, nos proporcionan luces y matices sobre los cuales se mueve la vida humana en una de sus más interesantes expresiones, la educación. Educar es un acto que consideramos extraño y sorprendente en la medida que un cerebro que sabe algo, condicionado por particularidades bio-psico-sociales, es capaz de transmitir mediante la voz, los gestos, imágenes y letras ese algo que conoce a otro cerebro con las mismas condiciones de complejidad e incertidumbre.

Ese cerebro biológico que adquiere una serie de conocimientos mediados por su contexto, termina configurando unas prescripciones de la realidad que le permiten juzgar y actuar en medio de su realidad (Maldonado Ruiz, 2018). De ahí, que pueda compartir y entrar en relaciones con los demás. En ese marco, los condicionamientos propios que le da la biología hacen que no haya una relación de necesidad frente a lo que piensa y hace. De ahí que, matizado por la complejidad y la incertidumbre de la vida, el conocimiento se configura en un proceso que desborda las teorías y se presenta de forma particular en cada acto educativo en medio de la cotidianidad de los espacios académicos. Después de todo, la educación es un fenómeno que se desarrolla en medio de seres humanos, vivos, complejos, afectivos, coherentes y distorsionados. Y es una tarea de nosotros, formadores y formados, acudir

a reflexividades que nos permitan revisar constantemente nuestras concepciones y prácticas a la luz de la promoción de la preservación y desarrollo humano integral.

Referencias

- Arfuch, L. 2013. *Memoria y autobiografía: Exploración en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Crotty M. 1998. *The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in the Research Process*. New York: SAGE Publications Ltd.
- Egresado1 D. (10 de Octubre de 2017). Entrevista diatópica PTE Docente Egresado. (S. A. Jiménez-Mayorga, Entrevistador) Villavicencio.
- Egresado2 D. (12 de Septiembre de 2017). Entrevista diatópica PTE Docente Egresado. (S. A. Jiménez-Mayorga, Entrevistador) Villavicencio.
- Fals-Borda O, Rodríguez C. 1987. *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Formador1 D. (23 de Agosto de 2017). Entrevista diatópica PTE Docente Formador. (S. A. Jiménez-Mayorga, Entrevistador) Villavicencio.
- Formador2 D. (23 de Junio de 2017). Entrevista diatópica PTE Docente Formador. (S. A. Jiménez-Mayorga, Entrevistador) Villavicencio.
- Giroux H. La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Paxis Educativa*. 2013;XVII(17):13-26. Recuperado el 23 de Septiembre de 2018, de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648/1668>
- González-Martínez L. La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 2006;29:83-87. Recuperado el 12 de Agosto de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- Guber R. 2012. *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Harari YN. 2015. *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. (J. Ros, Trad.) Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.S.
- Jiménez-Mayorga SA, Maldonado-Ruiz JF. 2017. La entrevista en el marco de la hermenéutica diatópica. *IV Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación y Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Santo Tomás - Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia VUAD.
- Londoño Orozco G. 2011. Pertinencia del currículo crítico en el ámbito universitario. En C. Díaz Meza, & D. Fanfa Sarmento, *Currículo y prácticas pedagógicas: voces y miradas con sentido crítico* (págs. 105 - 134). Bogotá: Universidad de la Salla.
- Maldonado Ruiz JF. 2018. *Parques, rutas y murallas mentales: narrativas epistemológicas de una consciencia afectada*. Bogotá: Ediciones Usta.
- Mejía MR. 2011. Educación y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular). La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia.
- Programa de Pedagogía Infantil. 2011. *Semáforo Plan de Estudios*. Villavicencio: Universidad de los Llanos.
- Programa de Pedagogía Infantil. 2015b. *Micro-curriculum del Espacio Académico Historia y Epistemología de la Pedagogía II*. Villavicencio: Universidad de los Llanos.
- Programa de Pedagogía Infantil. 2016. *Microcurrículo Espacio Académico Didáctica y mediaciones pedagógicas para la infancia y práctica investigativa*. Villavicencio: Universidad de los Llanos.
- Programa de Pedagogía Infantil. 2016. *Micro-curriculum Espacio Académico Didáctica y mediaciones pedagógicas para la infancia y práctica investigativa*. Villavicencio: Universidad de los Llanos.
- Programa de Pedagogía Infantil. 2017. *Modelo pedagógico*. Villavicencio: Universidad de los Llanos.
- Quintar E. 2006. *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional IPN, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. IPECAL.
- Ricoeur P. 2009. *Educación y política: De la historia personal a la comunión de libertades*. (R. Ferrara, Trad.) Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sandín-Esteban MP. 2003. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw & Hill.
- Santos BD. 2010. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Programa Democracia y Transformación Global, Red Latinoamericana de Antropología Jurídica y Fundación Ford.
- Santos BD. (14 de Junio de 2017). Charla informal. (J. F. Maldonado-Ruiz, & S. A. Jiménez-Mayorga, Entrevistadores) Cartagena.
- Vasco-Urbe CE. 1990. *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Recuperado el 20 de Agosto de 2015, de Universidad de Navarra: <http://www.uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>

Said Jiménez: <https://orcid.org/0000-0003-4228-530X>
Jhon Maldonado: <https://orcid.org/0000-0002-0146-1066>
Luz González: <https://orcid.org/0000-0001-7856-3311>