

İbërAM

# Memorias

## I CONGRESO

**VIRTUAL IBEROAMERICANO**

**DE EDUCACIÓN - 2019**

**EDUCACIÓN, INCLUSIÓN E  
INTERCULTURALIDAD, ENTRE  
ESPEJISMOS Y REALIDADES**

Bogotá, 21 y 22 de noviembre de 2019



**IBEROAMERICANA**  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

I Congreso Virtual Iberoamericano de  
Educación - 2019

# MEMORIAS

Educación, Inclusión e Interculturalidad,  
entre espejismos y realidades

Compilado por:

Magle Virginia Sanchez Castellanos  
Alba Rocio Noguera Luque

Maestría en Educación

© 2019, ĩbĕr AM ,  
Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

ĩbĕrAM

©2019, ĩberAM  
Corporaci3n Universitaria Iberoamericana

Memorias: I Congreso Virtual Iberoamericano de Educaci3n - 2019  
Educaci3n, Inclusi3n e Interculturalidad, entre espejismos y realidades

1.

CDD:

Catalogaci3n en la fuente – Corporaci3n Universitaria Iberoamericana. Biblioteca

Rector  
RAUL MAURICO ACOSTA LEIVA

Decano Facultad de Educaci3n  
LILIANA SOFIA ARIAS ESCOBAR

Vicerrector Acad3mico  
CARLOS ANDRES VANEGAS

Directora de Investigaciones  
FERNANDA CAROLINA SARMIENTO  
CASTILLO



Esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. Para ver una copia de esta licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> o envíe una carta a: Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Gracias por descargar este libro electr3nico. El copyright es propiedad de la ĩberAM, la editorial institucional de la Corporaci3n Universitaria Iberoamericana y se han dispuesto las condiciones para que cualquier persona pueda acceder, usar y aprovechar el contenido de esta obra de forma gratuita, con la 3nica restricci3n o exigencia de citar a la fuente. Por lo tanto, lo instamos a que invite a sus colegas y amigos a descargar esta obra

ĩberAM  
Corporaci3n Universitaria Iberoamericana  
[www.iberoamericana.edu.co](http://www.iberoamericana.edu.co)  
[publicaciones@iberoamericana.edu.co](mailto:publicaciones@iberoamericana.edu.co)  
Calle 67 # 5-47  
Bogot3 D.C., 110231

# Tabla de Contenido

La transversalidad de la educación ética en el marco de la Ley 115	1
Representaciones sociales en educación: Una aproximación metodológica el estudio de la Representación Social (RS) sobre la clase de Educación Religiosa Escolar (ERE)	9
La práctica pedagógica un elemento constitutivo del currículo emergente.	19
Niños en situación en calle del distrito de Buenaventura: Futuro en riesgo, aterrizaje a la realidad	31
Madres adolescentes: Mediaciones entre la escuela y la sociedad	37
Niños huérfanos con padres vivos en el distrito de Buenaventura: Un imaginario por deconstruir y una población para visibilizar	41
Pluralismo Religioso, espiritualidad y Educación en Colombia: Una forma diferente de pensar la ERE en la escuela Colombiana	49
La movilidad académica en casa: una estrategia para cualificar la formación de los educadores	59

# Tabla de Autores

Ana del Carmen Escobar Díaz,	41
Ciro Moncada	49
Diego Raúl Carrillo Mojica	37
Gustavo Adolfo Hurtado Escobar,	41
John Jairo Pérez Vargas	1
María Victoria Rodríguez Pérez	59
Mónica Yasmin Cuineme	19
Quintero Torres, Fredy Alonso	9
Riyid Yasmira Cante Soriano	19
Sonia Valencia Mina	41
Victoria, Jazmin,	31
Yenny Paterson	41

# La transversalidad de la educación ética en el marco de la Ley 115<sup>1</sup>

John Jairo Pérez Vargas

<sup>1</sup>Producto fruto del marco de formación doctoral en Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

**Orcid:** [0000-0001-9978-3997](https://orcid.org/0000-0001-9978-3997)

**Filiación:**

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

**Bio:**

Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Especialista y Magister en Bioética de la Universidad El Bosque. Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Investigador en metaética, pedagogía y teología. Docente tiempo completo Universidad Santo Tomás.

**Email:** [johnjapeva@gmail.com](mailto:johnjapeva@gmail.com)

**Palabras Clave**

Educación; ética; escuela; Ley 115; transversalidad.

## Resumen

El tema de la transversalidad es una constante en múltiples planteamientos que se hacen al orden de la educación y aún más cuando se plantea desde la educabilidad de la ética. De cara a ello, el presente escrito busca profundizar en algunos de los planteamientos de la Ley 115 de 1994 en lo que concierne a la transversalidad de la educación ética. Para ello se hace un análisis documental de corte crítico reflexivo por medio de la hermenéutica. Al finalizar, se justifica la importancia de la educación de la ética de manera transversal en la escuela, rompiendo con los fraccionamientos que de manera recurrente se suelen presentar y con ello se despliega la importancia de hablar de educación y no de formación o enseñanza en el campo de la ética. En este sentido se plantea la tensión que existe entre el ideal educativo y la realidad que supone la práctica educativa al nivel de la ética.

## Introducción

La educación de la ética en la escuela es un tema que pareciera que es muy investigado y tiene componentes claros de abordaje y operación en la realidad educativa nacional. Esto se asume partiendo del supuesto de que la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en su Artículo 23 establece el área de “educación ética y valores humanos” como un área de formación fundamental y obligatoria.

Esta área se ha de asumir igual que otras 8 áreas de formación, integrándose un orden formativo integrado de la siguiente manera:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática (Ley 115, 1994, art. 23)

Sumado a lo anterior, en el cuerpo del documento de la Ley General de Educación se encuentran varias referencias a la ética, muchas de estas se pueden reconocer de manera directa en las cuales se expresa claramente la necesidad o aporte de la ética a la educación escolar y otras de carácter indirecto las cuales se valen de elementos que aluden o circundan la ética tales como los valores, actitudes, principios democráticos, entre otros, los cuales de una u otra manera impactan el plano de la educación ética.

Ejemplos de lo anterior se pueden evidenciar en los artículos 5, 13, 20 y 21, los cuales abordan el tema de la ética de manera directa por medio de los llamados fines y objetivos de la educación. Estos artículos, de manera particular, revisten de especial importancia en cuanto que el hecho de hablar de fines y objetivos es situar o presentar de una u otra manera un ideal y fin educativo.

La autora Glenia Montero (2016) citando a Villalobos (2002) indica que:

Tanto la finalidad como el objetivo son metas a alcanzar, pero que se distinguen entre sí porque la primera es de carácter general y a largo plazo, y el segundo es específico, concreto e inmediato; además agrega que, entre la finalidad y el objetivo hay una relación constante, pues la finalidad se realiza a través de los objetivos (p. 162).

En cualquier caso, bien sea a partir del reconocimiento de la educación de la ética como fin o como objetivo de la educación, es indiscutible y privilegiada su posición en estas consideraciones que regulan la educación escolar a nivel general. Asimismo, al interior de las referencias indirectas a la educación de la ética se pueden encontrar algunos apartados del artículo 5, el artículo 7, 13 y 14.

Estos artículos se configuran como importantes en cuanto que expresan de manera paralela ciertos elementos que se asumen que pueden integrarse o corresponderse con la educación ética. Estos elementos transitan entre los valores, la convivencia, el pluralismo, la integralidad, derechos, deberes, y cultura ciudadana, entre otros.

Con lo expresado hasta ahora se evidencia de manera puntual cómo la Ley General de Educación presenta elementos fundamentales y complementarios alrededor de la educación de la ética. Reconociendo que este tipo de formación no es exclusiva de un área de formación sino que es transversal al acto educativo, expresando esto por medio referencias directas e indirectas y ubicando la enseñanza de la ética en un área del saber concreta, y en los fines y objetivos de la educación.

En este sentido es evidente que el plano legal plantea unos propósitos alrededor de la educación ética, no obstante, la realidad plantea desafíos particulares que pareciera no son afrontados de la mejor manera a pesar de lo plasmado en el plano legal. Por esta razón el presente análisis se plantea la problematización alrededor de las tensiones entre lo legal y lo escolar alrededor de la transversalidad de la educación de la ética.

## Método

A partir del presupuesto problematizador, se propone un desarrollo que para este análisis versará en una reflexión de carácter crítico reflexivo a nivel del método documental. Esto porque la indagación se fundamenta principalmente en fuentes extraídas de documentos, los cuales son seleccionados, analizados y clasificados de cara a las intencionalidades indagativas (Marín, 2016).

Para Páramo (2013), este método se caracteriza por su orden metódico, sistemático y ordenado que gracias a objetivos bien definidos permite la posibilidad de aproximación en distintas fuentes. De cara a esta investigación el mayor sustento bibliográfico está amparado en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual será objeto de análisis crítico reflexivo para determinar algunos de los desafíos que están presentes en la transversalización de la educación alrededor de la ética.

Como perspectiva epistemológica se propone un análisis de corte hermenéutico el cual permite la interpretación rigurosa, metódica y a profundidad de los documentos sujetos de verificación (Pérez, Nieto, Santamaría, 2019). Esta interpretación ofrecerá la oportunidad de análisis crítico determinando puntos vitales en la comprensión de la Ley y de algunos aportes de teóricos y reflexivos que posibilitan el posterior acto intelectual.

## Resultados

Desde lo planteado en la parte introductoria, y lo propuesto en el orden metodológico que asume esta presentación se puede hablar de que la educación ética un abordaje y propuesta desde el plano legal, no obstante, a nivel de realidad escolar se evidencia muchas dificultades que en múltiples casos no reflejan que los fines y objetivos de la educación hayan conseguido sus propósitos.

Esto se percibe aún más cuando se proyectan los efectos de la escuela en la consolidación de las sociedades, pues se supone que la educación de acuerdo a lo planteado por John Dewey, se comprende como: “un proceso de dirigir o encauzar, cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como de una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social” (Dewey, 2002, p. 21).

Ante esta definición de John Dewey, se puede percibir que la educación funge un papel trascendental en la conformación de las sociedades, la cual no se presenta fragmentada en cuanto que contribuye a su crecimiento y realización como comunidad y totalidad. Con ello y en relación a la educación ética se comprende que la educación contribuye a los desarrollos o crecimientos de corte ético que habrá de impactar al final en la vida social de la comunidad.

Con estos insumos teóricos se puede inferir que uno de los desafíos que integran la transversalidad de la educación ética, es el del reconocimiento de la misma como un elemento transversal y esencial del acto educativo y no solo el abordaje de la misma desde un área del saber o un proyecto institucional, o como en muchos planos de la realidad se presenta, delegando la responsabilidad de esta educación a la familia o terceros.

En este orden de ideas, la educación ética esta llamada a afrontarse desde todas y cada una de las áreas del saber, superando el fraccionamiento académico y transmisionista en el que frecuentemente se incurre en el ámbito escolar. De ahí que incluso en términos nominativos favorezca más hablar de educación que de formación o enseñanza de la ética.

Esto debido a que las referencias a la formación o enseñanza de la ética asumen un modelo e implicaciones pedagógicas particulares, pues el término formación, supone el acto o hecho de dar forma a algo, incluso en muchas ocasiones se reduce al plano instructivo. Por su parte la referencia a la enseñanza, supone un lenguaje de orden transmisionista en el cual hay un enseñante y aprendiz, de lo cual se puede inferir en términos comunicativos que hay un emisor y un receptor.

Como se puede apreciar estas referencias terminan por ser contradictorias en relación a lo que supone educar en la ética y más en un paradigma de transversalidad, siendo estas referencias limitadas, abstractas o simplistas, otorgando de esta manera un espectro pedagógico que limita demasiado a la ética en su objetivo de ser vivida, sentida, descubierta o necesitada por las personas, pues el paradigma que supone estas referencias tienden a contradecir o no posibilitar estos escenarios.

De esta manera, tal vez por azar o de manera premeditada, la Ley 115 de 1994 presenta de buen modo el área de trabajo de la ética como “educación ética y valores humanos”. Ello significa que se ubica en un plano de cultivo de una necesidad y sentir social, que se comprende al nivel de complejidad de las necesidades y cursos sociales, no solo en una lógica de transmisión de conceptos, teorías o valores, sino que encuentra un asidero en la realidad social.

De cara a este análisis, las instituciones educativas han de ser consideradas como centros de trabajo crítico, enfatizando el aspecto crítico (Torres, 2004) que no se puede percibir de manera fraccionada de tal manera que son más bien todo un entorno pedagógico, que entre otros, propende de manera general por la formación humana, ética y moral, para ello se vale de cada uno de los elementos y sujetos que le integran, incluyendo el currículo. Entendido este a partir del artículo 76 de la Ley 115 como:

(...) el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

De tal manera, que incluso al hablar de la curricularización del área de la educación ética y de valores humanos, no se asume una postura exclusiva de un desarrollo temático, configurado en un plan de estudios y con unos horarios establecidos, si no que de manera contraria se propone la comprensión de la educación ética como parte integral y común de la educación escolar, evidenciada, en las aulas de clase, el proyecto educativo institucional, las distintas relaciones entre docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, entre otros.

Así pues se evidencia que de lo propuesto y fundamentado en la formulación de la Ley 115, en lo que se relaciona a la educación ética, se puede inferir que hay elementos valiosos los cuales posibilitan la comprensión de la educabilidad de la ética como un eje de transversal al acto educativo en sus generalidades y particularidades.

## Conclusiones

La Ley 115 de 1994 o Ley General de educación, es la que configura y presenta los elementos estructurantes que han de ser fundamentales en la educación escolar colombiana. En un análisis detallado a la propuesta de esta Ley se evidencia que la misma hace varias referencias a la ética y su educación, unas de manera directa y otras de manera indirecta. Estas menciones dejan entrever que la educación ética es un aspecto fundamental y constantemente presentado a lo largo del documento. Con ello se infiere la importancia de la educación ética en el plano legal que soporta la educación escolar en Colombia.

A demás de lo anterior y como golpe de realidad, se percibe que a nivel social en Colombia, en muchas ocasiones, la ética no es una de las dimensiones humanas que más eco tienen en la realidad nacional. Esto ha de suponer un desafío que interpela los procesos formativos de la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace un análisis de carácter crítico reflexivo alrededor de las tensiones de la educación ética en el plano de la transversalidad. De cara a ello se concluye que a partir de los fundamentos de la Ley General de Educación, expresados en sus fines y objetivos se puede evidenciar que la educación ética se plantea en un plano abarcante y no fragmentario, siendo este uno de los aspectos en los que la educación deba seguir buscando mejorar.

Asimismo, al abordar el tema de la educación, se propone un sentido mucho más complejo que no se reduce al orden transmisionista o conceptual, sino que redundante en un espectro mucho más abarcante que implica todo el ecosistema escolar en sus múltiples interrelaciones, de tal manera que la educación de la ética no se reduce al aprendizaje de la norma, del concepto, de la teoría, sino que implica todo el plano educativo escolar, en el cual se pueden enlistar, maestros, estudiantes, directivos, familias, planes de estudio, temáticas, proyectos educativos institucionales, entre otros.

## Referencias

Dewey, J. (2002). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Quinta edición. Madrid: Morata.

- Marín, J. (2016). ***La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos***. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ministerio de Educación Nacional (1994) ***Ley General de Educación***
- Montero, G. (2016) Legislación educativa en asuntos curriculares de la educación básica secundaria en Colombia (1991-2015). En ***REDHECS***, 20(10), 157-175.
- Páramo, P. (2013). ***La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación***. Bogotá D.C: Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2019) La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. En ***Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas***, n° 19 (37).
- Torres, C. (2014) ***Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos***. México D.F.: Siglo XXI Editores.



# Representaciones sociales en educación<sup>1</sup>

Una aproximación metodológica al estudio de la Representación Social (RS) sobre la clase de Educación Religiosa Escolar (ERE)<sup>1</sup>

Quintero Torres, Fredy Alonso<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Producto fruto de la investigación realizada como trabajo final de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

Filiación:

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Bio

Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Licenciado en Filosofía e Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Docente de tiempo completo en Universidad Santo Tomás (Bogotá).

Email: [fredyalqt@gmail.com](mailto:fredyalqt@gmail.com);  
[fredyquintero@ustadistancia.edu.co](mailto:fredyquintero@ustadistancia.edu.co)

## Palabras clave

Representaciones Sociales (RS); Educación; Educación Religiosa Escolar (ERE).

## Resumen

El presente documento expone el proceso metodológico junto con algunos de los hallazgos y resultados de una investigación que buscó develar la Representación Social (RS) sobre la clase de Educación Religiosa Escolar (ERE) de los estudiantes en instituciones educativas católicas de Bogotá. Sin embargo, para la presente ponencia se pretende profundizar en lo que respecta al proceso metodológico desarrollado para develar la RS, por su impacto en el campo de la Educación. En términos generales, el objetivo de la investigación consistió en identificar y comprender los elementos que organizan el conocimiento social contenido en la RS sobre la clase de ERE de los estudiantes de grado once de dos colegios católicos de Bogotá.

La metodología desplegada se puede considerar mixta, en el sentido en que, desde la perspectiva de

estudio de las RS, se asumen de manera complementaria los enfoques estructural y procesual, a través de los cuales se combinan técnicas asociativas y narrativas con la intención de conocer los componentes y dimensiones esenciales de la RS. En relación con la metodología, los resultados del trabajo mostraron que el enfoque metodológico mixto sobre la RS, relacionó complementariamente los enfoques para su estudio, permitiendo reconocer de manera clara y consistente la estructura de RS.

## Introducción

### Contextualización del tema

La enseñanza de la educación religiosa en el ámbito escolar ha sufrido una gran transformación en el contexto colombiano a partir de la Constitución de 1991, en la que se inicia un proceso de distinción entre el ámbito religioso y el ámbito político y social. A partir de este hecho, la ERE dejó de tener un lugar privilegiado, seguro y estable en el ámbito educativo del país, pasando a ocupar un lugar común y opcional, a pesar del reconocimiento legal de la ERE como un área fundamental y obligatoria en la formación integral de los estudiantes (Ley 115 de 1994, artículo 23).

Ante esta realidad que atañe a la educación y de manera concreta a la enseñanza de la ERE, es necesario problematizar la legitimidad y los fundamentos de la misma en el contexto escolar. Esta problematización conduce a la búsqueda de nuevos horizontes que amplíen la comprensión de la ERE. En esta búsqueda, las Representaciones Sociales se constituyen en herramientas para avanzar en la reflexión teórica sobre la ERE, dado que la teoría de las RS permiten contemplarla como realidad social, en la que también se pueden considerar como válidas las percepciones, las comprensiones y las representaciones sociales de sus protagonistas, los estudiantes.

### Sobre los antecedentes

En la actualidad se encuentra un número significativo de investigaciones y artículos que desarrollan de modo particular y por separado los temas de la ERE y las RS. También es relevante la cantidad de investigaciones que relacionan las RS de manera general con el campo de la educación, y de modo específico, con áreas de estudio concretas como las ciencias naturales, las matemáticas, la geografía y el lenguaje; sin embargo, no se encontraron investigaciones que establezcan un tipo de reflexión entre la ERE y las RS (Quintero, 2019, p. 33).

También se resalta que las investigaciones encontradas, han desarrollado sus estudios sobre la ERE desde categorías o conceptos teóricos como “las creencias” o sencillamente “las

características” de la ERE, conceptos que pueden guardar cierta relación con el de RS, pero del cual se distinguen. Además, estas investigaciones han captado las creencias o características sobre la ERE de los docentes y de los estudiantes junto con los docentes, pero hasta ahora no se ha desarrollado una investigación centrada en la comprensión sólo de los estudiantes en relación con la ERE.

## Sobre las bases teóricas

Considerando que en la presente ponencia se pretende profundizar en la metodología desarrollada en la investigación, se abordan sólo aquellas bases teóricas en relación con las RS. Formulada por Serge Moscovici, la teoría de las RS se refiere a epistemologías del sentido común que se construyen en la interacción entre individuos, grupos y dimensiones de lo social (Moscovici, 1979). Al representarse socialmente un evento u objeto, lo desconocido o problemático se integra en perspectivas familiares del mundo. En sintonía con Moscovici, Denise Jodelet afirma que la RS designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados (1984, p. 474).

La anterior perspectiva de estudio de las RS se refiere al enfoque procesual; la otra perspectiva para su estudio es la aproximación estructural o teoría del núcleo central propuesta por Jean – Claude Abric. Fundamentándose en la organización general de las creencias sociales, la aproximación estructural establece que las RS se organizan alrededor de un núcleo central –núcleo estructurante o sistema central–, que da significación a los elementos de la RS y los organiza (Abric, 2001, p. 20). El complemento del núcleo es el sistema periférico, que constituye el punto de enlace entre los ideales del núcleo y la realidad concreta, encargándose tanto de la defensa y transformación de las representaciones, como de darle una modulación individual a lo social (Flament, 1989, p. 75).

## Método

El sistema metodológico de esta investigación se encuentra compuesto por los siguientes elementos: tipo de investigación cualitativo, perspectiva epistemológica hermenéutica, enfoque de investigación (enfoque plurimetodológico) y las técnicas narrativas y asociativas.

En primer lugar, la presente investigación es de corte cualitativa, tipo de investigación caracterizada por una metodología interpretativa, que parte de la inducción, es decir del encuentro con la realidad, la flexibilidad y sensibilidad que el investigador asume frente al contexto y a los sujetos conocidos. En este sentido afirma Castillo (2004) que, “este paradigma

defiende la interrelación entre el investigador y el objeto de investigación, de ahí que en el proceso del conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto” (p. 17).

En segundo lugar, la perspectiva metodológica asumida es la hermenéutica que, dentro de la presente investigación de carácter cualitativo, da por una parte relevancia a la experiencia como parte fundamental del ejercicio interpretativo, lo que permite captar la importancia de los elementos socio-culturales en el proceso de interpretación y por otra parte, permite traspasar la barrera exterior puramente sensible para acceder a la profundidad de lo interpretado, es decir a su significado (Cárcamo Vásquez, 2005, pp. 206-207).

En cuanto al método de investigación, la investigación en RS ha ido desarrollando y constituyendo un método propio de investigación, metodología de estudio definida por Abric como un acercamiento plurimetodológico en el que se combinan las técnicas propias para el estudio de las RS (técnicas asociativas e interrogativas). Con respecto a lo mencionado, Abric afirma:

Ninguna técnica, hasta ahora, permite recoger conjuntamente los elementos constitutivos de la representación social, lo que significa claramente que la utilización de una técnica no única es pertinente para el estudio de una representación, y que cualquier estudio de la representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico. (2001, p. 71)

Es pertinente recordar en este momento que, metodológicamente, la presente investigación tuvo como intención articular características del enfoque procesual y estructural con la intención de fundamentar lo mejor posible los resultados de la investigación. Estos dos enfoques presentan características propias que no son excluyentes, todo lo contrario, son complementarias (Araya, 2002, p. 48).

Para el desarrollo de la investigación resultaron pertinentes las siguientes técnicas: la asociación libre y la carta asociativa, unificadas a través de un taller, junto con grupos de discusión.

La selección de los participantes se desarrolló por disponibilidad con estudiantes de dos colegios católicos de la ciudad de Bogotá. La muestra estuvo constituida por estudiantes de grado 11º, grupo en el cual se cuenta con mujeres y hombres, con un rango de edad entre los 15 y los 18 años que pertenecen a la clase socioeconómica media y media – alta. Considerando que en la investigación cualitativa los tipos de muestras son dirigidas o no probabilísticas, pues no es interés de este tipo de investigación la generalización de los resultados (Hernández Sampieri, 2006, p. 561), los sujetos en la investigación son todos los integrantes de un mismo

curso de grado 11<sup>o</sup> de cada uno de los colegios, con el objetivo de considerar las perspectivas por igual de mujeres y de hombres; además, se buscó contar con la presencia de jóvenes que profesaran la religión católica, otras religiones no católicas y los que se consideraran no creyentes.

## Resultados

Una propuesta metodológica para el estudio de las Representaciones Sociales en el campo de la Educación (Reconstruyendo el camino metodológico).

De acuerdo con la teoría de las RS, es fundamental construir el contexto de su aparición, porque ésta, en cuanto conocimiento de sentido común, guarda una estrecha relación entre el sujeto que construye este tipo de conocimiento y el entorno en que nace. En este sentido, construir este contexto fue una de las primeras tareas para la comprensión de la RS sobre la clase de ERE. La tarea, en términos de Olivia Mireles “consistió en tejer un entramado de acontecimientos y hechos que permitan entender el escenario de aparición y circulación de la representación social” (2015, p. 156), en este caso, sobre la clase de ERE en dos colegios confesionales de Bogotá.

Esta tarea resultó compleja puesto que no se trataba únicamente de hacer un recuento histórico que sirviera de trasfondo para la investigación, sino que el trabajo consistió en comprender cómo ese conjunto de sucesos contribuyó a la aparición de la RS sobre la clase de ERE y cómo se dio esa relación entre el sujeto y el contexto. La estrategia que se adoptó para la construcción del contexto fue fundamentalmente la revisión documental, en la cual se encontraron y leyeron diversos documentos, entre ellos políticas públicas, legales y documentos institucionales. Además, se utilizó la información obtenida en algunas de las preguntas de un cuestionario virtual aplicado en la segunda fase de campo, para profundizar el contexto familiar y personal de los estudiantes.

De manera paralela a la construcción del contexto, se procedió al desarrollo del trabajo de campo para aplicar los instrumentos para la recolección de los datos, lo que se hizo en dos fases. En la primera, se desarrolló el taller de la asociación de palabras que incluyó la técnica de la asociación libre y la carta asociativa. Este taller asociativo se desarrolló en tres momentos. En el primero, los estudiantes escribieron todas las palabras o expresiones en las que pensaban a partir del término inductor (clase de educación religiosa), indicando con un número el orden en el que iban escribiendo las palabras. En el segundo momento, se solicitó a los participantes numerar nuevamente con un color diferente el orden de importancia que le daban a las palabras mencionadas, siendo el número 1 para la palabra más importante y así sucesivamente. En el

tercer momento, los estudiantes desarrollaron la carta asociativa con las cuatro palabras más importantes para cada uno de ellos, ejercicio que consistió en establecer cadenas de términos para comprender el significado de las palabras mencionadas en la asociación libre.

La segunda fase de la aplicación del trabajo de campo se desarrolló a su vez en dos momentos, con la intención de verificar y complementar la información obtenida en la primera fase del trabajo:

En el primer momento, se solicitó a los estudiantes desarrollar un cuestionario virtual con dos objetivos: primero, obtener información complementaria de índole social y religioso de los estudiantes para la construcción del contexto en que nace y circula la RS sobre la clase de ERE; y segundo, verificar la información obtenida en la primera fase en relación con la centralidad de los elementos de la RS, para ello se utilizó el método del cuestionario de verificación sugerido por Guimelli (Abric, 2001, p. 88) y retomado por Parales (2006, p. 616) como cuestionamiento de centralidad, en el cual los elementos más frecuentes y más prontamente evocados se interrogaron con respecto a su centralidad a través de expresiones estándar frente a las cuales los estudiantes debían escoger “sí, no o tal vez” la expresión era importante en relación con la clase de ERE.

En el segundo momento, se desarrollaron los grupos de discusión con los estudiantes. El objetivo de estos grupos era obtener más información sobre la construcción de la RS sobre la clase de ERE, para lo cual se propusieron cinco preguntas de análisis: qué es, por qué es importante, cómo es y cómo debería ser una clase de ERE, y finalmente, si en la clase se respetaba y se promovían acciones en relación con el pluralismo religioso. Se propusieron estas preguntas porque ellas articulan elementos mencionados en el taller asociativo y porque ellas son reflejo de las prácticas y comportamientos en la clase, elemento esencial en relación con la comprensión de las RS. Para el desarrollo de la actividad se pidió a los cursos organizar cinco grupos, cada grupo recibió en una hoja una pregunta distinta y con espacio suficiente para consignaran todos los aportes hechos por los integrantes del grupo.

En el momento de sistematizar la información y determinar los porcentajes dados a los diferentes valores encontrados (frecuencia, rango, grado de importancia, porcentaje en el cuestionario de verificación<sup>1</sup>), surgieron dudas, preguntas y reflexiones en torno a la validez o confiabilidad que se exige en toda investigación científica, sin embargo, predominó el supuesto epistemológico según el cual “la investigación cualitativa no busca precisión numérica o datos exactos de una muestra representativa” (Mireles, 2015, p. 156), por lo que primaron el rigor en el tratamiento y la sistematización de la información.

1 Desde la propuesta de Abric, la congruencia entre estos elementos (frecuencia, rango e importancia) permiten determinar los elementos centrales y periféricos en la estructura de la RS (2001, p. 60).

De manera general, la sistematización de la primera fase del trabajo de campo, es decir el taller asociativo, se llevó a cabo a través del programa [Atlas.ti](#). Además de utilizar este software en la sistematización de los datos, sobre todo para obtener las frecuencias de las palabras expresadas y para ayudar a construir relaciones entre conceptos, la captura de los datos y los cálculos también se hicieron en Excel pues las operaciones a realizar, fundamentalmente, fueron de suma y multiplicación. Vale la pena enfatizar que “esta actividad no demerita la técnica; al contrario, la hace accesible a quien no cuenta con medios tecnológicos sofisticados para la investigación” (Mireles-Vargas, 2015, p. 157). Se debe acentuar asimismo que los recursos tecnológicos favorecen el desarrollo de la investigación siempre y cuando sean acordes a las necesidades del investigador y se haga un uso crítico de estos (Farías & Montero, 2005, p. 7, citado por Mireles, 2015, p. 157).

De modo específico, los pasos que se siguieron en esta primera fase fueron los siguientes: se capturaron textualmente todas las palabras o expresiones producto del taller de asociación, esto se hizo en procesador de textos para facilitar el trabajo posterior en [Atlas.ti](#). En este trabajo se estableció una matriz con dos columnas por estudiante, en la primera se registraron todas las palabras de evocación inicial, en el orden que establecieron los participantes; en la segunda columna, se escribieron las palabras según el orden de importancia dado por los estudiantes. Esto se organizó así para poder determinar posteriormente la frecuencia, la importancia y el rango en el conjunto de las palabras, criterios para determinar los elementos centrales de la RS, bajo el supuesto de que las palabras más frecuentes, importantes y primeras en la evocación tienen mayor probabilidad de pertenecer al núcleo central (Sá, 1996, citado por Parales, 2006, p. 616).

Con la lista de más de 650 palabras se hizo un segundo análisis en [Atlas.ti](#), en el que se obtuvieron las frecuencias y se homogeneizaron plurales, singulares y género (e.g., religión y religiones, valor y valores). Con esta información se hizo una primera hoja de cálculo en la que se registraron la cantidad de estudiantes que participaron en la investigación (45 en total); se registró la cantidad de palabras utilizadas por cada estudiante y el promedio general de palabras (16 por estudiante); se organizó la frecuencia de las palabras, es decir la cantidad de veces que se usó una misma palabra, de manera particular en cada colegio y en general (Dios es la palabra con más frecuencia, 34 veces en total).

Aunque en la primera hoja de cálculo aparece el rango de las palabras, este se obtuvo en una segunda hoja en la que se promedió el lugar de evocación de las palabras más frecuentes con respecto a la población que usó la palabra (e.g. el rango o lugar promedio de mención de la palabra Dios, que fue mencionada 34 veces, fue de 4,27); finalmente, también se registraron las palabras más importantes, para lo cual se pidió a los estudiantes enfocarse en los cuatro

primeros lugares, para que pusieran en ellos las palabras que efectivamente eran las más importantes (e.g., de las 34 personas que usaron la palabra Dios, 29 la pusieron en los primeros cuatro lugares).

Con respecto a la sistematización de la información obtenida en la segunda fase del trabajo de campo, con la intención de ampliar y verificar la información, se realizaron las siguientes acciones: los datos obtenidos para ampliar la información para la construcción del contexto se organizaron en gráficas que contenían las preguntas y los porcentajes de las respuestas. La información del cuestionario de centralidad se organizó en una hoja de cálculo en la cual se indicó por una parte los elementos de verificación y por otro los porcentajes obtenidos por cada elemento de verificación con respecto a las opciones de respuesta: “sí, no o tal vez”.

Para el análisis de este momento, correspondiente a la segunda fase del trabajo de campo, se consideraron los porcentajes de las respuestas positivas (sí es un elemento relevante, importante y/o esencial en la clase de ERE) y a este se agregó el valor medio asignado a la opción “tal vez”, dado que es posible considerar que este valor no descarta del todo la opción y por lo tanto puede corresponder en un porcentaje medio al “sí”. Las palabras con niveles porcentuales = o > a 60% se consideraron inicialmente elementos importantes o centrales en la RS.

Con relación a las respuestas abiertas proporcionadas en los grupos de discusión, estas se capturaron textualmente en procesador de textos. Los interrogantes giraron en torno al objeto de la RS, es decir, la clase de ERE. Las preguntas se formularon, por una parte, sobre un tema en particular y, por otro lado, sobre prácticas dentro de la clase para captar juicios, valoraciones, opiniones y creencias sobre los procesos cotidianos que se dan en la clase de ERE y que constituyen parte de la RS. Teniendo en cuenta todo el proceso, en términos generales y de manera esquemática, se hizo lo siguiente:

1. Inicio: aplicación del taller de asociación de palabras, desarrollado con la técnica de la asociación libre y la carta asociativa. Los datos se organizaron y se sistematizaron, para explorar e identificar los elementos de la RS sobre la clase de ERE. Resultado: 9 palabras con mayor frecuencia, rango y grado de importancia.
2. Después, se desarrolló el cuestionario virtual complementario para la construcción del contexto y verificación de la centralidad de los elementos de la RS sobre la clase de ERE. A continuación, se realizaron los grupos de discusión en torno a preguntas sobre el objeto de la RS y prácticas cotidianas en la clase de ERE.

3. Posteriormente: se leyeron y analizaron cuidadosamente las respuestas escritas. Se triangularon los datos obtenidos a través de los instrumentos y por su carácter cuantitativo y cualitativo se tejieron relaciones y se buscaron los sentidos y significados desde los datos y la voz de los actores.

## Conclusiones

En relación a la metodología, en la presente investigación se quiso adoptar un enfoque mixto en términos de la investigación sobre RS, y se lograron conjugar los aportes del enfoque procesual (enfoque de corte cualitativo) y del enfoque estructural (de corte cuantitativo) a través de los cuales se comprendieron los procesos en relación con la dinámica social y psíquica que hacen parte de la constitución de las RS; todo esto con la intención de alcanzar una comprensión más precisa, consistente y clara de la RS sobre la clase de ERE.

Fueron muchos los trabajos investigativos que se hallaron sobre RS en diferentes ámbitos al de la psicología –campo de origen de la teoría de las RS–, sin embargo, en cuanto a la metodología, la mayoría de estos trabajos se enfocaron en uno solo de los enfoques, principalmente el enfoque procesual, pocos buscaron conjugar las características y posibilidades de ambos enfoques, y de estos, muy pocos se desarrollaron en el campo de la investigación educativa.

Apartir de este hecho se pudo concluir que la adopción del enfoque mixto para la investigación de la RS sobre la clase de ERE fue la más pertinente porque, por un lado, permitió verificar los datos obtenidos y, por otro, permitió complementar el análisis de los mismos. Al obtener los datos a través de las técnicas asociativas como a través de los grupos de discusión, se encontró que estos eran completamente coherentes y que los términos obtenidos y organizados como centrales y periféricos en las técnicas cuantitativas, se articularon lógicamente con los grandes temas identificados en la técnica cualitativa. Además, en el momento del análisis de los datos, los términos centrales y periféricos facilitaron la comprensión de las relaciones y los significados con respecto a las grandes categorías que configuran la RS sobre la clase de ERE.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Banchs, M. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales. 9, 3 - 15.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo*. Cinta Moebio, No. 23, 204-216.

- Castillo Sánchez, M. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Cuevas, Y. (2016). *Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa*. *Cultura y Representaciones Sociales* - UNAM, 11(21). 109 - 140.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGrawHill.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. 133 - 154.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *leRed*, 1 - 17.
- Ley 115 o *Ley General de Educación de Colombia* (1994).
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 243 - 248.
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Parales, C. (2006). Representaciones sociales sobre el comer saludable: un estudio empírico en Colombia. *Univ. Psychol.*, Bogotá (Colombia) 5 (3): 613-626. Octubre - diciembre.
- Quintero, F. (2019). *Representaciones sociales sobre la clase de educación religiosa escolar (ERE) de los estudiantes de grado 11 de dos instituciones católicas de la ciudad de Bogotá y sus implicaciones en la construcción de una ERE pluralista*. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/16222>
- Ramírez, V. (2016). *Representaciones sociales del agua y medio ambiente en los niños: un análisis desde la educación ambiental en un contexto rural*. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21005/RamirezMoralesValeria2016.pdf?sequence=1>
- Wagner, W., & Flores-Palacios, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación Matemática*, 139 - 162.

# La práctica pedagógica un elemento constitutivo del currículo emergente.

Riyid Yasmira Cante Soriano<sup>1</sup>

Mónica Yasmin Cuineme<sup>2</sup>

## RESUMEN

La presente ponencia parte de la investigación en desarrollo titulada “Propuesta curricular alternativa y emergente (PCAE), promotora de intervenciones prácticas innovadoras, desde las perspectivas pedagógicas y didácticas que potencien el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas de preescolar en dos Instituciones del Bogotá D.C”. En donde se plantea en una primera fase caracterizar las prácticas pedagógicas de las docentes de transición, para lo cual se contó con la participación de las Instituciones Educativas Distritales: La Gaitana y la IED José Asunción Silva.

El corpus de información documental se basa en las políticas del Ministerio de Educación las cuales establecen las normas que direccionan los lineamientos de la organización escolar para la educación en primera infancia. De igual manera se analizan los documentos institucionales entre los cuales se encuentran: los proyectos educativos institucionales PEI, las mallas curriculares y los planes de estudio. Estos insumos permiten

### Filiación:

Corporación Universitaria Iberoamérica,

### Email:

[riyid.cante@ibero.edu.co](mailto:riyid.cante@ibero.edu.co)

[monica.cuineme@ibero.edu.co](mailto:monica.cuineme@ibero.edu.co)

### Palabras claves:

Currículo; currículo alternativo; emergente; práctica pedagógica; saber pedagógico.

identificar un marco de referencia a partir del cual se configuran las prácticas pedagógicas de las docentes en el grado transición.

## INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como finalidad exponer al lector, la primera fase de la investigación la cual se centra en el interrogante ¿Qué tipo de prácticas y planteamientos pedagógicos permiten desarrollar una propuesta curricular alternativa y emergente, promotora de prácticas innovadoras desde las perspectivas pedagógicas y didácticas, que potencien el desarrollo y los aprendizajes de los niños de preescolar en las Instituciones Educativas del Caribe y Bogotá?, frente a este cuestionamiento se sitúa las prácticas pedagógicas como un saber que emerge de la experiencia, reflexión sobre los procesos que se desarrollan en el aula en pro del desarrollo y aprendizaje de los niño y niñas de transición.

Es importante mencionar que este interrogante nace a partir de la necesidad de pensar la educación para la primera infancia con una perspectiva integral, que promueva currículos desde los contextos culturales de cada escenario educativo, apuesta que surge en la Universidad de Rafael Núñez de Cartagena, la cual convoca e invita a la Corporación Universitaria Iberoamérica a ser parte de este propuesta investigativa, posibilitando el diálogo entre dos contextos regionales diferentes frente a las prácticas educativas que se desarrollan en transición.

El objetivo macro de la investigación es diseñar una propuesta curricular alternativa y emergente (PCAE), promotora de intervenciones prácticas innovadoras, desde las perspectivas pedagógicas y didácticas que potencien el desarrollo y los aprendizajes de los niños de preescolar en Instituciones educativas oficiales del Caribe y Bogotá. Para lo cual se establece la primera fase de la investigación, donde se aborda la caracterización de las prácticas pedagógicas de las docentes de transición, en Bogotá se contó con la participación de las Instituciones Educativas Distritales La Gaitana y la IED José Asunción Silva.

Dentro de la primera fase se retoma las categorías: prácticas pedagógicas, el saber pedagógico, currículo, desarrollo y aprendizaje, a partir de las cuales se establece el corpus conceptual que permite establecer las unidades de análisis.

Al aproximarse al contenido de un proceso formativo susceptible de descifrarse en su interacción textual entre narrativas y acciones, es posible comprender la manera en que la práctica vincula los procesos de referenciación sobre y a partir del hecho educativo. Es decir, la manera en que se configuran los contenidos de las prácticas, implicando el diseño de una metodología de análisis que indague tanto por los documentos en calidad de textos como por las acciones como ejercicios de significación e institucionalización.

La interpretación de los textos y los documentos se aborda desde el procedimiento de análisis de contenido inductivo, el cual se caracteriza por el surgimiento de las categorías a partir de la lectura de los documentos, de esta manera el sistema de categorías emerge desde el contenido y por lo tanto se puede inferir (Arbeláez & Onrubia, 2014). A partir de las lecturas de los documentos del MEN se identificaron las categorías temáticas principales que configuran el marco teórico.

Por eso en los últimos años, la evolución del conocimiento sobre el desarrollo y los aprendizajes de los niños en edad preescolar se ha caracterizado por un acelerado proceso teórico-práctico, el cual ha modificado de manera sorprendente la visión de las prácticas educativas en este nivel escolar. Igualmente, la innovación y la tecnología, han hecho que cada vez más sea necesario la reflexión de las maestras sobre su práctica, la investigación de su devenir profesional y la creación de currículos emergentes que den respuesta a las necesidades del contexto.

Entonces el currículo, se convierte en uno de los mapas que guía hacia lo que se quiere hacer y cómo hacerlo, para poder construirlo se precisa responder a diferentes preguntas; ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿qué se enseña?, ¿cuándo?, y por supuesto, ¿qué, ¿cómo y para qué se evalúa? Estos interrogantes requieren de la revisión de la filosofía de la política educativa para la infancia, el diseño del plan de estudios por dimensiones, y el trabajo de forma conjunta y holística que permita la evaluación del proceso de forma diagnóstica, formativa y sumativa.

De esta manera, en la investigación se busca rastrear dentro de los documentos del MEN y las instituciones, los niveles de frecuencia y correlación entre las unidades de registro, lo cual permite identificar las características que enmarcan las prácticas pedagógicas de las docentes de transición.

De igual manera se retoman los documentos de las Institucionales Educativas La Gaitana y José Asunción Silva, los cuales brindan las orientaciones pedagógicas y organizacionales del sistema escolar:

Proyecto Educativo institucional. Definido como documento que fundamenta la apuesta situada de la comunidad educativa la cual integra los aspectos formativos y conviviales con los que la institución declara en su especificidad y el conjunto de elementos, operaciones y actores que configuran sus metas en el marco de su misión, visión y objetivos educativos de cara a su población y territorio.

Malla Curricular. Comprende la instrumentalización pedagógica del PEI en tanto configura la estructuración de la ruta académica con la cual la institución desarrolla

los énfasis y aterriza las políticas tanto nacionales como sectoriales en cuanto a los contenidos, saberes y espacios académicos.

Programaciones. En la escala más cercana a las prácticas configuran el orden operacional de aplicación de contenidos de acuerdo a la malla curricular y a los estándares que desembocan en las competencias, habilidades y logros que se proponen desarrollar y evaluar con los estudiantes.

También se retoman otro tipo de textos como los cuadernos de los estudiantes, las producciones de los niños consolidadas en álbumes y los registros de sistematización de las docentes.

Las unidades de registro son tomadas desde las palabras y temas que se enuncian en los discursos orales y escritos, estas unidades de registro se correlación con las unidades de contexto las cuales integran el sistema de categorías establecido.

Las instituciones fueron seleccionadas debido al trabajo con población vulnerable, procesos de inclusión y el desarrollo de proceso pedagógicos reconocidos como proyectos de innovación por parte de Secretaria de Educación.

## MÉTODO

Hace una reflexión de las vías a tomar en cuanto al modelo metodológico, que permita dar respuesta a la problemática planteada con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas de las docentes de transición de las instituciones distritales La Gaitana y José Asunción Silva.

Por lo tanto, la investigación tiene un enfoque cualitativo, concebido como:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos... Es interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 9)

Desde esta postura, la investigación cualitativa permite el establecimiento de relaciones entre los sujetos que participan en el proceso de investigación. De esta manera, el investigador y los actores centrales de la investigación establecen una relación mediada por el reconocimiento de la experiencia. A partir de sus narrativas se identifican las voces que dan cuerpo a las prácticas que configuran un saber sobre su quehacer pedagógico.

El enfoque cualitativo pretende dar cuenta de las interacciones que establecen las docentes dentro de los contextos escolares, las cuales están mediadas por las condiciones socioculturales que determinan las vivencias y experiencias que se tejen en cada institución escolar.

Es así como se vincula un análisis de la comunidad en relación con las discursividades y las acciones a partir del reconocimiento de los saberes pedagógicos que enmarcan las prácticas pedagógicas de las docentes de transición.

### Tipo de investigación:

El tipo de investigación se realiza desde una mirada analítico-interpretativa, al partir de un asunto de tipo social que converge en la caracterización de las prácticas, en aquello que resulta particular a la población, más que una cuestión generalizable. Su ejercicio implica entonces asumir la realidad como dinámica, múltiple y holística, lo que da apertura a la comprensión del significado que en este caso las docentes le dan al tema propuesto, sus vivencias, motivaciones y aquellas que no son susceptibles de experimentación, sino de la mutua interacción.

Dentro de las técnicas utilizadas en la investigación se encuentra el análisis de contenido, el cual se constituye como un elemento indispensable para caracterizar las prácticas pedagógicas de las docentes, dado que estas permiten la producción de relatos y narrativas permitiendo su interpretación.

### Procedimiento

Dentro del proceso metodológico de la investigación se parte del análisis de contenido distinguiendo las siguientes etapas planteadas por Arbeláez & Onrubia (2014).

1. Fase teórica: Pre análisis. En el cual se organiza la información a través de una revisión superficial de los documentos, lo que permite la emergencia de las primeras aproximaciones hipotéticas del trabajo.

En esta etapa se realizó la búsqueda de los documentos orientadores de las políticas públicas y documentos institucionales situados en el contexto de las escuelas, del mismo modo se establece el corpus de los otros relatos en los cuales se sitúan las producciones de las maestras y los estudiantes como otros medios de producción textual como el caso de los telares, los álbumes, las instalaciones artísticas de los niños.

2. Fase Descriptiva – analítica. Donde se describen y analizan.

Se establecen el sistema de categorías a partir de las cuales se describen y analizan las unidades de registro y las unidades de contexto, que se encuentran en las unidades de muestreo.

3. Fase interpretativa. Paso en el que se interpreta el análisis de contenido según las categorías emergentes de la producción académica publicada en la revista. A partir del sistema de categorías conformado por las unidades de registro y de contexto se realiza un proceso de interpretación en donde se establecen las características de las prácticas pedagógicas de las docentes de transición.

## Población

En la investigación participan dos Instituciones Distritales Publicas IED La Gaitana y la IED José asunción Silva. Se aclara que pese a que no fue posible contar con la participación de las instituciones de práctica de la Corporación Universitaria Iberoamericana, lo cual redujo la muestra, el método de investigación acogido se orienta al análisis de contenido desde la estrategia intensiva donde se integra todos los elementos presentes en el texto, reconstruyendo las relaciones sistemáticas a partir del sistema de categorías lo cual permite establecer relaciones entre las unidades de muestra identificando puntos de encuentro o diferencias.

## RESULTADOS

La recopilación de información ha permitido reflexionar en la introducción de los saberes escolares de temáticas enfocadas en la educación pública donde se incluyen herramientas que funcionan en la formación escolar, estrategias de regulación, artículos analizados y las entrevistas a los docentes evidenciando sus conocimientos frente a procesos pedagógicos.

También se enlazan las dinámicas y la tecnología educativa unificando las cuatro categorías a trabajar por una parte la práctica pedagógica, es la que permite estudiar al docente y su función, de su mano se encuentra el saber pedagógico encargado de enfatizar en estos procesos que conllevan a una educación con propósito, luego como hilo conductor aparece el desarrollo y el aprendizaje que permite generar una secuencia de conocimientos en los infantes y llevar un control, un seguimiento a cada uno para determinar la continuidad de los procesos.

Por otra parte resaltar el currículo, este permite trabajar en conjunto con el PEI, sin duda alguna de esta perspectiva curricular nacen el currículo alternativo y el currículo emergente, el primero admite estructurar y manejar de una manera sin igual el contenido curricular donde las estrategias transversales ayudan a configurar currículos a una manera más eficiente, el segundo permite traer a colación temáticas vivenciales, así como tecnológicas en el aula, todo en pro de una educación de calidad.

De igual manera la implementación de tipos de prácticas pedagógicas desarrolla propuestas curriculares que promueven las prácticas innovadoras desde las perspectivas pedagógicas, didácticas y lograr así potencializar la enseñanza-aprendizaje en los niños de transición en las instituciones que hacen parte de la investigación. Con relación al proceso de enseñanza los docentes encuestados plantean que es importante la organización del aula, el distribuir los espacios y tiempos de una forma agradable, teniendo en cuenta el momento, material, estrategias y actividades que se van a desarrollar de acuerdo al tema, pero es importante también partir de unos lineamientos o mallas curriculares establecidos para el nivel, de igual forma contar con las dimensiones para que los procesos de enseñanza sean significativos e interesantes para los niños, creando espacios interactivos y didácticos.

Otro aspecto importante dentro de este proceso son las relaciones entre los niños y el docente, porque juegan un papel trascendente en el desarrollo de la enseñanza, esa afectividad, ese vínculo de respeto y cordialidad, fortalece diálogos que permiten la expresión de experiencias vividas, estrechar lazos de amistad y compañerismo.

También son significativos los aspectos pedagógicos y didácticos en la organización de la jornada diaria de trabajo con los niños, dentro de estas actividades es importante poder organizar y ejecutar actividades relacionadas con la etapa del desarrollo aprovechando los pilares de la primera infancia, donde se trabaja el aprendizaje basado en el juego, salidas de campo, entre otras acciones que sea variadas y tenga en cuenta los intereses y necesidades de los niños, ellos participan de forma cooperativa en la organización de las actividades, generando hábitos y fortaleciendo su participación dentro de los diferentes proyectos planteados por las docentes.

Las docentes en sus prácticas pedagógicas organizan su trabajo con las compañeras de la sección, ellas parten de los ejes temáticos establecidos en las mallas curriculares, ULAS y dan respuesta a los objetivos correspondientes al DBA. En las planeaciones realizadas semanalmente es donde todas aportan sus ideas, conocimientos y experiencias buscando potencializar las competencias en los niños. Dentro de esta planeación se incluye a los padres de familia para que participen y se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y complementen las actividades desarrolladas en el aula de clase. Igualmente, las instituciones tienen una plataforma para que los padres estén llevando un seguimiento al desarrollo de los niños en caso de presentarse alguna dificultad o fortalecer las falencias la escuela de padres y los talleres son algunas de las opciones para interactuar con ellos.

De igual forma se tiene en cuenta la vinculación de población con necesidades educativas especiales, realizando las adaptaciones curriculares y los ajustes necesarios para establecer una

comunicación asertiva, continua con los niños y padres orientado por el personal profesional de la entidad educativa.

Se utiliza variedad de material didáctico que permite a los niños explorar, pero que sea material en lo posible reciclable, llamativo y variado, los proyectos de aula y transversales permiten a los niños complementar su formación disponer de los espacios con los que cuenta la institución al máximo.

En cuanto al proceso de aprendizaje se busca indagar los conocimientos previos que poseen los niños de su contexto, su desarrollo y como este influye en los procesos de aprendizaje, las estrategias que utiliza el docente es conocer los pre saberes y como se sienten en clase a partir de la implementación de diversas estrategias como la pruebas diagnósticas de entrada y salida, la observación, otras actividades que permiten conocer más sobre los sentimientos y situaciones del entorno que influyen o afectan el aprendizaje permitiendo evidenciar los alcances, las necesidades habilidades y conocer los estilos de aprendizaje.

Este desarrollo es evaluado teniendo en cuenta las dimensiones, pero también la participación de padres, el poder llevar un seguimiento de observación permanente, aunque se presentan dificultades en este aspecto porque en el proceso de observación no se hace de forma constante para brindar la atención y protección pertinente en los momentos apropiados.

## CONCLUSIONES

En el caso de la educación inicial la instalación de los sistemas curriculares viene dictaminada por la lógica del seguimiento riguroso de normas nacionales y locales, de carácter regulador ya que este tipo de educación da cuenta de un grupo poblacional que hace parte de los discursos prioritarios a nivel mundial de la protección y cuidado en este caso de la infancia como sujetos de derechos.

En el documento referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, se asume el proceso de educación para los niños de educación inicial a partir de la construcción de currículos desde la experiencia, en donde se reconoce la importancia de la interacción como un elemento constitutivo en la formación de los niños, ya que a partir, de las relaciones que establece con sus pares, su familia y su maestro se estructuran las bases de los procesos de desarrollo que posibilitan aprendizajes.

Los procesos de aprendizaje se desenvuelven directamente con su contexto socio cultural y natural, a partir de estos se realizan prácticas pedagógicas encaminadas a la construcción de aprendizajes significativos donde el niño es el centro, dichos aprendizajes se hacen evidentes

en la realización de las actividades rectoras donde el maestro acopla su saber pedagógico en procura de ensamblar estas directrices del orden normativo nacional y local, a través de procesos de interacción educativa donde media su experiencia y comprensión de los conocimientos y su técnica para desarrollarlos en claves didácticas.

Desde las políticas públicas como líneas normativas para orientar las prácticas educativas se configuran formas particulares de ver y definir la infancia, de esta manera, el concepto alrededor de los niños se construye bajo los principios que los configuran como sujetos de derechos, desde una dimensión del desarrollo en la dimensión social, física, psicológica y cognitiva. Dinámica que en consecuencia instala una representación de maestro.

Un currículo emergente desarrolla sus sentidos en lo que hacen los niños y las niñas, desde sus nociones de exploración, sus deseos, sus inquietudes, que se han configurado en las maneras propias de comunicarse e interactuar con el otro, con su sensibilidad desde la cual entran en contacto más que con los contenidos temáticos, con las formas en ellos se presentan en una adaptación de las lógicas de saber con los ritmos de la infancia.

Pensar en la construcción de un currículo emergente supone establecer dentro de las dinámicas de enseñanza fundamentadas en las interacciones entre el sistema propuesto del ambiente de aprendizaje y las formas de relación que vienen del mundo cotidiano, es a través de lo que Cerbino (2018) ha denominado Comunicación del común, en donde el currículo emergente dispone de los sentidos que circulan en el mundo infantil y adulto para diseñar una posibilidad de sinergia entre la vida nuda y los aprendizajes.

Para mirar uno de los casos de lo que podemos denominar interacción curricular emergente, se manifiesta la necesidad que tiene este tipo de currículo de permear las relaciones e interacciones comunitarias frente a directrices rectoras nacionales como los programas de prevención de enfermedades y vacunación, el reto es encontrar la mediación cultural con la cual la educación constituya un ejercicio de prácticas dirigidas a armonizar las lógicas propias de las comunidades con las necesidades institucionales manifiestas por el Estado.

En este caso se establece una matriz de sentido en la cual se movilizan significaciones de bienestar para naturalizar las relaciones de regulación positiva de los sujetos, al entrar en la cotidianidad de los niños que implica su vida familiar en la cual la Escuela como dispositivo de reproducción social propone formas de prevenir las enfermedades y normatizar a los estudiantes mediante las prácticas formativas de cuidado y prevención, aspecto se hace evidente al plantear en el currículo desde la experiencia el Esquema Único de Vacunación, el cual comprende las vacunas contra enfermedades o grupos de enfermedades que se previenen con la aplicación de las vacunas (Guía 53 p.7).

Pensar en currículos emergentes desde una apuesta por el reconocimiento de la diversidad cultural es reconocer dentro del contexto escolar las diferencias de género, de sexualidad, de etnia y de clase social, para lo cual la dinámica escolar se articula desde propuestas pedagógicas que integren los contenidos disciplinares posibilitando un diálogo variado entre los repertorios de conocimientos que traen los actores escolares, de esta manera, la dinámicas de enseñanza se orientan hacia la diversidad de estilos de aprendizaje que proviene de los varios grupos sociales y culturales.

Desde las orientaciones curriculares en el marco de la política educativa en Colombia se plantea el currículo, como la unión de varios elementos entre los cuales se encuentran: contenidos disciplinares, propósitos formativos, metodologías pedagógicas, el desarrollo de competencias básicas, en búsqueda de dar respuestas a una serie de interrogantes qué, cómo y cuándo enseñar, asumiendo el proceso de enseñanza como un acompañamiento intencionado.

Vale la pena aclarar que el conflicto no es visto como problema sino como contexto natural de relación pues lo que se debe tratar de mediar e impedir es la violencia tanto simbólica como cultural en la resolución o consenso con relación al conflicto que se produce cuando se piensa una escuela – comunidad desde la interculturalidad de sus saberes.

Desde la experiencia y observación que se sostiene en la interacción con los demás, se logra deducir que todo lleva una secuencia, por lo tanto, no se debe descuidar los aspectos que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permitirá que todo lo planteado y experimentado llegue a una culminación exitosa. Por ello el valor de tener presente la tarea del agente educativo quien además de generar y transmitir en sus niños amor y confianza, debe estar presto en desarrollar una observación directa frente a sus aprendices, logrando identificar las necesidades y habilidades que tienen los niños y niñas en esta primera etapa, donde puedan potenciarlas de manera dinámica e inclusiva, es importante que entiendan el valor de crear espacios diferentes, saliendo así de la rutina, posibilitando al niño en recrear su imaginación encontrando con ello curiosidad y respuestas en relación con lo que le interesa.

## REFERENCIAS

- Amadio, Operti y Tedesco, M. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación.
- González, H., & Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 4-16. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509009.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Cuarta Edición.
- Ministerio de Educación . (1991). *Ley General de Educación* . Colombia.
- Ministerio de Educación. (2016). *La Práctica Pedagógica como escenario de aprendizaje*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article357388.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento Número. 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá. Obtenido de [http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487\\_doc25.pdf](http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc25.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para educación inicial*. Bogotá. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles341880_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento n° 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, (2014). Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810\\_archivo\\_pdf\\_sentido\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía No. 35 Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá, . Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article184841.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía, n°52 Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial*. Bogotá. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341869_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje. Transición.v.1*. Bogotá. Obtenido de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transición%20v.1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento. n°25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial* . Bogotá. Obtenido de <http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles>
- Osorio, M. (2017). El Currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas. Universidad del norte*, 26, 1-12. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Pinto Contreras, R. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *Revista Publicando*, 12(24), 15-36. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4633741>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes*(49), 27-40
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483. Obtenido de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv>

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). ***Técnicas para investigar, recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación***. Argentina: Brujas.

# Niños en situación en calle del distrito de Buenaventura

Futuro en riesgo, aterrizaje a la realidad

Victoria, Jazmin,

## Resumen

### Filiación:

Corporación Universitaria Iberoamericana,

Email: [jazmintigo2009@gmail.com](mailto:jazmintigo2009@gmail.com)

### Palabras claves:

Infancia; Adolescencia; Supervivencia; Derechos.

La presente ponencia es el resultado de la investigación: Niños en situación en calle: un futuro en riesgo, un aterrizaje a la realidad, realizada con la población de la plazoleta del Pascual de Andagoya del Distrito Especial de Buenaventura, para optar el título de especialista en Desarrollo integral de la infancia y la adolescencia de la Corporación Universitaria Iberoamericana, bajo la tutoría de la Mg. Irma Huertas.

Donde el proceso metodológico adelantado desde una investigación cualitativa con enfoque descriptivo – analítico, permitió escuchar las voces de los actores para obtener información valiosa, que llevó a develar cuáles son las principales estrategias de supervivencia adelantadas por los niños y niñas en situación en calle y sus diferentes particularidades contextuales, para generar las posibles estrategias de mitigación y restablecimiento de sus derechos.

## Introducción

La problemática de los niños en situación en calle de Buenaventura, motiva la investigación, dado que es compleja en la medida en que se encuentra interrelacionada con otras situaciones subyacentes, como son: dificultades en la dinámica familiar, maltrato infantil, trabajo infantil, abuso sexual, pobreza, desplazamientos entre otros. Para la realización del recorrido metodológico se definió retomar la problemática específicamente de los NSC que se ubican en el semáforo del barrio Pueblo Nuevo, llamada también Plazoleta del Pascual de Andagoya, lo anterior dado que se evidencia un aumento significativo de esta población, la cual lleva obviamente a padecer consecuencias muchas veces irreversibles.

Es importante aclarar entonces, que la investigación se centró en analizar las estrategias de supervivencia de la población objeto, con el fin de comprender las motivaciones que los lleva a adoptar la condición y sus respectivas consecuencias, para ir en búsqueda de las posibles estrategias de atenuación de la problemática. Un punto de partida fue el proceso de definición del recorrido y referente teórico, donde precisamente sobre los NSC Baleato afirma que:

... son aquellos que desarrollan diversas estrategias de supervivencia con las que buscan satisfacer necesidades básicas, afectivas y relacionales alejados de los ámbitos naturales de cuidado y protección, como la familia, las instituciones educativas, u otras redes de sostén. Dicha situación los expone a diversos riesgos y a la pérdida del goce de derechos, constituyéndose por lo mismo en una población de alta vulnerabilidad. (2005, pág. 120).

En este punto es importante enfatizar la diferencia que existe entre los niños de la calle y Niños en la calle, al retomar a la UNICEF (2003) "...Muchos de ellos trabajan en las calles pero regresan a su hogar por la noche; pero otros están alejados del ámbito protector y los cuidados de la familia..." (Página 37)

De lo anterior despende que la situación de calle se define a partir de la existencia de dos grandes grupos, el primero son los niños de la calle que corresponde a niños que permanecen en la calle, este es su hábitat principal remplazando a la familia como escenario de crecimiento y socialización, el segundo grupo son los niños en la calle, que son aquellos que están la mayor parte del tiempo en la calle generando ingresos en actividades informales o comerciales como respuesta a situaciones socialmente impuestas, pero que retornar a sus hogares en algunas horas del día. (UNICEF, 2003). Lo anterior para destacar que la investigación objeto de esta ponencia, se fundamenta en los.

## Método

La investigación por su condición de tipo social es cualitativa, ya que permite la interacción entre el sujeto y el objeto, es decir es el puente que une la población objeto de estudio y los investigadores, además que se convierte en el eje que transversaliza la investigación, en este orden de ideas se optó por dicha metodología porque es la que permite medir lo descriptivo – analítico y dar cuenta de forma detallada de la problemática analizada, como lo afirma Sampieri (2006): “La investigación cualitativa en una especie de paraguas en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios”. (Pág.8).

Es importante aclarar que, la problemática de los niños y niñas en situación en calle se presenta en toda la ciudad de Buenaventura, la población objeto de estudio de la investigación fueron los niños y niñas ubicados en la plazoleta del Pascual de Andagoya en el barrio Pueblo Nuevo del distrito de Buenaventura, para lo cual se tomó una muestra de 8 niños y niñas entre los 8 y 11 años con diferentes niveles de escolaridad y estratificación, de igual forma se realizaron entrevistas a algunos funcionarios públicos.

Respecto a las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de información, se tuvo en cuenta la observación participante que “consiste en observar al mismo tiempo que se participa de las actividades propias del grupo...”, Bisquerra (2004: 332) así como el diario de campo y las entrevistas semi-estructuradas, a partir de los cuales con la información encontrada se generaron las reflexiones para la comprensión de las causas de la problemática y por ende generar las conclusiones y los resultados presentados.

Recordemos que la razón de ser de la investigación fue visibilizar la problemática como existente y a su vez que se generaran desde lo privado o público los mecanismos necesarios para mitigar o en el mejor de los casos propender por su erradicación.

## Resultados

El proceso investigativo permitió comprender desde las narrativas de la población objeto concepciones fundamentales, como la representación de la calle como el sistema de relaciones e identidades urbanas, en las cuales los niños, niñas y adolescentes se integran, aportándole parte fundamental a su existencia, sin embargo la calle también se presenta como un espacio dicotómico para ellos, es decir algo negativo y positivo a la vez.

Dentro de las características positivas, se encuentra la posibilidad de ser ellos, es decir la calle es percibida y representada como espacio de libertad, en relación con el hogar, parecería que el espacio público al ser de todos y al mismo tiempo de nadie, les permite actuar según

sus códigos de comunicación y comportamiento. Saucedo et al (2011) afirman “...la calle adquiere una connotación más amplia para el caso de personas que viven en ella. Se convierte en un contexto de socialización donde se establecen y negocian significados constantemente, derivados de las interacciones cotidianas que ahí se efectúan: afectivas, lúdicas, económicas, conflictivas, etc...” (pág. 274).

Además, la calle es percibida como un espacio educativo, es el lugar en donde se aprende a respetar y a ser respetado, y el respeto es algo que se adquiere con base a los enfrentamientos cotidianos que a su vez implica peleas, una relación de poder o dominación que no siempre se gana.

La situación en calle de niños, niñas y adolescentes no es vista como una problemática, por ello la información teórica y las investigaciones al respecto son pocas, de igual forma en cuanto a los avances y políticas públicas, las cuales no son suficientes ni efectivas, situación que se pudo evidenciar a partir de las entrevistas realizadas a funcionarios públicos encargados de la infancia en el distrito de Buenaventura, los cuales afirmaron desconocer el tema y precisaron que en el distrito no existe política pública para la infancia.

De otra parte, las instituciones sociales, sociedad civil y el Estado, parecen no dimensionar que la situación en calle de la población infantil y adolescente en Colombia es una alerta, ya que es un paso a la calle de forma permanente, pues la mayoría al estar todo el día deambulando o trabajando en los vecindarios, conocen los roles y actividades propias del rebusque, encontrando en esos entornos agrado, protección, comprensión, dinero y drogas, entre otros, tomando finalmente la decisión de vivir definitivamente en la calle; es una problemática que va en aumento y que si se detecta a tiempo podría evitar que un niño llegara a una situación tan compleja como es la experiencia de la vida en calle.

## Conclusiones

En el caso particular de la investigación, la situación en calle de niños, niñas y adolescentes, se encuentra históricamente ligada a las dinámicas que viven las familias Bonaverences, que permiten cada vez a edades más tempranas que los niños permanezcan en la calle, generando espacios de socialización y muchas veces esparcimiento, al usar los espacios públicos, no solo para disfrutar su tiempo libre, sino para obtener recursos a través del trabajo informal, haciendo de este lugar su hogar por algunas horas, en el cual llevan a cabo diferentes actividades e interactúan con diferentes personas.

Es preciso señalar que la población que vivencia la problemática objeto de estudio, al igual que otros niños que permanecen en las calles de Buenaventura, provienen de los barrios con

mayor nivel de vulnerabilidad, estratos socioeconómicos 1 y 2 en los cuales las familias tienden a vivir de manera particular cada día, pues carecen de un empleo o medios económicos que les permita proyectarse a largo plazo, de ahí que estos niños tengan una perspectiva de vida igual de corto plazo, es decir vivir el aquí y el ahora, alejados obviamente de los libros y cuadernos, de ahí que ninguno supera el sexto de bachillerato.

De igual manera se encontró que los NSC en la Plazoleta del Pascual de Andagoya acompañan a sus padres a realizar distintas labores, como venta de frutas y jugos, ayudan a cargar mercados a quienes transitan por la zona comercial, se ofrecen como ayudantes de labores como cuidar vehículos, limpiar vidrios, vender productos, entre otros. Esta población generalmente proviene de los barrios aledaños al Bajamar y a otros barrios marginales de la zona continental, familias consideradas en situación de vulnerabilidad e incluso de desplazamiento.

En lo concerniente a las estrategias de supervivencia que utilizan los NSC, se pudo encontrar que tanto los niños como la niñas entrevistada suelen desarrollar aprendizajes significativos asociados a la posibilidad de generar ingresos, aprender a relacionarse con los demás y ser creativos, e incluso aprender con quien relacionarse y evitar peligros, pues para los infantes, la calle se convierte en un espacio de vivencia de aventuras donde ellos son protagonistas en todo el sentido de la palabra, pues derrochan fuerzas, alegría, y otras emociones que los hacen sentir fuertes y dueños de su propio destino.

Lo anterior implica que los NSC puedan adecuarse gradualmente a las exigencias del entorno y alcanzar un dominio significativo respecto a la calle. De otra parte, la situación de vida en calle, es de tensión para los niños, pero también les permite ir adquiriendo unas destrezas frente a lo que implica subsistir en una comunidad en la cual se requiere desplegar estrategias de supervivencia que permitan al individuo hacer frente a los acontecimientos de la vida cotidiana.

En las entrevistas a los diferentes funcionarios públicos se encontró una inevitable coincidencia, al señalar como causa determinante que los niños, niñas y adolescentes estén en situación en calle, es la falta de escenarios deportivos, artísticos y culturales, así como programas direccionados a fomentar el aprovechamiento del tiempo libre y la unidad familiar como elemento fundamental y referente de pertenencia en el menor; Buenaventura a pesar de tener una población de 362.624 habitantes proyección a 2010 según (DANE), no cuenta con escenarios propicios para que los jóvenes e infantes puedan recrearse de manera adecuada, por ello estos prefieren utilizar las calles, esquinas y canchas en mal estado para realizar actividades lúdicas y artísticas, exponiéndose de forma reiterada a algún accidente de tránsito, reclutamiento forzado, campaneos, tráfico y micro tráfico de sustancias psicoactivas y demás conflictos que se viven en la ciudad, viéndose involucrados de forma reiterada en asuntos ilícitos.

Finalmente, esta investigación fue significativa en la medida en que permitió conocer diferentes aspectos y realidades de los NSC, los cuales permitieron comprender que las diversas lógicas de vida al interior de las familias, influyen directamente en las decisiones de los niños, niñas y adolescentes de Buenaventura y en algunos casos son determinantes para que inicien una vida definitiva en calle.

## Referencias:

- Baleato, Paula (2005). Ponencia Intercalle, **Seminario 10 años**, Montevideo Uruguay.
- Bisquerra, A., R. (2004): **Metodología de la investigación educativa**. ISSN: 978-84-7133-748-1
- Departamento Nacional de Estadísticas. (DANE). (2019): **Censo general 2005**. Perfil Buenaventura, valle del cauca
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2003): **Estado mundial de la infancia**
- Saucedo, I., A. & Taracena, B. E. (2011): Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 9, núm.1, pp. 269-285.
- Sampieri, Roberto. Collado, Carlos. y Lucio, Pilar (2006). **Metodología de la investigación**. Cuarta edición p, 8. McGraw-Hill. México.

# Madres adolescentes:

## Mediaciones entre la escuela y la sociedad<sup>1</sup>

Diego Raúl Carrillo Mojica

### Resumen

Al momento de abordar este escenario de reflexión del papel que debe jugar las mediaciones convivenciales como una práctica social, poco desarrollada en nuestra sociedad actual, que a la postre permita favorecer el desarrollo de una cultura para la paz, de la cual se ha adolecido a lo largo de los más de cincuenta años de conflicto político que ha vivido nuestro país. Al comprender y al ubicar que es la mediación social, la herramienta pedagógica con la que cuenta una sociedad que se debe repensarse desde nuevas dinámicas de entendimiento y aceptación del otro como sujeto, capaz de desarrollar nuevas relaciones sociales a partir de las diferencias, surge dentro de este espacio de reflexión la posibilidad de contribuir con algunas reflexiones surgidas del proceso de mi investigación doctoral en Educación y Sociedad.

En este sentido, una de las categorías emergentes en la estructuración del estado del arte del proyecto de tesis doctoral en educación y sociedad titulado: “Mujer madre adolescente en la educación básica y media, estrategia pedagógica para favorecer su plan de vida, desde el Colegio Miguel de Cervantes

<sup>1</sup> Título de la de tesis doctoral en desarrollo. Doctorado en Educación y Sociedad. Autor Diego Raúl Carrillo Mojica.

#### Filiación

Corporación Universitaria  
Iberoamericana,

Email: [diego.carrillo@ibero.edu.co](mailto:diego.carrillo@ibero.edu.co)

#### Palabras Clave:

Subjetividades, mediación, biografía de vida, mujer madre adolescente.

Saavedra I.E.D”1, se centra en el abordaje de las subjetividades en las madres adolescentes, en cuanto hace parte de las preocupaciones que focalizan los gobiernos que aun consideran como prioridad establecer políticas de control de su población, principalmente en el grupo etario de la adolescencia. Ante esta dinámica institucional, resulta importante considerar las narraciones, las voces, las vivencias y experiencias que pese a su corta edad puede describir una mujer madre adolescente a partir de su relación directa con su cuerpo, con su desarrollo en los diversos contextos tanto escolares como familiares y con la posibilidad de establecer un camino que le permita proyectarse socialmente.

## Introducción

En la presente ponencia, se enmarca en la necesidad de propiciar la mediación social a partir de un diálogo necesario alrededor de lo que se ha comprendido desde las acciones de intervención institucional y multilateral de entidades como la Unesco y la Unicef, con respecto a las políticas en el campo de la salud que son necesarias desarrollar, adoleciendo en alguna medida del componente educativo como mediador de la superación de las condiciones adversas que pueden conllevar a situaciones de pobreza material; versus los sentires y percepciones de la mujer adolescente al convertirse en madre. Este dialogo se robustece a partir de lo que en el estado del arte y en el marco teórico he identificado alrededor de las subjetividades de la mujer madre adolescente, recogiendo las percepciones, decisiones y comprensiones que ellas tienen de su vida y los roles emergentes que debe asumir al convertirse en madre, estableciendo nuevas relaciones y vínculos en su manera de autodefinirse y de proyectar su plan de vida.

Dentro de los hallazgos se puede seguir estableciendo la relación subjetiva entre la mediación que debe establecerse entre las nuevas responsabilidades que asume la mujer madre adolescente en relación con su familia parental, aspecto en el cual varias de las investigaciones han centrado su preocupación sobre este eje, entendiendo el vínculo mediador de los sujetos y la sociedad en tanto que la familia llega a jugar un papel significativo en las decisiones que asuma la mujer madre adolescente bien sea para constituir una familia desde el madresolterismo o bien con su pareja. En este sentido Barreto (2013) afirma que “En la familia el embarazo genera una serie de respuestas que incluyen el miedo de la adolescente y su pareja, la decepción parental, el aislamiento social familiar y finalmente la aceptación y resignificación del mismo.” (p.837), lo que permite evidenciar el proceso crítico por el cual pasa la mujer madre adolescente frente a sí misma y a su familia, proceso que resulta traumático dados los paradigmas socio-culturales que aún señalan en forma punitiva a las mujeres adolescentes al quedar en embarazo.

## Metodología

El abordaje con las madres adolescentes se centra en un escenario de recuperación de su experiencia de vida, comprendiéndolo desde una perspectiva etnográfica, con el fin de abordar un escenario de trabajo directo con los sujetos objeto de la investigación. Se favorece el estudio desde los contextos escolares, en donde se ubica a las mujeres adolescentes que han regresado a la escuela para culminar su formación básica.

Por otra parte, se aborda el enfoque cualitativo, con el ánimo de establecer las diferentes relaciones y vínculos en la cotidianidad de los sujetos que interactúan en los contextos educativos. El relato de vida permite dimensionar las características experienciales, favoreciendo la comprensión de las decisiones que se adoptan al considerar el hecho de permitir terminar con su embarazo, atendiendo a las situaciones que enfrentará ante esta nueva condición.

## Resultados

Otro de las temáticas sobresalientes en el proceso de revisión documental se centra en los aspectos que fortalece su personalidad como mujer adolescente al asumir el rol de madre, lo que le genera nuevas comprensiones en sí misma y de la vida. En este sentido, Ulloque, Monterrosa y Arteta (2018) abordan en su investigación los niveles de autoestima y de resiliencia que desarrollan las mujeres adolescentes al ser madres, cuyos resultados determinaron que entre más acompañamiento y atención tiene la mujer adolescente cuando está en embarazo más seguridad y aspiraciones futuras va a tener después del parto, lo que se debe complementar con la asistencia y participación en "... programas de educación sexual que generen conciencia sobre maternidad y paternidad responsable, derechos sexuales y reproductivos, así como fundamentos en sexualidad, no desde la óptica de lo prohibitivo sino desde la toma de decisiones con responsabilidad." (p. 472).

## Conclusiones

A manera de una primera conclusión, se puede establecer que las mujeres madres adolescentes se ven enfrentadas a problemáticas de género que aún persisten y están arraigadas en las ideologías socio-culturales, estas situaciones las ubica como una población vulnerada y con desventaja social, su posición de subordinación es latente en un contexto patriarcal como lo es el contexto colombiano, en el cual aún no se incorpora del todo un trabajo educativo sobre el enfoque de género, que se constituye como una de las estrategias que permite el reconocimiento de mujeres y hombres desde sus particularidades, al respecto Novoa (2014) menciona que: "... se propone como puente,(mediación) metafóricamente hablando, la perspectiva de género como camino posible para establecer un diálogo entre la sociedad y la educación." (p.14), lo

que favorecería a la mujer madre adolescente en el momento de pensarse un plan de vida en el cual vea un futuro promisorio para su hijo(a) y para sí misma que le permita proyectar la realización de sus metas.

## Referencias

- Novoa Palacios, A; Siciliani, J.A; Junqueira, S; Castañeda, Y. (2017), “Línea Cultura, fe y formación en valores” en ***Dimensiones y Configuración es en la relación educación y sociedad***. Bogotá: Ediciones Unisalle, pp. 119-146.
- Barreto, E. Saenz, M, Velandia,F(2013) El embarazo en adolescentes bogotanas: Significado relacional en el sistema familiar. ***Rev. salud pública***. 15 (6): 837-849, 2013. Recuperado de: <https://www.scielosp.org/article/rsap/2013.v15n6/815-825/>
- UNESCO (2005). ***La educación inclusiva, el camino hacia el futuro***. Documento anexo y dirigido por esta organización.
- Ulloque, Monterrosa y Arteta (2018) Estrategias para mejorar el nivel de resiliencia en adolescentes embarazadas. Investigación en ***Enfermería: Imagen y Desarrollo***; Vol. 20 Núm. 2.

# Niños huérfanos con padres vivos en el distrito de Buenaventura

Un imaginario por deconstruir y una población para visibilizar

Ana del Carmen Escobar Díaz<sup>1</sup>  
Gustavo Adolfo Hurtado Escobar<sup>2</sup>,  
Yenny Paterson<sup>3</sup> y  
Sonia Valencia Mina<sup>4</sup>

## Resumen.

La presente ponencia es el resultado del proceso investigativo realizado en el año 2018, en la especialización en Desarrollo integral de infancia y adolescencia en la Corporación Universitaria Iberoamericana, bajo la tutoría y acompañamiento de la docente Irma Huertas, cuyo objetivo fue reflexionar sobre la incidencia de la carencia parental en el desarrollo social de los niños, niñas y adolescente del barrio Nueva Granada del Distrito de Buenaventura, a través del proceso de un proceso metodológico de recolección y comprensión de información, lo cual permitió concluir entre otras cosas, que la orfandad debe ser pensada como una problemática no solo de la familia, sino de la sociedad en general, quizás así se deconstruyan algunos imaginarios patriarcales que legitiman al padre ausente, reproducen una maternidad pasiva, e impide ver a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

### Filiación:

Corporación Universitaria  
IBEROAMERICANA

### Email:

<sup>1</sup>[anaesdiaz61@hotmail.com](mailto:anaesdiaz61@hotmail.com)

<sup>2</sup>[gusad88@gmail.com](mailto:gusad88@gmail.com)

<sup>3</sup>[sociolo.yepa@hotmail.com](mailto:sociolo.yepa@hotmail.com)

<sup>4</sup>[sovalenmi@hotmail.com](mailto:sovalenmi@hotmail.com)

### Palabras claves:

Orfandad; Carencia parental; Paternidad;  
Infancia; Adolescencia.

## Introducción.

La presente ponencia permite reflexionar sobre la incidencia de la carencia parental, específicamente la ausencia de la figura paterna en el desarrollo social de los niños, niñas y adolescentes del Barrio Nueva Granada del Distrito Buenaventura, puesto que en esta población se ha venido detectado una tendencia en la que muchos hombres no tienen una participación significativa en la educación y el cuidado de sus hijos o que sencillamente desatienden a todas sus responsabilidades paternas, debilitando así los entornos de protección de una población infantil y adolescente que interactúa con una sociedad erotizada por los medios de comunicación, y en donde actores armados al margen de la ley imponen violentos modelos de comportamiento que atraen a los menores a conformar bandas delincuenciales. Así, los resultados de esta investigación son relevantes en la medida en que dan cuenta de los principales factores que conllevan al aumento de niñas, niños y adolescentes huérfanos con padres vivos.

Lo anterior deja ver la necesidad de este tipo de investigaciones, porque los resultados obtenidos sirven de referencia para el diseño y ejecución de políticas, programas o proyectos de intervención frente a la problemática que estamos contribuyendo a visualizar. Precisamente un punto fundamental del proceso tuvo que ver con la construcción de los referentes teóricos, dada la precariedad de investigaciones que se han hecho sobre el tema de la orfandad en Colombia. Sin embargo, podemos destacar los aportes hechos por el DANE cuyo censo del 2005 permitió ver la manifestación de varios tipos de orfandad en Colombia. De la misma manera se contó con los resultados de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) realizada por PROFAMILIA en el año 2005. Esta encuesta dice que “en Colombia hay 845.410 niños que, al perder a uno o a ambos padres, crecen bajo el cuidado de terceros que no siempre les brindan una vida digna... además, hay 792.000 menores de edad que viven sin sus padres, pese a que ellos están vivos.” (PROFAMILIA, 2005).

Posteriormente Ernesto Duran Strauch (2008) con el apoyo de Giselle Maya y Elizabeth Valoyes realizan un trabajo investigativo para el Programa Aldeas Infantiles que deja como resultado un informe titulado: Situación de los derechos de la infancia de niños y niñas que han perdido el cuidado de sus padres o están en riesgo de perderlo. Este informe analiza por grupo de edades el grado de vulnerabilidad de varios derechos de los niños cuando estos presentan carencia parental. Por esta razón Celeste Olsen (2009) habla de la necesidad de deconstruir o repensar el concepto de orfandad, porque generalmente se asocia a la muerte de uno o ambos padres, y esto no permite evidenciar la carencia parental de la cual son víctima muchos menores cuyos padres están vivos pero no los reconocen, y si lo hacen no ejercen sus deberes porque son abandonados.

Desde la normatividad en Colombia la infancia y la adolescencia representan a una población cuyos derechos prevalecen sobre los del resto de la sociedad, por lo tanto, todos los procesos de intervención que se realicen frente a la misma, deben ser coherentes con el interés superior de los menores, sin embargo no es una constante el cumplimiento de lo estipulado, por ello, la investigación se realizó bajo una perspectiva de derecho, lo cual determinó inicialmente la manera como se conceptualiza y se percibe la problemática entre la población objeto, lo cual facilitó el momento de reflexión sobre la ausencia de la figura paterna en el desarrollo social de los niños, niñas y adolescente del barrio Nueva Granada de Buenaventura. Evidentemente el recorrido desarrollado permitió comprender aspectos fundamentales de la problemática, para generar conclusiones y resultados que sin duda serán valiosos para quienes se inclinen por el tema.

## Método.

Siendo consecuentes con los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación en la que se abordó un conjunto de aspectos que más allá de las categorías y variables conceptuales que representan, dan cuenta de las vivencias, emociones e imaginarios en torno a los cuales los sujetos definen su personalidad, fue necesario partir desde un enfoque de investigación cualitativa. Ya que esta “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica.” (Fernández y Pértegas, 2002), que es susceptible a la observación tanto del sujeto investigador como la del mismo sujeto estudiado. Y desde esta mirada fue posible suscitar diálogos y comprender algunos comportamientos que al abordarlos de manera sistemática permitieron reflexionar sobre la problemática.

Para tal reflexión también fue preciso utilizar un diseño etnográfico, entendiendo la etnografía como el conjunto de estrategias que posibilitan la participación pasiva o activa que deja ver los sistemas complejos aun en los fenómenos sociales aparentemente más simples. De dentro de los instrumentos de recolección de información y acercamiento a la realidad además de los procesos de observación y algunos grupos focales, se contó con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a cinco niños y niñas, cinco adolescentes, algunas personas adultas que en su infancia carecieron de cuidados parentales por parte de la figura paterna y a tres funcionarios de la ruta de atención.

Adicionalmente es pertinente mencionar que emergieron en el proceso de análisis y reflexión criterios y categorías los cuales permitieron que la comprensión fuera más profunda aportando significativamente en la generación y construcción de las perspectivas, conclusiones y resultados, los cuales sin lugar a dudas serán fuentes valiosas de información y orientación.

## Resultados

A primera vista parece incoherente hablar de niños huérfanos con padres vivos, puesto que convencionalmente la orfandad ha sido concebida como una condición que se adquiere tras la muerte de uno o ambos progenitores. Sin embargo, orfandad, paternidad y maternidad son construcciones culturales, y la cultura “es el conjunto de construcciones históricas y sociales que han posibilitado la supervivencia... [Por lo tanto] no son eternas y su continuidad depende de su capacidad para permitir y asegurar la vida” (Martínez, 2015). No obstante, hay elementos culturales que han sido viables para un momento en la larga línea de tiempo de un pueblo, pero tienden a ser naturalizados y su permanente reproducción conlleva a invisibilizar problemáticas como la carencia parental que padecen muchos niños, niñas y adolescentes, aun cuando sus padres están vivos, así, en relación al concepto de orfandad, se plantea que “la muerte física de los padres no es condición necesaria para convertirse en huérfano; y la presencia física de esos mismos padres no resulta, a su vez, garantía contra la orfandad” (Sinay, 2004), lo que significa que algunos padres y madres abandonan sus responsabilidades y funciones por diversas razones.

Por esta razón, para efectos de esta investigación, la muerte no es la única condición para hablar de orfandad, por el contrario, la mirada debe ser enfocada en niños huérfanos con padres vivos. Es decir, el conjunto de menores que conviviendo o no con sus padres, carecen de cuidados parentales, ya sea en el ámbito socio-afectivo, económico, cultural, recreativo y espiritual o en todos ellos. De esta manera se presenta un problema complejo sobre el cual existen datos muy preocupantes, pero resulta igual de alarmante la pasividad del Estado y la sociedad, cuyas acciones parecieran ser tolerantes con la privación del cuidado parental que padece un número grueso de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) que casual o programáticamente corresponden a las poblaciones más pobres y vulnerables del país.

Así, la investigación desde un diseño etnográfico con enfoque cualitativo, focaliza la ciudad de Buenaventura, delimitando específicamente a uno de sus sectores cuyas condiciones socio-económicas, sumado a otros factores, ha venido permitiendo la emergencia de un modelo de paternidad inoperante, que han hecho que el imaginario tradicional de protección sea insuficiente ante las nuevas realidades a las que se están enfrentando gran parte los NNA, que tienden a ser más vulnerables cuando carecen de cuidado parental. Por ello, desde un enfoque de derechos, esta investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre la incidencia de la carencia parental en el desarrollo social de los NNA del barrio Nueva Granada de Buenaventura. Reflexión que permitió poner en evidencia los factores que están reduciendo las oportunidades para la ampliación de las capacidades humanas y su relación con las experiencias de carencia de

cuidados parentales de los menores, que entre otras cosas, a temprana edad se están viendo expropiados de su infancia.

Entonces es primordial referirse que el modelo de familia extensa actual, obliga a consolidar unas prácticas de cuidado colectivo, con las que se asegure un entorno de protección para los menores y se procure solventar la ausencia del padre. De hecho, la mayoría de la población objeto permitió a través de sus narraciones, comprender que aunque contaron con un padre, el divorcio o la separación no solamente fue con la pareja sino con la familia entera, lo que los dejó huérfanos.

De otra parte llama la atención que a pesar de que en este contexto son frecuentes los casos de ausencia del padre en el cuidado y protección de los hijos, la sociedad no lo asume como un problema, a pesar de que cada día las comisarías de familia atienden innumerables demandas por alimentos, sin que muchos de ellos sean resueltos, al respecto afirma la comisaria de Buenaventura: “se trata de una bomba de tiempo” refiriéndose a los hombres que privan a sus hijos del cuidado parental, sin desconocer que en muchos casos la mujer también ha validado o ha contribuido a que hayan niños huérfanos con padres vivos, ya que por las nuevas dinámicas del mercado laboral, en algunos casos la madre está dejando de ejercer las prácticas de protección que requieren los menores para un desarrollo integral.

Por otra parte hay que aclarar que en Buenaventura no todos los huérfanos están separados de sus padres, algunos incluso viven con ellos, pero sin que esto signifique que se esté cumpliendo con las responsabilidades parentales, dado que son dejados bajo el cuidado de toros familiares o en el peor de los casos solos con responsabilidades como el cuidado de hermanos menores y trabajos informales para aportar a la economía del núcleo familiar, lo cual los aleja de la formación escolar. Lo anterior es concebido entonces como otro imaginario social que sigue vigente pero que tiende a ser inoperante, es precisamente el que tiene que ver con la familia extensa como entorno protector, ya que ante la presencia desinteresada del padre, que es otra forma de ausencia, en la mayoría de los casos cuando la madre trabaja, deja a los niños bajo la supervisión de los abuelos, los tíos o algunos vecinos cercanos. No obstante, estos niños y adolescentes terminan siendo sus propios cuidadores, lo que los conlleva a ser niños sin infancia. El principal educador para esta población termina siendo la televisión, el Internet u otro niño y “los motivos de la falta de cuidado parental son múltiples y complejos, así como lo son las consecuencias de esta situación sobre la vida de los niños”. (ALDEAS INFANTILES, 2010)

El desarrollo integral de la infancia y la adolescencia en el barrio Nueva Granada y en el distrito de Buenaventura en general, cada vez más se ve restringido por el aumento de niños huérfanos de padres vivos, y no se evidencia una política pública dirigida puntalmente a la población que

presenta esta problemática. De hecho, en Buenaventura existe una sola comisaría que día a día atiende las quejas que suscita esta y otras situaciones, la cual no da abasto para atender de la forma pertinente y muchos casos quedan en la impunidad y el abandono. En cuanto a las rutas de atención el distrito de Buenaventura cuenta con la participación de la policía de infancia y adolescencia, juzgado de familia y desde luego el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Sin embargo, se evidencia poca celeridad en el trámite de los procesos, mientras que los casos de orfandad van en aumento, lo cual no favorece la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

De acuerdo al proceso de observación realizado, se encontró que las instituciones son conocedoras de la problemática y que están actuando como captadoras de los casos, pero han sido pasivas en la implementación de medidas preventivas. Esto tiene que ver con el hecho de que la sociedad en general, no está asumiendo la problemática del aumento de niños huérfanos con padres vivos como con la seriedad que amerita.

El recorrido anterior lleva a afirmar que la problemática objeto de la investigación no solo se evidencia en Buenaventura, así lo afirma en el 2005 la Encuesta nacional de Demografía y Salud, al indicar que en el país habían 792.000 niños en condición de orfandad sin que esta implicara la muerte de sus padres, de igual forma, “pese a que estos datos se conocen desde hace años, la situación de los huérfanos en Colombia ha permanecido invisibilizada y no ha merecido la atención que requiere de la sociedad y del Estado.” (EL TIEMPO, 2009).

## Conclusiones

El desarrollo de este trabajo investigativo permitió establecer que la ausencia de la figura paterna se traduce como una reducción de las oportunidades para potenciar las capacidades, es decir, que atenta contra el desarrollo de los sujetos en la medida en que los NNA se ven en la necesidad de asumir roles que los expropian de su infancia o adolescencia, esto está ocurriendo con gran parte de los menores del barrio Nueva Granada de Buenaventura, los cuales, además de trabajar y de ser los cuidadores de sus hermanos, también reproducen algunas formas de recreación adultas como la ingesta de licor, la asistencia a clubes nocturnos y una vida sexual activa.

A propósito, cuando una niña o un niño se siente adulto y procura actuar como uno de ellos, indica que hay una fractura en su desarrollo psicosocial, tal como ocurre con la mayoría de los NNA que hicieron parte de la investigación. Por lo tanto, la sociedad debe poner su mirada en la infancia y la adolescencia si se pretende recomponer el tejido social no solo en el barrio Nueva Granada, sino en todo Buenaventura para visualizarla como una ciudad más humana que portuaria.

Sin embargo no se puede generalizar, ya que encontramos adolescentes que aunque no compartían con el padre y en algunos casos ni con la madre, aun así demuestran una formación basada en principios éticos que los proyecta como personas integra, valores que fueron adquiridos de otros familiares o por iniciativa propia, precisamente motivados por las ausencias respectivas para no cometer los mismos errores y salir adelante de esa adversidad.

Por otra parte, resulta urgente que las instituciones gubernamentales y no gubernamentales reconceptualicen la noción que tienen sobre la orfandad, ya que al asociarla a la muerte de uno o ambos padres, dejan de focalizar a una gran parte población infantil y adolescente que requiere de intervención para garantizarle el acceso a la cultura, a la educación, la ciencia, y sobre todo, a relaciones afectivas de las cuales no suelen gozar a causa de carencia parental.

Luego el reto es de todos y la responsabilidad no escatima, es fundamental la apropiación de la problemática, de cómo afecta la ausencia de la figura paterna en el desarrollo social de los NNA, no solo en el barrio Nueva Granada del Distrito de Buenaventura, sino en todo Colombia, para tratar de mitigar la situación de la población que la padece y garantizarles sus derechos.

## Referencias

- ALDEAS INFANTILES. (2010). **Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América latina. Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria.** Recuperado el 03 de Noviembre de 2019. En: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2\\_uibd.nsf/F4D22D5038738A0505257807007161AC/\\$FILE/Documento\\_Latinoamericano.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/F4D22D5038738A0505257807007161AC/$FILE/Documento_Latinoamericano.pdf)
- ALDEAS INFANTILES (2008). **Situación de los derechos de la infancia de Niños y Niñas que han perdido el cuidado de sus padres o están en riesgo de perderlo.** Recuperado el 05 de Noviembre de 2019. En: <https://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/0a33ba55-5bcc-4edd-8cf0-49af5078060c/situacion-de-derechos-ninos-as-sin-cuidado-de-sus-padres-o-en-riesgo-de-hacerlo.pdf>
- Bedoya, Claudia. (2010). **Amartya Sen y el desarrollo humano.** Rescatado el 01 de Noviembre de 2019. En: [https://www.academia.edu/36789353/Desarrollo\\_humano\\_amartya\\_sen](https://www.academia.edu/36789353/Desarrollo_humano_amartya_sen)
- Duran, Ernesto. (2009) Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. **Rev. latinoam.cienc.soc.niñez juv** 7(2): 761-783. Rescatado el 07 de Noviembre de 2019. En: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- EL TIEMPO. Junio 30 de 2009. 792 **mil niños crecen sin sus padres, aunque estos vivan.** Rescatado el 06 de Noviembre de 2019. En: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5739507>
- Olsen, Celeste. (2009). **Deconstruyendo la noción de “orfandad” en la epidemia del VIH-Sida.** Tomado el 10 de Noviembre de 2019 en: <http://cdsa.aacademica.org/000-062/1846.pdf>

PROFAMILIA (2005). **Encuesta Nacional de Demografía y Salud**. Rescatado el 07 de Noviembre de 2019. En: <http://profamilia.org.co/docs/ENDS%20%20TOMO%20I.pdf>

Sanetti, Lorena. (2008). Propuestas teóricas en relación al concepto de maternidad. **La construcción del instinto maternal**. Rescatado el 08 de Noviembre de 2019. Recuperado de: [http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/14802/Saetti\\_Cuesta\\_articulo\\_revista\\_clepsydra.pdf;jsessionid=4046398359FF1B7A124278D9EE542C8A?sequence=1](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/14802/Saetti_Cuesta_articulo_revista_clepsydra.pdf;jsessionid=4046398359FF1B7A124278D9EE542C8A?sequence=1)

Sinay, Sergio (2004). **La sociedad de los hijos huérfanos**. Recuperado de: <http://www.redsistemica.com.ar/sinay6.htm>

UNICEF. (2006). **Convención sobre los derechos de los niños**. Recatado el 03de Noviembre de 2019. En: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

# Pluralismo Religioso, espiritualidad y Educación en Colombia

Una forma diferente de pensar la ERE en la escuela Colombiana

Ciro Moncada

## Resumen

La Educación Religiosa Escolar (ERE) en Colombia ha sido lugar de muchos desacuerdos epistemológicos representados en la prácticas pedagógicas de muchos docentes en el país, ello debido al enfoque confesional-adoctrinador por el cual se ha configurado en algunas instituciones educativas, donde ha imperado el desconocimiento de la perspectiva de una formación integral de orden multidimensional e intercultural que se le pudiese imprimir. Por ello, este escrito tiene por objetivo dar a conocer las reflexiones pedagógicas acerca de la relación entre el pluralismo religioso, la espiritualidad y la educación en el país. Esto es posible gracias a la realización de una investigación cualitativa desde métodos narrativos, la cual posibilitó la recopilación de diversos relatos pedagógicos de docentes en ocho ciudades del país. Este ejercicio permitió evidenciar el potencial que tiene la Educación Religiosa Escolar en prospectiva de una

### Filiación:

Corporación Universitaria  
Iberoamericana

### Email:

[ciro.moncada@ibero.edu.co](mailto:ciro.moncada@ibero.edu.co)

### Palabras Clave:

Educación Religiosa Escolar,  
espiritualidad, pluralismo, religión,  
interculturalidad.

formación ciudadana que permite el desarrollo de posturas pluralistas en el aula, además de la sensibilización por el cultivo del sentido de la vida, y la concienciación de la necesidad de la apertura humana a la convivencia.

## Introducción

En la actualidad, cuando se indaga por la relación entre la religión y la escuela en el marco de la política pública colombiana, es necesario concentrar la atención en las diversas dinámicas y circunstancias que se tejen sobre la Educación Religiosa Escolar, área del conocimiento que según la Ley General de Educación Colombiana es obligatoria y fundamental para toda institución educativa, tanto pública como privada (Ley 115, 1994, Art. 23).

Este dictamen no ha estado libre de comprensiones tendenciosas a partir del extremo ideológico desde el cual se le intente dar una interpretación, pues junto con todo el cuerpo legal que se ha propuesto sobre dicha área (ley 133 de 1994, Decreto 354 de 1998, Decreto 1278 de 2002, Directiva Ministerial 002 de 2004, Decreto 4500 de 2006, entre otros) es posible sesgar dicha área hacia la concreción de un espacio de proselitismo religioso que discrimine, estigmatice e invisibilice a las minorías religiosas en Colombia gracias a las ambigüedades que se pueden evidenciar en dichas reglamentaciones.

Ahora bien, si se indagan por las prácticas pedagógicas de los maestros que en la actualidad ejercen el encargo de construir las propuestas didácticas, curriculares y evaluativas de la ERE en las escuelas colombianas, es posible corroborar la hipótesis sobre la configuración de este espacio como un lugar de proselitismo religioso, tarea que se profundizará en los resultados de esta investigación.

Así las cosas, urge la configuración de la búsqueda por una protección del derecho a la libertad religiosa, de cultos y de conciencia, que en la actualidad siguen siendo incipientes gracias a los sesgos ideológicos provenientes de las cosmovisiones de algunos maestros en lo que concierne a la dimensión religiosa de cada uno, mayoritariamente cristianos.

Empero, es posible dar otra interpretación a la estructura legislativa en lo que concierne a la ERE, pues no es descabellado indagar por la intencionalidad de la protección de la diversidad religiosa; dicha propuesta podría conducir hacia la búsqueda de la promoción del pluralismo religioso, el cultivo de la espiritualidad, y la concienciación de la apertura humana, núcleos problemáticos que podrían configurar una Educación Religiosa Escolar libre de discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas.

Las reflexiones académicas sobre la identidad, la naturaleza y los fundamentos epistemológicos de la ERE en Colombia desde esta otra perspectiva son recientes, pues solo es posible rastrear publicaciones a partir de la Constitución Política de 1991, debido a que la constitución anterior, que era de carácter confesional, la dejaba en manos de la jerarquía de la iglesia Católica, quienes la proponían como un escenario catequético y evangelizador, ello se puede corroborar a través de sus archivos históricos, donde principalmente promovían el uso del Catecismo del Padre Gaspar Astete.

Empero, la Constitución Política de 1991 propone un estado que respeta y protege la libertad religiosa, por lo cual propone la construcción de posturas pluralistas, y en lo que concierne al mundo de los sistemas religiosos, protege la libertad de conciencia y de cultos, incluso va más allá en lo que concierne a su aplicación en el contexto educativo, pues habla de la inviabilidad de una ERE confesional que vaya en contra de dichos principios en las escuelas públicas del país (Art. 68).

A partir de este acontecimiento y dichas declaraciones, han emergido diversas interpretaciones de investigadores y académicos de diferentes corrientes teóricas y escuelas, históricamente el primero a mencionar es Mario Peresson Tonelli, sacerdote salesiano, quien afirma que:

La Educación Religiosa ofrece el sentido trascendente de la vida y de la historia, colocando los fundamentos para que las personas se sientan motivadas y convencidas de la validez y necesidad de vivir en comunión y fraternidad, de respetar y promover la vida en plenitud como horizonte y valor fundamental de la convivencia humana y para construir un mundo en el que quepamos todos sin exclusión, y podamos ser felices y realizarnos a plenitud como personas y como humanidad. (Peresson, 2004, p. 197)

De esta forma, Peresson tiene un pensamiento articulado desde el cristianismo, que por lo menos ya no está cerrado al exclusivismo católico, sino que está abierto al contexto cristiano en general, propuesta que aunque novedosa frente a lo que venía aconteciendo en el aula, queda corta frente a la irrupción de un pluralismo que con los años ha venido creciendo en el país.

Por otra parte, José Luis Meza junto con un equipo de varios profesores de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, han elaborado otras construcciones donde proponen que la Educación Religiosa Escolar permita:

Propiciar un contacto con la tradición cultural y religiosa; hacer un aporte a la búsqueda de sentido (último) de la vida; constituir un compromiso en la historia para lograr un mundo nuevo y diverso; tener adecuados conocimientos sobre la religión, lo religioso y la religiosidad; comprender lo religioso: valores y significados de la religión; crecer en la dimensión religiosa y decidir ante los valores y significados religiosos. (Meza, 2011, p. 24)

Esta escuela, entre los años 2011 y 2015, ha construido epistemológicamente su propuesta desde los aportes de la teología de la liberación y las pedagogías críticas, donde es evidente su apuesta de ERE entendida en orden a la promoción de la construcción el Reino desde una escatología latinoamericana, lo cual implica una comprensión desde categorías como justicia, política, liberación y emancipación.

Por otra parte, las Universidades Santo Tomás y Unicatólica de Cali, han hecho otras elaboraciones desde el año 2015, donde han propuesto una ERE fundamentada en los estudios de la religión, la cual conduzca a una formación integral de las dimensiones espiritual, trascendente y religiosa, donde no haya campo al proselitismo religioso:

La Educación Religiosa Escolar, en el contexto colombiano, es una disciplina obligatoria y fundamental para la formación integral, a la que apuesta la educación del país. Los diferentes desarrollos epistemológicos, teóricos, prácticos e investigativos que ha tenido, desde la década de los 90, han permitido que hoy podamos proponer un corpus propio, teniendo como base su objeto de estudio, a saber: el despliegue de sus dimensiones espiritual y trascendente, y el desarrollo de la inteligencia espiritual de la persona. (Botero y Hernández, 2017, p. 135)

En publicaciones más recientes de esta misma escuela, se puede resaltar que su postura va más allá de lo que usualmente entendemos por las dimensiones mencionadas:

En tal horizonte, la ERE puede contribuir a este cultivo a través de sus prácticas pedagógicas orientadas por una formación integral de la dimensión espiritual, la dimensión trascendente y la dimensión religiosa, sin que la opción confesional del docente o del colegio interfiera en la opción de la familia, pues, por el contrario, la ERE da la plataforma para posturas pluralistas, el rescate de la diversidad religiosa y la fundamentación de las opciones personales. (Naranjo y Moncada, 2019, p. 116)

Hablar de la dimensión espiritual es reconocer la faceta de la praxis humana que propende por el cultivo de la interioridad humana a partir del autoconocimiento y

el cuidado de sí en prospectiva de indagación por el sentido de la vida, el cual no es individualista, sino abierto al horizonte de la vida comunitaria que permite un proceso de concienciación, resignificación, emancipación, vinculación y transformación del diario vivir a partir de un ejercicio de autonomía que anhela la verdad y la libertad. (Cuellar y Moncada, 2019, p. 77)

Es notorio entonces que la propuesta de una ERE configurada como escenario de catequesis, es en últimas un espacio de discriminación, el cual no es la única opción, pues no solo desde lo legal, sino principalmente desde lo académico, se cuenta con propuestas acordes a la diversidad religiosa en Colombia y al llamado general de una formación integral en la escuela colombiana.

## Sistema Metodológico

La recolección de los datos fue realizada durante el primer semestre del año 2017 en ocho ciudades de Colombia, a saber: Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Manizales, Medellín, Pasto y Pereira. Fueron abordados 33 docentes del sector público y privado. El paradigma de investigación con el cual fue realizado el trabajo de campo con dichos sujetos fue el cualitativo, teniendo en cuenta que entre “los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (Vasilachis, 2004, p. 26). Así las cosas, el objetivo del ejercicio fue indagar por los significados que los maestros dan a su quehacer pedagógico en lo que concierne a la Educación Religiosa Escolar.

Por ello, el alcance de la investigación fue descriptivo, no limitado a la mera narración de datos hallados, sino que permeado por una perspectiva epistemológica hermenéutica permitió una lectura interpretativa de la cotidianidad de los maestros del aula a partir de sus relatos: “El que quiere entender un texto está dispuesto a dejarse enseñar por él. Por ello una conciencia hermenéutica adiestrada tiene que ser sensible desde el primer momento a la alteridad del texto” (Gadamer, 1999, p. 478). Luego entonces, esta configuración desde un horizonte más interpretativo es coherente con la técnica de análisis de la información la triangulación hermenéutica de la información recogida (Cisterna, 2005, p. 68).

En cuanto a la entrada metodológica, fueron los métodos narrativos la ruta aplicada en el trabajo de campo: “la construcción de la identidad docente, la relación pedagógica, el alumnado, la experiencia educativa y de aprendizaje, la inclusión, la construcción de una comunidad educativa y la participación, son ámbitos importantes en la investigación narrativa para contribuir al cambio educativo” (Márquez, Prada y Prados, 2017, p. 18). Así las cosas, las

narraciones de los maestros posibilitaron la visibilización de las diversas realidades y sus contextos, de tal forma que la pregunta por las intencionalidades de sus prácticas pedagógicas evidenció elementos de su praxis en lo que concierne a la Educación Religiosa Escolar.

Por último, para la concreción de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, fue necesario diseñar y aplicar dos acciones, por una parte, la recopilación de las historias de vida de los sujetos, donde “el investigador debe obtener datos completos y profundos sobre cómo ven los individuos los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos [...] una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias en torno a un tema o aspecto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 437). Por otra parte, fue necesaria la recopilación y el análisis de documentos especializados sobre la ERE, lo cual se logró a través de diversas matrices de análisis de documentos.

## Resultados

Al sistematizar, analizar y triangular los datos recogidos, se pudo evidenciar cierta posible clasificación de las perspectivas de los docentes en lo que tiene que ver con la comprensión y la práctica de la ERE en la escuela colombiana.

En primer lugar, la tendencia estadísticamente mayoritaria corresponde a la ejecución en el aula de los ejes curriculares propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) en su última versión del año 2017, donde proponen un conjunto de temas concentrados en los procesos de evangelización cristiana.

En segundo lugar, se evidenciaba la tendencia a proponer temas comunitarios comunes a todo ser humano, donde los temas señalados se articulan con la dimensión social de los estudiantes, entre los cuales se mencionan temas como la dimensión comunitaria, el compromiso personal, la responsabilidad, la doctrina social de la iglesia católica, el proyecto del Reino de Dios, las comunidades, la búsqueda de una nueva sociedad y la familia.

En tercer lugar, el conjunto de las temáticas relacionadas con el fenómeno religioso, tales como: creencias, diversidad, tolerancia, respeto, ecumenismo, prehistoria de las religiones, hecho religioso, tótems, chamanes, líderes religiosos, manifestaciones religiosas, historia comparada de las religiones, monoteísmo, politeísmo, espiritualidades emergentes, diálogo interreligioso, la experiencia religiosa, dimensión religiosa, el misterio, lo socio-cultural de la religión, movimientos religiosos en Colombia, comunidades indígenas, diversas cosmovisiones, entre otros.

En cuarto lugar, otro grupo evidenció una fuerte tendencia a construir la ERE desde lo ético de la persona humana, donde los temas propuestos se relacionaban con la identidad moral, la

ética, el constructo moral, el compromiso ético, los deberes, los derechos, el respeto, la justicia, la fraternidad, la eutanasia, la paz, los valores, la convivencia, entre otros.

En quinto lugar, se halló cierta pretensión por el cultivo de la espiritualidad humana a través de la propuesta en el aula de temáticas relacionadas con la dimensión espiritual, la muerte, el proyecto de vida, el sentido de vida humana, la identidad, la vida espiritual, la espiritualidad, la relación consigo mismo, la inteligencia espiritual, entre otros.

En sexto lugar, era posible mencionar una perspectiva del desarrollo integral desde lo antropológico, por ello sus contenidos se enmarcaban en lo que concierne al hombre como ser cultural, ser histórico, ser social, persona humana, también desde lo político, lo existencial, la dignidad humana, el papel de la mujer, la búsqueda de un humanismo y la reflexión por la dimensión religiosa.

En séptimo lugar, apareció como tendencia un grupo de contenidos temáticos mencionados por los maestros que se pueden categorizar en torno a la dimensión trascendente del ser humano, allí era notoria la no reducción de la misma a una comprensión metafísica y/o sobrenatural, pues los temas propuestos eran la trascendencia, la naturaleza (entendida como el mundo y el hombre dentro del mundo no separado), la relación con la creación (mundo), consigo mismo, el absoluto, el misterio, la apertura humana, la trascendencia horizontal y vertical, la concienciación y la emancipación.

Por último, es posible mencionar la tendencia hacia comprensiones psicológicas, pues se proponían diversas temáticas y contenidos en orden a la vida emocional, la vida positiva, salud mental, temas de actualidad principalmente éticos, la comprensión del origen del universo, el sentido de la vida, el miedo, entre otros.

## Conclusiones

Este panorama presentado en los resultados permite evidenciar un complejo horizonte de reflexión pedagógica desde el marco de lo curricular en la escuela, pues urge deconstruir el sesgo de hacer de la ERE un lugar para el proselitismo religioso a partir de propuestas catequéticas que desencadenan en la configuración de espacios de discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas.

Por otra parte, es posible señalar que la Educación Religiosa Escolar queda enfrentada a una tarea compleja, evitar el proselitismo religioso a la vez que intenta configurarse desde los posibles ejes evidenciados en los resultados (religioso, fenomenológico, espiritual, antropológico, ético,

trascendente y psicológico) para proponer así un plan de estudio en orden a la búsqueda de una formación integral que no esté supeditada al sistema religioso mayoritario.

Estos ejes (religioso, fenomenológico, espiritual, antropológico, ético, trascendente y psicológico), posibilitan una propuesta pedagógica abierta, que no va en contra vía legal, que fomenta la formación integral, promueven la protección de la diversidad religiosa y la construcción del pluralismo religioso en orden al cultivo de la espiritualidad y al desarrollo de la apertura humana desde los aportes de los estudios de la religión.

## Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). **Constitución Política de Colombia**. Bogotá: Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Botero, C. y Hernández, A. (Comp.) (2017). **Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar**. Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Revista Theoria**, 14(1). 61 - 71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Conferencia Episcopal Colombiana (2017). **Lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa**. Bogotá: Editorial Delfín.
- Congreso de la República de Colombia (1994). **Ley 115 del 8 de febrero**. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia (1994). **Ley 133 del 23 de mayo**. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Ed.] (2019). **La Educación Religiosa como disciplina escolar**. Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Gadamer, H. (1999). **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). **Metodología de la investigación**. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Márquez, M., Padua, D. y Prados, M. E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Rendón y J. Angulo, (Coordinadores). **Investigación cualitativa en educación** (pp. 133-148). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Meza, J. (2011). Educación **religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas**. Bogotá: Editorial San Pablo – Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278: **Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente**. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2004). **Directiva ministerial 002 del 5 de febrero**. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86181\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Decreto 4500: Normas sobre la Educación Religiosa. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6aph5w6>
- Ministerio del Interior (1998). Decreto 354: **Convenio de derecho público entre el Estado Colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no católicas**. Recuperado de [https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto\\_354\\_de\\_1998.pdf](https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_354_de_1998.pdf)
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. **Revista Educación y Educadores** 22(1), 103-119. DOI: [10.5294/edu.2019.22.1.6](https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6) Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9264>
- Peresson, M. (2004). **Evangelizar Educando desde las áreas del currículo**. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpres.
- Vasilachis, I. et al. (2006). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona, España: Editorial Gedisa.



# La movilidad académica en casa:

una estrategia para cualificar la formación de los educadores

María Victoria Rodríguez Pérez

## Resumen

Fortalecer la formación de los maestros es un tema que actualmente se privilegia en las facultades de educación por su incidencia en la calidad de la educación colombiana. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo desarrollar una estrategia interinstitucional que posibilite los procesos de movilidad académica de docentes y estudiantes con el fin de fortalecer la formación docente. En este proyecto se plantea un estudio descriptivo, de corte cualitativo enfocado en conocer, comprender, caracterizar y sistematizar el saber, las experiencias, los aciertos, las necesidades, los procesos y las oportunidades de mejora en torno a la formación de los licenciados. Las voces de los participantes permiten recopilar, analizar y reflexionar sobre la necesidad de establecer otras formas de desarrollar la academia y de construir conocimiento con el otro. Por tanto, en esta investigación se privilegia el protagonismo de estudiantes y docentes de los programas de educación. Se concluye que la estrategia interinstitucional: promueve espacios dialógicos y reflexivos sobre los retos de la educación ampliando

### Filiación:

Corporación Universitaria  
Iberoamericana

### Email:

[mvrodriguez@iberoamericana.edu.co](mailto:mvrodriguez@iberoamericana.edu.co)

### Palabras clave:

Educación, calidad, formación,  
conocimiento

el saber de los futuros educadores; se articula el saber propio con el de otros, fortalece la calidad de los programas y facilita la interacción de los actores con otros escenarios y culturas académicas que generan la construcción de conocimiento colaborativo y solidario.

## Introducción

Las complejidades en las actuales transformaciones de la Educación Superior en Colombia, se revelan en las Políticas Públicas que emergen para el mejoramiento de la calidad de la educación en el país. Es así, como a las Facultades de Educación se les ha ido imponiendo desafíos que les demanda la necesidad de trazar en sus planes de desarrollo acciones para fortalecer la educación y mejorar la calidad.

En esta perspectiva, la formación docente se ha convertido desde hace un tiempo en la piedra angular del sistema educativo. Se trata de un proceso complejo que condiciona la calidad de la educación, por tanto, requiere de reflexión y de transformación constante. Formar a los educadores desde la actual Política Educativa de Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas (programas de formación inicial de maestros), ha generado gran discusión entre el MEN y las Instituciones de Educación Superior- IES. Por un lado, quienes han estado estructurando esta política argumentan que los requerimientos dados en los lineamientos indiscutiblemente tendrán efectos favorables para la calidad de la educación al contar con un perfil de educadores mejor formado.

En Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026), pone en relieve especialmente sus docentes e infraestructura, en el 2026 deberán ser de alta calidad, generando equidad, desarrollo humano y desarrollo económico. Agrega que los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social, logrando, como fin, el desarrollo humano de sus estudiantes y del país.

Desde el fortalecimiento para la formación docente el Plan Nacional de Educación 2016-2026 pretende:

Garantizar, con el compromiso de las instituciones formadores de educadores, que en los procesos de formación de estos se fortalezcan las competencias, capacidades y saberes que se quieren desarrollar en los estudiantes. Fomentar la movilidad docente a través de misiones nacionales e internacionales para el conocimiento de diferentes modelos y buenas prácticas pedagógicas, con el compromiso de hacer la transferencia de conocimiento a la institución en la que se labora y de contribuir en la estructuración de propuestas para el fortalecimiento de la calidad en la educación a nivel nacional (p. 47).

Reflexionar sobre los retos que estas políticas trae para la educación superior, sin duda pone en tensión a las universidades con programas de formación docente. Es en esta perspectiva que se coloca en lugar privilegiado la importancia de “promover espacios alternativos que incluyan la formación docente entre pares para compartir mejores prácticas e incorporar al ejercicio profesional nuevas pedagogías y didácticas, herramientas y tecnologías flexibles” (Plan Decenal de Educación, 2016-2029, p. 48). Por lo anterior, se plantea que la movilidad académica en casa de docentes y estudiantes resulta ser una estrategia que contribuye a dichos propósitos del Plan en mención, al permitir establecer alianzas con instituciones pares para desarrollar estrategias para la generación de una cultura de reconocimiento del valor de la profesión docente.

La movilidad académica toma su protagonismo, dado a que las Instituciones de Educación Superior- IES, requieren promover y fortalecer acciones destinadas a la integración de la educación superior en otros ámbitos culturales de conocimiento, mediante acuerdos interinstitucionales a nivel local, nacional, e internacional. De aquí, la importancia que se da a la confianza establecida entre las universidades, donde la reciprocidad, la flexibilidad en el reconocimiento de los estudios, la calidad de la educación y la transparencia formativa, son elementos base en la consolidación de las sociedades del conocimiento.

En esta dirección Dias Sobrinho (2010, p. 1228) afirma que:

La calidad de la educación superior no puede ser pensada fuera de las acciones y de los compromisos que cada institución instaure en su ámbito interno y en sus vinculaciones con el entorno más cercano, con la sociedad nacional, los contextos internacionales del conocimiento y el Estado Nacional.

De acuerdo con el planteamiento, el autor deja en evidencia que las IES comprometidas con la calidad de la educación, si bien, deben responder a las políticas institucionales, es decir a lo propio, también han de estar redefiniendo las alianzas, asociaciones y cooperaciones en el marco nacional e internacional, creando así nuevos patrones culturales que influyen en el desarrollo, visibilización, estabilidad y sostenibilidad de las sociedades del conocimiento.

Según los planteamientos de la UNESCO (1998), respecto a las alianzas interinstitucionales, se argumenta que el trabajo sinérgico redundará en el crecimiento conjunto de las instituciones, pues la calidad de la educación superior requiere del intercambio de saberes y la creación de sistemas interactivos que aseguren el intercambio cultural de conocimiento de profesores, estudiantes e investigadores.

En este sentido, la movilidad académica es una estrategia que desarrollan las universidades para relacionarse con ámbitos académicos diferentes al propio, a través de espacios concertados

para deliberar en torno a temas de interés colectivo e intercambio de saberes, que conllevan al fortalecimiento institucional y a la co-construcción permanente de conocimiento.

Con base en lo expuesto, para las universidades se constituye en un reto y motivo de cambio de sus sistemas educativos ajustar sus planes de desarrollo a las demandas de la sociedad del siglo XXI. En esta línea, la calidad de la educación como eje dinamizador del desarrollo humano y social se manifiesta en un aspecto de gran relevancia en la formación de los educadores, a quienes se les asigna en gran parte la responsabilidad de aportar en el mejoramiento de la educación colombiana. De aquí, el impacto que han estado generando las transformaciones de la política pública en lo que respecta al Sistema colombiano de Formación de Educadores y los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación en los programas de formación de educadores (2013). Estos aspectos se privilegian en las discusiones sobre educación y su calidad. Cabe señalar, que estos cambios han llevado a las facultades de educación a asumir el reto de transformar los programas de licenciatura según los requerimientos de la política para los efectos de acreditación institucional y de programas.

La apuesta por formar docentes críticos y con capacidades de transformación y cambio, es uno de los propósitos que constituyen el proyecto de movilidad académica, se entiende la formación, como un proceso de constante cualificación de los profesionales, es así, que “se pretende aportar a la formación de un docente con múltiples visiones del mundo, que desde una perspectiva multicultural y diversa, enfrente sus conocimientos y su técnica en el campo, lugar en que realmente logra desarrollar sus capacidades de decisión, reflexión, imaginación e innovación” (García y Acosta, 2007, p. 2604). Desde la perspectiva de las autoras, el campo refiere a las distintas experiencias que ofrece la movilidad académica, como oportunidad de formación.

La formación docente, como proceso dialógico y de construcción profesional, involucra distintos actores educativos que de una manera u otra se enriquecen y se aportan entre sí; de ahí la importancia de consolidar alianzas y redes que compartan un interés en común, en este caso expertos, formadores y licenciados en formación en la educación para Colombia.

## Método

Por las características propias de este estudio, se propone una investigación de tipo cualitativo, ya que se busca comprender de manera holística y profunda un fenómeno central, en este caso, el estado de la movilidad académica de los diferentes programas que hacen parte del proyecto, con miras a plantear estrategias que fortalezcan y transformen las apuestas formativas de los programas en Licenciatura.

El método considerado para desarrollar este estudio es la Investigación Acción- Participativa- IAP, ya que nace como una iniciativa propia de una comunidad educativa, en este caso las IES presentes, con el fin de transformar y fortalecer la formación de los licenciados en educación infantil, los procesos de movilidad académica de las IES y la constitución de alianzas por las infancias de Colombia y el mundo. Desde la perspectiva de Salazar (2005), la IAP da lugar a “procesos emancipatorios [...], llevan a exigencias relacionadas con las necesidades de quienes participan en los procesos de investigación y acción colectivos en busca de alternativas benéficas de cambio radical” (p.11); lo que ha permitido al equipo de profesores del proyecto en mención, la creación de acciones colectivas, que aporten a los distintos programas y facultades de educación.

La población y muestra de la presente investigación está constituida por las Instituciones de Educación Superior (IES) con programas de formación de educadores infantiles, adscritas a la Asociación colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE: Corporación Universitaria Iberoamericana, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Libre, Universidad Incca de Colombia, Fundación Universitaria los Libertadores, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad Santo Tomás, Universidad El Bosque, Universidad de Los Llanos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Fundación Universitaria del Área Andina.

Para la recolección de la información se cuenta con instrumentos y técnicas como: revisión documental, indicadores estadísticos e indicadores de percepción, para lo cual los grupos focales y entrevistas semi-estructuradas resultan ser pertinentes de acuerdo con cada escenario de formación

## Resultados

Este proyecto permite constatar que la movilidad académica es un detonante para establecer alianzas interinstitucionales con las cuales se posibilitan escenarios de diálogo y reflexión en los que los actores legitiman el compromiso y la responsabilidad que tienen las facultades de educación en la calidad de la formación de maestros. Así mismo, se reconoce en este proyecto que la confrontación de saberes que se da entre docentes y licenciados en formación con sus pares se convierte en un escenario que favorece la construcción de conocimiento compartido y colaborativo. Por tanto, los resultados de unir lo propio con lo de otros favorece e incrementar los índices de producción en coautoría y con ello los de cohesión, factores que son evaluados para los procesos de acreditación de alta calidad en los programas. La suma de lo expuesto, termina contribuyendo en la cualificación del perfil de los futuros educadores del país.

## Conclusiones

En esta fase del proyecto se concluye que la estrategia de movilidad académica: promueven espacios dialógicos y reflexivos sobre los retos de la educación ampliando el saber de los futuros educadores; articula el saber propio con el de otros; fortalece la calidad de los programas y se facilita la interacción de los actores con otros escenarios y culturas académicas que generan la construcción de conocimiento colaborativo y solidario.

## Referencias

- de Educación, S. **Plan Nacional Decenal de Educación** 2016–2026.
- Dias, S. J. (2010). **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- García, Z. y Acosta, N. (2017). La Movilidad Académica, una experiencia formativa del docente universitario en Educación Infantil. **Memorias de la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes**, 2675-2681, Manizales, Colombia, noviembre de 2016. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Manizales, Colombia.
- Max-Neff Manfred, (2005). Del saber al comprender: navegaciones y regresos en **Palimpsesto** No. 5, año 2005-2006, pp. 93-98, Universidad Nacional, Bogotá.
- Salazar, M. (2005). **La investigación- acción participativa, inicios y desarrollos**. Bogotá: Editorial Magisterio
- UNESCO (1998), **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción**. Recuperado. de:[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).



IBEROAMERICANA  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

ĪbērAM