



"Fue en el día 20 de enero de 1949 que el Presidente Harry Truman, en su discurso inaugural delante del congreso, llamando la atención de su audiencia para las condiciones en los países más pobres, por primera vez definió a estas zonas como subdesarrolladas. De súbito un concepto aparentemente indeleble se estableció, apretando la inmensurable diversidad del Sur en una única categoría - los subdesarrollados. La creación de este nuevo termino por Truman no fue un accidente sino la expresión exacta de una visión de mundo: para el todos los pueblos del mundo caminaban en la misma pista, unos rápido, otros despacio, pero todos en la misma dirección, con los países del norte, particularmente los EUA, por delante." (Sachs, 28)

**EL DISCURSO DEL DESARROLLO Y SU INFLUENCIA DENTRO DEL
CURRÍCULO DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRE-
ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL 1978-1990.**

AUTOR

BRAYAN STIVENS AGUILERA ARIAS

DIRECTORA

LUZ KATHY GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

2020-2

**EL DISCURSO DEL DESARROLLO
Y SU INFLUENCIA DENTRO DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DEL
PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL 1978-1990.**

AUTOR

BRAYAN STIVENS AGUILERA ARIAS

DIRECTORA

LUZ KATHY GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
2020-2**

AGRADECMIENTOS

A Dios padre todo poderoso, por acompañarme durante los momentos de incertidumbre y temor frente a los retos de la vida, porque tu presencia siempre es y será omnipresente.

*A mi querida familia, por el amor y la compañía que me ofrecen a diario, a mi querido padre **Fabio Aguilera** por su apoyo incondicional y abrigo de padre, a mi hermosa madre **Clara Arias** por su constante motivación y amor en mi camino de vida, a mi querida hermanita **Ailyn Aguilera** por su cálida compañía y alegría de mi vida. Estoy orgulloso de ser parte de ustedes tanto como ustedes lo son de mí; A mis demás familiares, por su presencia en mi vida; a mis queridos abuelos maternos y paternos por su apoyo.*

A mi querida alma mater, la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme las puertas ante un mundo lleno de curiosidades y del amor por el saber adquirido en las bellas aulas de mi institución.

A mi querida Licenciatura en Educación Infantil, por ofrecerme diferentes oportunidades de formación, por mi intercambio a Santiago de Chile, por mis monitorias de investigación, por mis presentaciones musicales y eventos académicos.

A mi querida Tutora Luz Kathy Gonzáles Rodríguez, por su paciencia en el acompañamiento y asesoramiento de mi trabajo de grado, porque la admiro como maestra.

A mis queridos maestros(as), Gustavo Parra, Patricia Torres, Gabriel Benavides, Sonia Garcia y Amparo Muñóz. A todos por su apoyo afectivo y académico incondicional.

A mis compañeros(as). Por su compañía en mi proceso de formación y goce en momentos de esparcimiento: Paula Arenas, Natalia Cuevas, Nathalie Mora, Lorena Penagos, Sebastian Estupiñan, Camilo Coronado, Daniela Torres y Alejandra Machuca.

INDICE

| | |
|---|----|
| 1. PRESENTACIÓN | 1 |
| 2. JUSTIFICACIÓN | 4 |
| 2.1. Con relación al maestro e investigador en formación..... | 4 |
| 2.2. Con relación al periodo de estudio | 6 |
| 2.3. Con relación al programa..... | 7 |
| 2.4. Con relación a los maestros(as) en formación..... | 7 |
| 3. PROBLEMATIZACIÓN | 9 |
| 3.1. Pregunta de Investigación | 11 |
| 4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN: RECOLECTANDO LAS PIEZAS DEL ROMPECABEZAS COMO CAMINO DEL MAESTRO EN FORMACIÓN..... | 12 |
| 4.1. Sobre las experiencias construidas desde la formación como Licenciado en Educación Infantil (2016-1 2020-2) | 13 |
| 4.1.1. Sobre la línea: Formación Pedagógica y Didáctica: Proceso Pedagógico. | 14 |
| 4.1.2. Sobre la línea: Formación Pedagógica y Didáctica: Desarrollo Humano. | 16 |
| 4.1.3. Sobre la línea de Formación Disciplinar e Investigativa: Práctica. | 17 |
| 4.2. Sobre la revisión de tesis de pregrado ubicados en el Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional 2013 a 2019 | 19 |
| 4.2.1. Hallazgos acerca de la búsqueda de antecedentes. | 22 |
| 4.3. Sobre el proyecto investigativo Formar maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (1959-2000): Configuración del Archivo Pedagógico Institucional | 23 |
| 5. OBJETIVOS | 24 |
| 5.1. Objetivo general..... | 24 |
| 5.2. Objetivos específicos..... | 24 |
| 6. MARCO REFERENCIAL..... | 25 |
| 6.1. Marco teórico..... | 25 |
| 6.1.1. Desarrollo como primera categoría de análisis, ¿cuál es el lugar de enunciación del Desarrollo en ésta investigación?: la teoría del Post-desarrollo 1990-2000. | 25 |
| 6.1.2. El discurso del desarrollo y sus diferentes enfoques en la historia (1945-1990): primera categoría de análisis. | 27 |
| 6.1.3. Características de la tecnología instruccional y educativa: el discurso del desarrollo aterrizado en el campo educativo..... | 43 |
| 6.1.4. Discurso y Currículo como segunda y tercera categoría de análisis para trabajo de investigación. | 44 |
| 6.2. Marco político y normativo | 68 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.1. Definición de política pública: ¿qué es una política pública? | 68 |
| 6.2.2. Breve reseña histórica a propósito de la influencia del discurso desarrollo en Colombia. | 69 |
| 6.2.3. Emergencia de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP). | 73 |
| 7. MARCO METODOLÓGICO | 77 |
| 7.1. Modalidad de investigación según criterios de la Licenciatura en Educación Infantil | 77 |
| 7.2. Postura epistemológica: paradigma hermenéutico-interpretativo | 77 |
| 7.3. Metodología de investigación: metodología cualitativa | 78 |
| 7.4. Método de investigación: análisis del discurso (AD) | 79 |
| 7.5. Técnicas de investigación: la indagación documental y la entrevista semiestructurada e instrumentos de investigación..... | 80 |
| 7.5.1. Criterios de selección de los entrevistados en la entrevista semiestructurada y de selección de los textos en la indagación documental. | 82 |
| 7.5.2. Recolección y organización de la información. | 83 |
| 7.6. Etapas de investigación | 85 |
| 8. ANÁLISIS | 87 |
| 8.1. Pre-análisis..... | 87 |
| 8.2 Análisis de la información..... | 90 |
| 8.2.1. De los inicios de la fundamentación científica y tecnológica a su manifestación en la reestructuración del currículo de Educación Pre-Escolar (1974-1980)..... | 91 |
| 8.2.2. De la reestructuración del currículo de Educación Pre-Escolar al reporte de Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar. (1980-1985)..... | 123 |
| 8.2.3. Del reporte de Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar a las principales características del programa de 1987 y finales del 1990 (1985-1990). | 137 |
| 8.2.4. A las principales características del programa de 1987 y finales del 1990 (1985-1990). | 146 |
| 9. CONCLUSIONES..... | 152 |
| 10. BIBLIOGRAFÍA..... | 157 |
| 11. ANEXOS..... | 1 |
| 11. 1. Anexos 1..... | 1 |
| 11.2. Anexos 2..... | 7 |
| 11.3. Anexos 3..... | 16 |
| 11.4. Anexos 4..... | 30 |

Índice Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Etapas de investigación. Elaboración propia..... | 86 |
| Tabla 2. Análisis: Unidad de Análisis y Unidad de Observación (UO). Elaboración propia. | 89 |

Índice Figuras.

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1. Pilares sobre los cuales se estructuran los antecedentes. Elaboración propia. | 12 |
| Ilustración 2..Recolección previa de ideas y conceptos claves (resumen). Elaboración propia..... | 18 |
| Ilustración 3. Filtros de selección Trabajos de grado-Pregrado. Elaboración propia..... | 19 |
| Ilustración 4. Número de documentos a nivel macro y micro. Elaboración propia. | 88 |
| Ilustración 5.Tipo de documentos para el análisis. Elaboración propia..... | 88 |
| Ilustración 6. Categorías emergentes o subcategorías y momentos históricos por las cuales se dividió el análisis de la información. Elaboración propia..... | 91 |
| Ilustración 7. Condiciones de emergencia de la Licenciatura en Educación Pre-Escolar relacionado con algunos enfoques del desarrollo. | 115 |

LISTADO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

- CIUP:** Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica.
- EB:** Estado de Bienestar.
- FMI:** Fondo Monetario Internacional.
- LEI:** Licenciatura en Educación Infantil.
- LEP:** Licenciatura en Educación Preescolar.
- PEP:** Programa de Educación Preescolar.
- PNUMA:** Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- MEN:** Ministerio de Educación Nacional.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OIT:** Organización Internacional del Trabajo.
- TI:** Tecnología Instruccional.
- UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UPN:** Universidad Pedagógica Nacional.

1. PRESENTACIÓN

En primer lugar, es importante mencionar que es un gran orgullo pertenecer a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia como maestros(as) en formación y futuros(as) educadores(as) de las múltiples y diferenciadas infancias colombianas. Es así que, resulta importante la actitud crítica que deben tener los y las educadores(as) infantiles dentro del proceso de formación al interior de uno de los programas reconocidos a nivel nacional.

Es así que, el estudio y análisis crítico del programa de educación fue fundamental para entendernos como sujetos, algunas veces atravesados por diversos discursos de diferentes esferas económicas, sociales políticas, culturales, entre otras, que configuran parte de la práctica discursiva y pedagógica del educador en formación.

De acuerdo a los insumos teóricos, epistemológicos, metodológicos y técnicos otorgados dentro del proceso de formación del educador infantil al interior de la LEI, fue posible abordar el análisis de las principales características de Licenciatura en Educación Preescolar (LEP)¹ dentro de un determinado periodo (1978-1990).

Por lo anterior, el siguiente análisis realizado dentro del periodo de formación (2019-2020-2) inició con la sensibilidad adquirida del maestro en formación de los textos críticos ofrecidos por los diferentes espacios de la LEI. De acuerdo a estos documentos académicos, surgió la hipótesis acerca de una posible influencia del *Discurso del Desarrollo* dentro del

¹ Nuestra historia comienza en los años de 1917 “La historia de la formación de Educadores Preescolares en Colombia, se inicia con la creación del Instituto Pedagógico Nacional, el 2 de noviembre de 1917, el cual comenzó a funcionar en marzo de 1927, y en el que se estableció una sección especial destinada a formar profesoras de Kindergarten (Rincón, R y Colacios, V, 2003, p.8).

Programa de Educación Preescolar y el interés por describir algunos momentos históricos claves sobre su presencia en el PEP.

La monografía se dividió en diferentes capítulos: primero, una justificación del por qué y para qué de la investigación referentes al discurso del desarrollo y su influencia dentro del Programa, basado en el interés personal, con relación al programa y con relación a los compañeros(as) de carrera; segundo, la problematización pone en cuestión los pequeños enunciados provenientes de otros campos que atravesaron la práctica discursiva de los y las maestros(las) en formación sobre educación.

Por lo anterior, es importante analizar los diferentes discursos provenientes de otros campos del conocimiento con el fin de adquirir un nivel de conciencia mayor; tercero, a partir de la hipótesis mencionada en el párrafo anterior surgió la pregunta ¿cuál fue la influencia del discurso del desarrollo en la estructura curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional dentro del periodo 1978-1990?. Con base en ello, se elaboraron los objetivos con el fin de analizar interpretar y comprender la pregunta en cuestión.

Siguiendo la idea anterior, se formuló en cuarto lugar el marco referencial que contuvo aportes teóricos y normativos los cuales facilitaron el análisis del PEP 1978-1990. Luego de ello, fue necesaria la elaboración de un marco metodológico que permitiera definir el paradigma investigativo, metodología, el método, las técnica e instrumentos de investigación que posibilitaron abordar la pregunta investigativa por medio de etapas.

Finalmente, se realizó el análisis de los diferentes documentos acopiados durante el proceso de formación, los cuales generaron algunos hallazgos y conclusiones como cierre de

la actual monografía. Cabe aclarar que, la investigación no abarca nuestro actual periodo de estudio, no obstante, se establecieron esas primeras bases para quien desee seguir investigando sobre esta importante pregunta por la influencia del discurso del desarrollo en los planes y programas de estudio.

2. JUSTIFICACIÓN

La Justificación según Páramo (2017) son las “situaciones tensionantes en el ámbito social, educativo, de la gestión, del desarrollo, o de tipo teórico que ameritan adelantar un trabajo de investigación.” (p.2). Es así que, se presentan los siguientes componentes argumentativos que justifican el presente trabajo de grado: con relación al maestro e investigador en formación, con relación al periodo de estudio, con relación al programa, con relación a los maestros en formación.

2.1. Con relación al maestro e investigador en formación

En la actualidad, la humanidad vive y se encamina dentro de un contexto de *Globalización* como orientación política, económica, cultural y social de los países del mundo. Por ello, el concepto de globalización se redefinió como un neoliberalismo de alcance mundial “...redefinen la globalización como un neoliberalismo de alcance mundial, una manifestación de la hegemonía económica y política de Estados Unidos y una prolongación del colonialismo occidental.” (Gutiérrez, 2009, p.22). Sin embargo, es una definición que puede ser ahondada dentro del campo educativo y pedagógico debido a sus diferentes efectos causados en la sociedad, en especial de los niños y niñas del mundo².

Siguiendo la idea anterior, la globalización está íntimamente ligada con el progreso como fenómeno inevitable de las sociedades occidentales “El uso de este término, “globalización” que incluye un cierto sentido de inevitabilidad, de fenómeno necesario ligado

² Díaz Gutiérrez (2009) expone algunos efectos con relación a los niños(as) además de otras consecuencias en un contexto de globalización “Según los informes de la FAO, más de 1.000 millones de personas viven en la pobreza extrema, y 820 millones pasan hambre de forma continuada, 24.000 personas mueren diariamente de hambruna y 30.000 niños y niñas por causas relacionadas con la pobreza. De los seis mil millones de habitantes del planeta, 5.500 millones viven en estado de necesidad, para que apenas 500 millones vivan holgadamente. Esto es lo que muchas personas denominan un “genocidio silencioso”. Un genocidio de dimensiones parecidas a la esclavitud, el colonialismo y el Holocausto.” (p.25).

al progreso (sólo quienes se opongan al progreso y al bienestar colectivo pueden oponerse a esta globalización)” (Gutiérrez, 2009, p.22). Entonces; progreso y desarrollo económico conllevan a la transformación de normatividades internas, según Gómez (2016):

“El actual fenómeno de la globalización, entendida como la liberalización de los mercados, junto con el concepto de desarrollo económico como objetivo primordial de los países, conlleva a que las normatividades internas de estos deban estar en constante cambio, para así lograr aumentar la competitividad y brindar beneficios y oportunidades a los individuos” (p. 33).

En respuesta al aumento de la competitividad, beneficios y oportunidades para los individuos, el desarrollo logró permear la definición de educación articulándola con imperativos de orden económico y cambios de la normatividad interna (Martínez et al., 2003). En consecuencia, “la educación empieza a jugar un papel preponderante: el despliegue de una economía desarrollada que busca en la elevación del nivel educativo de su población -como uno de sus apoyos imprescindibles- el incremento de la productividad y el aumento del capital.” (p. 90).

Con base en el panorama anterior, se llevó a cabo la presente monografía que busca dar cuenta de la influencia del discurso del desarrollo en el currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) dentro del periodo 1978 – 1990. Por ello, surgió el interés de analizar el currículo de la LEP con el fin de comprender cómo se adaptó la idea desarrollista

a partir de sus múltiples enfoques³ al Programa de Estudios de Preescolar (PEP) como antecedente de la Licenciatura en Educación Infantil.

2.2. Con relación al periodo de estudio

Para comprender el periodo escogido 1978-1990, es necesario citar a León (2018) al mencionar que al interior de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) hubo una serie de organizaciones internas institucionales:

“Así, en las décadas de 1950 y 1970 la Universidad se organizaría según las políticas que determinaron la expansión de la escolarización y la relativa democratización del acceso a la enseñanza básica, media y universitaria. Luego, esa organización se realizaría en torno a otros asuntos, como la idea de Educación Superior (década de 1980), o el énfasis en la evaluación y la acreditación de calidad (décadas de 1990 y 2000).” (p.2).

Por un lado, se escogió el año 1978 como fecha de inicio de la investigación por motivo de la creación del programa de Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y la implementación del Decreto 80 de 1980 que organizó las Universidades a propósito de la idea de Educación Superior. Ambos motivos serán enfatizados en 5.2. Marco político y normativo.

Por el otro, se escogió el año 1990 como fecha de cierre de la investigación por motivo de que la evaluación y la acreditación fue el nuevo énfasis para la organización institucional

³ Según Valcárcel (2006) hay diferentes perspectivas u enfoques de desarrollo. Algunos son el enfoque modernizador, dependentista, aproximaciones medioambientales al desarrollo, de las necesidades humanas, entre otros. Estos serán descritos en el marco teórico con mayor profundidad.

de la UPN, también, se presentaron reajustes al programa realizados en 1988 y 1990⁴ que permitieron culminar la década de los ochenta e inicios de los noventa.

2.3. Con relación al programa

De otro lado, el interés investigativo sobre este Programa de formación se fundamentó en que no se encontraron estudios (tesis de pregrado) centrados en el tema de investigación, es decir, que abordaran el Desarrollo⁵ y su influencia con del Programa de Educación Preescolar (PEP) 1978 – 1990.

Dicho lo anterior, surgió la iniciativa por parte del maestro en formación de analizar y comprender el discurso del desarrollo y su posible incidencia dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar 1978-1990⁶. Porque, es importante indagar los discursos provenientes de contextos económico-políticos⁷ que probablemente influenciaron los programas de formación de Licenciados para el trabajo con niños y niñas en diferentes contextos.

2.4. Con relación a los maestros(as) en formación

El interés investigativo con relación a los maestros en formación se basó en la descripción de elementos epistemológicos, metodológicos, bibliográficos, entre otros dentro de la presente monografía, que podrían ser utilizados como insumo de los educadores(as) infantiles para la formulación de sus futuros trabajos de grado, a propósito del discurso del desarrollo. Los maestros(as) en formación cuanto más conscientes son de sus acciones,

⁴ Fandiño (1998) “El programa ha continuado mejorándose es así como en 1988 y 1990, se hacen ajustes al currículo” (p.42).

⁵ El discurso del desarrollo emerge con la invención del tercer mundo según lo menciona Escobar (2012), (2018) y León (2018).

⁶ Los aportes de la maestra Graciela Fandiño (1998) en su texto Orígenes y Perspectiva del Programa de Educación Preescolar en la U.P.N. presenta un mapa histórico general que permite encontrar algunos momentos históricos importantes para la LEP (creación de la LEP, nuevo plan de estudios en 1984, reorganización del currículo en 1987, entre otros).

⁷ Es posible que también existan otros discursos en resistencia al desarrollo dentro del PEP.

mejores probabilidades tienen de que se liberen de acciones automatizadas, tal y como lo expresa Freire (2010):

“Nos cruzamos con gente conocida o no. Obedecemos a los semáforos. Si están con luz verde, cruzamos la calle, si están en rojo, esperamos. Hacemos todo eso sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de lo que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados.” (p.126).

Con base a lo anterior, los estudiantes podrán aumentar su nivel de conciencia al encontrar un acercamiento teórico inicial al análisis del PEP a propósito del discurso desarrollista, lo que permitirá realizar menos hábitos automatizados sobre recomendaciones de organismos internacionales y la estrategia del desarrollo en países subdesarrollados⁸.

Cabe aclarar que, un hábito automatizado “...son acciones y pensamientos que hemos aprendido y que ya no hace falta volver a procesar. Por lo tanto, ese 95% de las actividades que hacemos normalmente a diario son inconscientes...” (Vico, A, 2015). Por tal motivo, es importante reducir los hábitos automatizados dentro de la formación como maestros(as) puesto que éstos (los hábitos) no permiten tomar conciencia de influencias por parte de organismos internacionales dentro de la estructura curricular y por ende del proceso formativo de cada estudiante.

⁸ Según Valcárcel (2006) existen otras denominaciones del término desarrollo expresados en enfoques del desarrollo.

3. PROBLEMATIZACIÓN

Parte de los discursos que se emplean dentro de un contexto académico son producto de pequeños enunciados⁹ construidos a lo largo de la formación profesional. A partir de lo anterior, Zuluaga (1999) menciona el papel importante que tienen los enunciados en la configuración de una serie de reglas:

“En toda sociedad el discurso se produce mediante la interacción de unas reglas que configuran una práctica discursiva como regularidad ajena a las determinaciones del sujeto parlante. Dichas reglas no son dadas a la conciencia de los hombres, así como tampoco "su historia, su economía, sus prácticas sociales, la lengua que hablan, la mitología de sus antepasados, hasta las fábulas que les contaban en su infancia, obedecen a unas reglas que no han sido dadas todas ellas a su conciencia...” (p. 25).

Siguiendo la cita anterior, las reglas que configuran los discursos o prácticas discursivas no son dadas a la conciencia de los hombres. Aun así, el discurso del desarrollo cobra sentido y es aceptable frente a otros sujetos en un determinado espacio-tiempo.

Justo es este el panorama donde se encontró la problematización: las políticas públicas internacionales, nacionales, distritales, y en especial, los programas de formación de las Instituciones de Educación Superior configuran parte de la práctica discursiva. Ya lo advertía Fernando Savater (1992) en su *Política para Amador* al decir que:

“Si esto fuera una película, ahora sonaría un redoble de tambor: ¡ranrataplán!

Atención: las leyes e imposiciones de la sociedad son siempre nada más (pero también

⁹ Según Castro (2004) a partir de los estudios de Foucault (2002), el enunciado es: “Más que un elemento, el enunciado es algo así como el átomo del discurso, una función que se ejerce verticalmente respecto de estas unidades como la proposición o la frase.” (p. 167).

nada menos) que convenciones. Por antiguas, respetables o temibles que parezcan, no forman parte inamovible de la realidad (como la ley de la gravedad, por ejemplo) ni brotan de la voluntad de algún dios misterioso: han sido inventadas por hombres, responden a designios humanos comprensibles (aunque a veces tan antiguos que ya no seamos capaces de entenderlos) y pueden ser modificadas o abolidas por un nuevo acuerdo entre los humanos” (p.25).

Definitivamente, el discurso del desarrollo es una de esas convenciones que por antigua y respetable que parezca ha sido instaurada a mediados del siglo XX como un discurso que se asume en *múltiples interpretaciones*, es decir, diferentes maneras de abordar la idea desarrollista; posiblemente en acuerdo del discurso, otros en desacuerdo y algunos que intentaron establecer puntos medios.

Con base en las ideas planteadas anteriormente por Zuluaga (1999) y Savater (1992) se lograron centrar dos elementos claves, reconociendo así que, el currículo incide en la práctica discursiva de los estudiantes. Estos son:

- ✓ Las políticas públicas internacionales, nacionales, distritales, y en especial los programas de formación de las Instituciones de Educación Superior configuran parte de la práctica discursiva de los maestros(as) en formación al igual que los sujetos alimentan sus discursos.
- ✓ El discurso del desarrollo debió incidir en las diferentes Universidades de Colombia y por tanto en el PEP de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

3.1. Pregunta de Investigación¹⁰

¿Cuál fue la influencia del discurso de desarrollo en la estructura curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional dentro del periodo 1978-1990?

¹⁰ La pregunta de investigación es de carácter descriptiva, según Páramo (2017) “se refieren a la caracterización acerca de algo. Por ejemplo: Cuáles han sido las prácticas sociales vinculadas al espacio público en el periodo colonial?”. (p. 4).

4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN: RECOLECTANDO LAS PIEZAS DEL ROMPECABEZAS¹¹ COMO CAMINO DEL MAESTRO EN FORMACIÓN

Los antecedentes de investigación se realizaron con el fin de hacer un primer acercamiento a diferentes documentos académicos que abordan o se aproximan a la problemática planteada de este trabajo de grado basado en el Discurso del Desarrollo como un asunto clave del campo económico-político que a su vez pueden influir en la formación de maestros para niños y las niñas. Con base en los cuales se hace el rastreo de los antecedentes.



Ilustración 1. Pilares sobre los cuales se estructuran los antecedentes. Elaboración propia.

En primer lugar, se presentan algunas experiencias construidas desde la formación como maestro dentro del programa de la Licenciatura en Educación Infantil (LEP). En un segundo momento, se expone la revisión de tesis de pregrado ubicados en el Repositorio

¹¹ El apartado tomó el nombre de Recolectando las piezas del rompecabezas como metáfora al acercamiento progresivo de los objetivos de investigación. No obstante, no se conocen las piezas de dicho rompecabezas, por lo tanto, el maestro en formación deberá analizar el discurso del desarrollo y elaborar algún tipo de descripción que logre dar cuenta del resultado final del rompecabezas.

Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional dentro de los años 2013 a 2019¹². Por último, se ubica la participación del maestro en formación dentro del proyecto investigativo llamado “Formar maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (1950-2000): Configuración del Archivo Pedagógico Institucional”.

A continuación, se realiza una breve descripción de cada uno de los pilares nombrados con anterioridad.

4.1. Sobre las experiencias construidas desde la formación como Licenciado en Educación Infantil (2016-1 2020-2)

La importancia de mencionar el proceso como maestro en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN durante el periodo 2016-1 - 2020-2 (se encuentra en Anexos 1) fue clave como primer referente para la redacción de este primer antecedente investigativo¹³. De ahí que, se utilizaron algunos de los programas analíticos como referentes iniciales para explorar el discurso del desarrollo (las fichas de lectura se encuentran en Anexos 2).

Esta revisión se realiza en torno a las líneas de estudio de la malla curricular del Programa de Licenciatura en Educación Infantil 2016-1 2020-2. Las líneas son las siguientes: Formación Pedagógica y Didáctica y Formación Disciplinar e Investigativa.

¹² Se escoge este periodo de búsqueda porque se pretende revisar previas elaboraciones de los estudiantes de la LEI en el repositorio institucional de la UPN a partir del intervalo de tesis de pregrado más actualizado por la IES.

¹³ Según Blandez (1996) citado en Camarillo (2017) “considera, que la reflexión es un modo de pensar, que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar sobre “algo” detenidamente, con atención, con cuidado.” (p.3). A partir de meditar y estudiar los programas analíticos cursados por el maestro en formación se incuban algunas ideas previas relacionadas con el tema de investigación.

4.1.1. Sobre la línea: Formación Pedagógica y Didáctica: Proceso Pedagógico.

Dentro de esta línea del programa de la LEI (énfasis en Proceso Pedagógico) se encontraron diferentes asignaturas que guardan relación directa con el tema de investigación, éstas fueron: Corrientes Pedagógicas, Debates Pedagógicos Actuales y Currículo II. A continuación, se presenta el aporte de cada asignatura.

Para el caso de la asignatura Corrientes Pedagógicas, se reflexionó acerca de las discusiones contemporáneas de la educación, por esa razón, se enunció el concepto de *Crisis de la educación* al ser un asunto de la modernidad dentro del marco del desarrollo como estrategia. Es así que, la crisis de la educación se abordó en la última unidad temática del curso:

“Campo conceptual colombiano y discusiones contemporáneas en educación y pedagogía: en este tercer momento se prevé abordar algunas elaboraciones producidas en el campo conceptual colombiano [...] relacionadas con tres asuntos: algunos encuentros entre las diferentes culturas pedagógicas, la denominada crisis de la educación y el énfasis sobre el aprendizaje en los discursos contemporáneos.” (Plan Analítico Corrientes Pedagógicas, 2017, p. 1).

Además de la crisis de la educación, también se hizo alusión al concepto de *aprendizaje*, al ser ambos términos de la contemporaneidad, fueron relacionados con el discurso del Desarrollo.

Para el caso de la asignatura Debates Pedagógicos Actuales y Currículo II, se presentaron reflexiones acerca de cómo los planteamientos extranjeros influyen en nuestras concepciones y prácticas “conocer las bases de la educación infantil en países como

Inglaterra, Francia, y Alemania, por tener en cuenta estos planteamientos una fuerte influencia en nuestras concepciones y prácticas” (Plan Analítico Debates Pedagógicos Actuales, 2017, p. 1).

Siguiendo la idea anterior, se logra reconocer la *intervención de organismos internacionales* como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) e *internacionales multilaterales* Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros, a propósito de la creación de currículos de instituciones universitarias como el del Programa de Educación Preescolar.

Dicho lo anterior, la intervención de organismos internacionales se concreta en el *currículo* y se vincula un nuevo concepto llamado *Política Educativa Curricular*, estos dos son trabajados en la asignatura de Currículo II en cuanto: “realizar un acercamiento reflexivo y crítico a las disposiciones en materia de política educativa curricular y implicaciones en la conformación de una cultura escolar para la infancia” (Plan Analítico Currículo II, 2017, p. 1).

Además, es clave entender que la política educativa curricular se relaciona con el contexto histórico- social y económico-político y. Según la asignatura “La selección y formulación del currículo está relacionada con el contexto histórico social, político, económico y cultural donde se ubican las instituciones escolares.” (Plan Analítico Currículo II, 2017, p. 1).

4.1.2. Sobre la línea: Formación Pedagógica y Didáctica: Desarrollo Humano.

Dentro de ésta línea del programa de la LEI se encontraron diferentes asignaturas que guardan relación directa con el tema de investigación, éstas son: Desarrollo Sociocognitivo y Desarrollo Socioafectivo y Moral. A continuación, se presenta el aporte de cada asignatura.

Para el caso de la asignatura Desarrollo Sociocognitivo, se percibió parte de la idea previa de *desarrollo*, ésta es enunciada en relación a los diferentes contenidos de la materia. Al interior del plan analítico, la perspectiva del curso se basó en las *oportunidades de desarrollo* que el sujeto podría alcanzar en una experiencia concreta, tal y como se indica en la siguiente cita del plan analítico en mención:

“esta perspectiva que además de invitar a hacer un recorrido por las diversas teorías del desarrollo cognitivo permite interrogar por el lugar que ocupan las condiciones del contexto social, económico y político en las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas de la experiencia concreta” (Plan Analítico Desarrollo Sociocognitivo, 2017, p.1).

Es así que, las ideas y conceptos de la anterior línea presentada (aprendizaje, crisis de la educación, currículo, entre otros) se relacionaron con la preocupación por mejorar las condiciones de las diferentes esferas de la sociedad para generar oportunidades de desarrollo en el sujeto.

Para el caso de la asignatura Desarrollo Socioafectivo y Moral, se habló en profundidad aspectos como la inequidad en el *Desarrollo Económico*, reconociendo que a

través de la historia, el discurso del desarrollo ha fomentado mayor inequidad en la sociedad¹⁴, Así mismo presenta un ejemplo:

“por ejemplo, cuando encontramos más fuentes de riqueza material, también hay más personas muriendo de hambre, mientras tenemos más máquinas para conectarnos, vivimos en mayor soledad; mientras más disfrutamos de confort material menos sentido tiene la vida; mientras exploramos el universo (macro y micro) menos conocemos sobre el sentido de la vida; mientras buscamos mayor longevidad más frágil hacemos la existencia humana. Tenemos entonces un panorama que evidencia serios retos formativos de los sujetos y de las sociedades a nivel afectivo y moral” (Programa Analítico Desarrollo Socioafectivo, 2018. p.2).

Siguiendo lo anterior, surge la idea de analizar el discurso del desarrollo y sus diferentes conceptualizaciones que han emergido a través de la historia.

4.1.3. Sobre la línea de Formación Disciplinar e Investigativa: Práctica.

Dentro de esta línea del programa de la LEI se encontró que la práctica pedagógica vincula el conocimiento construido en la UPN y los diferentes espacios de formación a propósito de la primera infancia y primeros grados de la educación básica y escenarios escolares y no escolares.

Así pues, la presentación del programa de la Licenciatura en Educación Infantil “se destaca por formar maestros con capacidad para diseñar, gestionar y dinamizar propuestas pedagógicas contextualizadas en el ámbito de la primera infancia y primeros años de

¹⁴ “paradójicamente recibimos como un efecto de boomerang los impactos nocivos de tanta tecnología y desarrollo económico inequitativo” (Programa Analítico Desarrollo Socioafectivo, 2018. p.2).

educación básica, en escenarios escolares y no escolares.” (Licenciatura en Educación Infantil, 2020. p.1).

Por ello, se escoge el espacio académico de Práctica I-IV y V semestre ya que sus conceptos guardan relación directa con la actual investigación. Por ejemplo, respecto a la importancia de la toma de *conciencia* como ejercicio de los educadores infantiles por mejorar su rol en la práctica, el Programa Analítico de Práctica I (2016) expresa que: “En la formación de educadores infantiles es necesario partir de una toma de conciencia sobre el sujeto que se es, para dimensionar las influencias que como adulto ejercerá mediante el rol de maestro/a que va asumir” (p.1). De esta forma, desde primer semestre, el enfoque de la práctica es la formación de sujetos consientes de la realidad que son reflejadas en el futuro como maestros(as) críticos.

A modo de síntesis, se presenta la “Ilustración 2 Recolección primera de ideas y conceptos claves.” como resumen de los conceptos claves dentro de su correspondiente línea de formación de la LEI para una mejor aproximación al discurso del desarrollo.

| Nombre de la Licenciatura, Universidad y periodo de donde se extrajeron los programas analíticos | Líneas de formación que aportaron con elementos para la investigación | Énfasis de cada línea de formación | Conceptos claves como aproximación al discurso del desarrollo |
|---|---|------------------------------------|--|
| Licenciatura en educación Infantil – Universidad Pedagógica Nacional-Periodo de estudio 2016-1 – 2020-2 | Formación Pedagógica y Didáctica | Proceso Pedagógico | <i>Crisis de la Educación, Aprendizaje, intervención de organismos nacionales y multilaterales en la creación de currículos, Currículo, Política Educativa Curricular.</i> |
| | | Desarrollo Humano | <i>Idea de desarrollo, desarrollo económico.</i> |
| | Formación Disciplinar e Investigativa | Práctica | <i>Conciencia, diferentes dinámicas culturales en espacios de práctica.</i> |

Ilustración 2..Recolección previa de ideas y conceptos claves (resumen). Elaboración propia.

4.2. Sobre la revisión de tesis de pregrado ubicados en el Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional 2013 a 2019

Luego de reflexionar sobre las ideas y palabras clave dentro de los planes analíticos cursados en el periodo formativo del educador infantil como primer ejercicio de acercamiento al complejo discurso del desarrollo se sigue indagando acerca del discurso del desarrollo teniendo en cuenta los conceptos encontrados previamente.

Cabe mencionar que, la LEI cuenta con 201 trabajos de grado en formato digital realizados por egresados dentro del periodo 2013-2019 dentro de los cuales se lograron extraer 5 documentos claves que tiene relación directa al tema de investigación (Los RAE de los cinco documentos se encuentran en Anexos 1). Por lo anterior, se presentan los criterios para la selección:

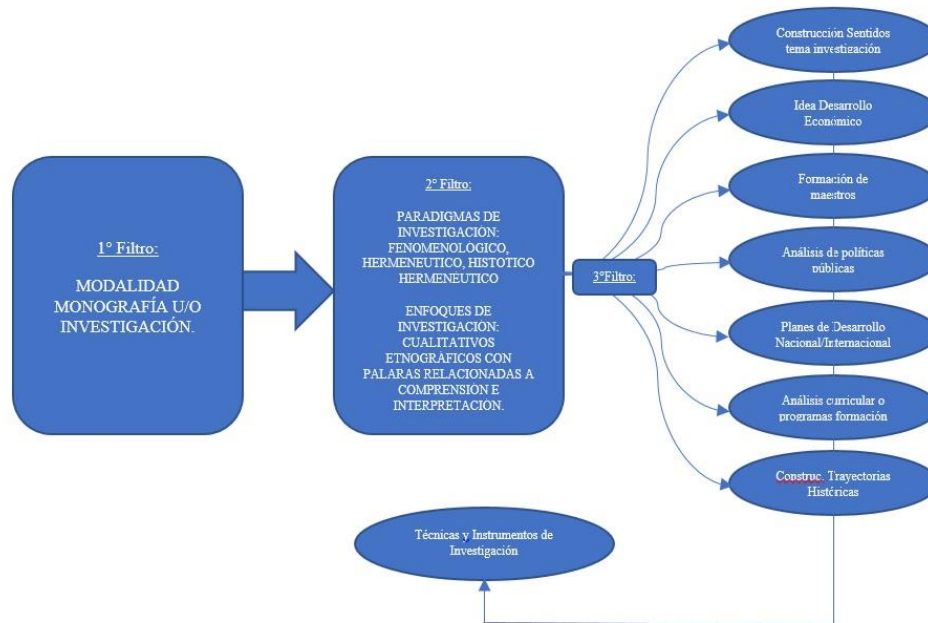


Ilustración 3. Filtros de selección Trabajos de grado-Pregrado. Elaboración propia.

Como primer filtro, los documentos escogidos son de modalidad *Monografía* o *Investigación*. Ahora bien, el volumen inicial de los trabajos fue superior al contemplado a priori, por lo que fue indispensable considerar un segundo filtro.

Como segundo filtro, se procedió elegir únicamente aquellos documentos que estaban soportados por paradigmas de investigación *Fenomenológicos, hermenéuticos, histórico-hermenéuticos* y enfoques *cualitativos* y *etnográfico* con palabras relacionadas a *Interpretación y Comprensión*¹⁵.

Como último filtro, se reunieron los documentos que tuvieron relación con análisis y lectura comprensiva de políticas públicas y posibles relaciones con la experiencia docente, planes de desarrollo nacionales e internacionales, sobre análisis curriculares u/o programas de formación de la LEI, creencias de los maestros, idea de desarrollo económico, formación de maestros, construcción de sentidos de profesores y estudiantes. Todos los anteriores temas fueron relacionados al tema de investigación.

A continuación, se describen las tesis de pregrado afines a este estudio, las cuales se dividen en dos sub grupos, los primeros con relación directa o aproximada a la investigación y los segundos en términos metodológicos:

Con relación directa a la investigación se encuentra: *Aporte a la apuesta curricular y plan de estudios de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde las voces de docentes, egresados y estudiantes, en el marco de la política*

¹⁵ Monroy, Diana., Velandia, Ingrid, & Herrera, Jennifer. (2014). *La formación de los docentes en relación con la Educación para la Sexualidad de la Primera Infancia dentro de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. La anterior tesis de grado es una excepción a los filtros puesto que al interior de su propuesta se encuentra un análisis arqueológico y genealógico según postulados de Foucault (2002).

pública para la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en Colombia. (Gil Ochoa, Viviana; Matallana García, Irma Carolina; Tabares Orozco Geraldine. 2017). Estudio basado en identificar las transformaciones de política pública con relación directa al *plan de estudios y la apuesta curricular* de la LEI. Basados en el fortalecimiento del plan curricular y el perfil profesional de los maestros(as).

Análisis de los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca en el período de gobierno de 2012 a 2016 en el marco de las políticas públicas para las infancias rurales. (Arias Bernal, Katherín; Carvajal Torres, Ana María. 2017). El presente trabajo realizó un análisis documental de los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca entre el periodo 2012-2016. Se tuvo como objetivo específico indagar acerca de los cambios de los planes de gobierno a partir del análisis documental. El aporte central de éste trabajo de grado fue el abordaje de los Planes de Desarrollo de la nación como vínculo entre políticas nacionales; esto permitió encontrar otros planes de desarrollo correspondientes al periodo 1978-1990.

La Infancia como Sujeto De Derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. (Garzón Henao Angie Paola, Nieto Barrios Gisselle Vanessa, Olmos Acosta Daniela. 2019.): El trabajo de investigación presentó un reconocimiento por las *concepciones* sobre la infancia como sujeto de derechos que construyen los maestros(as) de la LEI. El aporte concreto de este trabajo de grado es la política expedida por la UNESCO en el año 1989 definiendo al niño(a) como sujeto de derechos.

En términos metodológicos los siguientes dos trabajos de grado presentan algunas orientaciones al respecto: *La formación de los docentes en relación con la Educación para la Sexualidad de la Primera Infancia dentro de la Licenciatura de Educación Infantil de la*

Universidad Pedagógica Nacional. (Monroy, Diana Elizabeth., Velandia, Ingrid Lilian y Herrera, Jennifer Bustos. 2014). Este trabajo aporta elementos arqueológicos y genealógicos que permiten indagar en *discursos orales y escritos, legislación nacional en educación, revisión documental.* y su análisis va orientado a interpretar y comprender el fenómeno de estudio. *Incidencia de las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil en Bogotá D.C. En la dimensión humana: un iceberg por descubrir. (Maldonado Aguirre, Angela Dayana; Rincón Melo, Cindy Mayerly; Varela Pardo, Angie Paola. 2018).* La metodología investigación se realizó sobre el enfoque hermenéutico e investigación cualitativa, esto permitió tener nociones conceptuales sobre qué es y cómo se hace el análisis de entrevistas semiestructuradas (clave para analizar la opinión del entrevistado en la investigación sobre el discurso del desarrollo en el PEP).

4.2.1. Hallazgos acerca de la búsqueda de antecedentes.

- ✓ Ninguna de las monografías consultadas retomó el currículo del Programa de Educación Preescolar 1978-1990 para sus análisis. Además de ello, en las tesis de pregrado sus autoras no trabajaron por completo el tema del discurso del desarrollo. Sin embargo, los documentos aportaron elementos importantes para la construcción del actual tema investigativo.
- ✓ Se percibió que las *Monografías* de paradigmas *fenomenológicos, hermenéutico, histórico - hermenéuticos* y enfoques *cualitativos y etnográfico* recurrieron a las políticas públicas como marco de referencia para lograr una mejor interpretación y comprensión del tema a trabajar.

4.3. Sobre el proyecto investigativo Formar maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (1959-2000): Configuración del Archivo Pedagógico Institucional

Siguiendo con el tercer pilar, se destacó la importancia del proyecto de investigación adscrito al CIUP. Formar Maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (1950-2000): Configuración del Archivo Pedagógico Institucional. Porque se estableció un marco general sobre lo que aconteció entre 1974 al año 2000 en la Universidad Pedagógica Nacional como un acercamiento al periodo (1978-1990).

Con base en lo anterior, dos de los cuatro periodos identificados por parte del Grupo de Investigación en cabeza de la maestra e investigadora León (2018) fueron tenidos en cuenta para la búsqueda documental: por un lado, *entre 1974 y 1978*, donde se enunció un periodo de reorganización impulsada y materializada por la reforma de 1968, como también del Decreto 80 de 1980 de la Política Nacional de Educación Superior. Por el otro, *entre 1987 y 2000*, donde se presentó la influencia del Movimiento Pedagógico y posteriores reformas educativas tales como la Ley de Educación Superior de 1992 y la Ley General de Educación de 1994¹⁶.

En resumen, se organizaron tres pilares que sustentaron los antecedentes con relación directa al actual trabajo de investigación teniendo en cuenta las diferentes experiencias cursadas por el maestro en formación. Con base en ello, se concretó el objetivo general y los objetivos generales de la monografía, estos serán presentados en el siguiente apartado.

¹⁶ la Ley de Educación Superior de 1992 y la Ley General de Educación de 1994 aunque no están dentro del periodo de investigación, se consideraron importantes para reflexiones posteriores.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo general

- ✓ Analizar la influencia del discurso de desarrollo en el currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo 1978-1990.

5.2. Objetivos específicos

- ✓ Indagar la opinión de algún maestro(a) de la LEI acerca del discurso del desarrollo y su influencia en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo 1978-1990.
- ✓ Ubicar algunos momentos históricos que den cuenta de la posible influencia del discurso de desarrollo en el currículo de la LEP de la UPN durante el periodo 1978-1990 a partir de la revisión y el acopio de documentos.
- ✓ Comprender algunas de las principales tendencias del discurso del desarrollo y su posible influencia dentro del currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica durante el periodo 1978-1990.

6. MARCO REFERENCIAL

6.1. Marco teórico

A lo largo de la investigación se ha encontrado que el Desarrollo implica un abordaje profundo del lenguaje teórico¹⁷ por lo que es necesario abordarlo como primera categoría de análisis¹⁸ para comprender ciertos aspectos de realidad con relación a los siguientes momentos: primero, se mencionará el lugar de enunciación y manera de concebir el desarrollo en el actual trabajo de grado. Segundo, se expondrán los diferentes enfoques del desarrollo con sus definiciones y principales características dentro del periodo 1945-1990. Tercero, se presentarán las características de la tecnología instruccional y educativa que aterrizaron el discurso del desarrollo en el campo educativo. Por último, se describirán las demás categorías de análisis como Currículo, Discurso y Resistencia relacionados al trabajo de grado.

6.1.1. Desarrollo como primera categoría de análisis, ¿cuál es el lugar de enunciación del Desarrollo en ésta investigación?: la teoría del Post-desarrollo 1990-2000.

El *desarrollo* es considerado como un *discurso* que puede ser abordado a profundidad, con el fin de evitar una noción generalizada del término¹⁹. Por lo tanto, el

¹⁷ Berthier (2004) propone dos tipos de lenguaje. “a) El lenguaje ordinario que utilizamos en la vida cotidiana para dotar de significados al mundo y relacionarnos con las cosas que nos rodean. b) El lenguaje teórico que utilizamos dentro de un ámbito disciplinar para describir y hacer comprensibles ciertos aspectos de la realidad pero no todos.”. (p.3). Entonces, el marco teórico se presentó desde el segundo lenguaje propuesto por Berthier.

¹⁸ La categoría de Desarrollo emergió de la reiterativa aparición en los diferentes documentos acopiados (programas de formación de la LEI, libros, revistas, entre otros) en el archivo del maestro en formación.

¹⁹ “El desarrollo es un conjunto de potencialidades que cada grupo social posee “*ab eternum*” y que debe “desenvolver” como si fuera un ovillo de lana que solo espera ser utilizado de la mejor manera. (Berthier, 2004, p. 195).

concepto tiene estrecha relación con la teoría del post-desarrollo²⁰ debido a que éste presenta una serie de ambigüedades en la historia a raíz de sus diferentes definiciones; según Berton (2009) afirma que:

“El concepto “desarrollo” resulta tan ambiguo como veces es utilizado. Se habla de “desarrollo económico”, “desarrollo local”, “desarrollo personal”, “desarrollo de un documento”... Son varias las disciplinas que utilizan esta noción: la Sociología, la Biología, la Economía, la Literatura, la Geografía, por nombrar algunas, y cada una de ellas le asigna un significado único, pero también contradictorio, o por lo menos, digno de un debate más profundo. (p. 194).

Con base en lo anterior, el desarrollo no es un concepto fijo, más bien se considera un discurso que ha transitado en diferentes términos, algunas veces con significados únicos y otras con contradicciones. Por consiguiente, algunos de los términos del desarrollo se han acuñado en distintos enfoques de la historia.

Por otro lado, el *desarrollo económico* proveniente del enfoque modernizador siguió siendo latente en los diferentes enfoques a pesar de sus diferentes nominaciones²¹ en la historia según algunos autores²², Valcárcel (2006) resume:

“el desarrollo es concebido como un discurso del poder, de control social de los pueblos. Este despoja de identidad histórica a las gentes, al presentarles una imagen

²⁰ Escobar (1999) menciona. “En años recientes, se ha considerado casi axiomático entre los antropólogos, que el desarrollo constituye un concepto problemático y que a menudo encierra un cierto grado de intromisión.” (p. 43).

²¹ Se expondrán mejor en 6.1.1. *El discurso del desarrollo y sus diferentes enfoques en la historia (1945-1990): primera categoría de análisis.*

²² los principales autores del post-desarrollo como el alemán Wolfgang Sach, el colombiano Arturo Escobar, el mexicano Gustavo Esteva, entre otros, presentaron una definición general pero no única de desarrollo (como se cita en Valcárcel, 2006).

negativa e insoportable de ellos mismos en términos de retardo o inadaptación frente a la situación que viven los pueblos más industrializados.” (p.28).

6.1.2. El discurso del desarrollo y sus diferentes enfoques en la historia (1945-1990): primera categoría de análisis.

Luego de abordar el desarrollo como un discurso legitimado a fines de la década del 40 por el presidente de Estados Unidos Harry Truman a propósito de su concepto trato justo, Escobar (2007) establece la relación discurso-desarrollo a partir del origen de enunciación del concepto (desarrollo) dentro de un contexto político y económico, tal y como lo expresa en la siguiente cita:

“En su discurso de posesión como presidente de Estados Unidos el 20 de enero de 1949, Harry Truman anunció al mundo entero su concepto de “trato justo”. Un componente esencial del concepto era su llamado a Estados Unidos y al mundo para resolver los problemas de las “áreas subdesarrolladas” del globo.”. (p.19).

Con base en la cita anterior, el desarrollo logró consolidarse como un discurso legitimado en la presidencia de Truman en Estados Unidos durante el año 1949. No obstante, el discurso del desarrollo ha cambiado a lo largo del tiempo, por lo que, es necesario presentar los diferentes *enfoques* del desarrollo a lo largo de la historia.

Dicho lo anterior, los enfoques del desarrollo son (Valcárcel, 2006): enfoque de la modernización (1945-1965), enfoque de la dependencia (1965-1980), aproximaciones ambientalistas al desarrollo (1970-1990), enfoque de las necesidades básicas y el desarrollo a escala humana (1975-1980), aportes sobre el desarrollo según Alan Touraine (1980-1990),

enfoque neoliberal y la neomodernización (1990-2000) y enfoque de las capacidades y el desarrollo humano (1990-2000).

A continuación, se describirá cada enfoque según los aportes de Valcárcel (2006), a partir de un determinado nivel de abstracción, que conllevan los procesos de generalización y formalización de cada aporte teórico²³.

6.1.2.1. Enfoque de la modernización (1945-1965).

El enfoque de la modernización está dentro del periodo 1945-1960 y contiene aportes de la ciencia económica, la sociología, la psicología y la política. El primer aporte generaliza que “Al comenzar los años 50, varios conspicuos miembros de la naciente escuela de la economía del desarrollo, como los norteamericanos Ragnar Nurske (1953), Arthur Lewis (1955) y Paul Baran (1957), sostenían que la acumulación de capitales era el eje central del desarrollo y que éste se había hecho realidad gracias a la ampliación del sector moderno industrial de la sociedad” (Valcárcel, 2006, p.6).

A partir de lo anterior, se puede decir que el eje central del desarrollo económico se formalizó en la acumulación de capital para el desarrollo del sector moderno industrial de la sociedad del momento, con el fin de fomentar el crecimiento económico y el aumento de la riqueza material expresado en el Producto Interno Bruto (PIB)²⁴ en las naciones

²³ Según Berthier (2004) afirma que la Generalización es “Generalizamos un fenómeno cuando lo definimos de acuerdo a un cierto número de características que comparte con fenómenos del mismo tipo y dejamos fuera lo que le es peculiar.” (p.4). Por otro lado, la Formalización es “Formalizamos un fenómeno cuando lo vemos desde el punto de vista de los elementos que lo componen y las relaciones que podemos inferir entre esos elementos” (p.4).

²⁴ “el desarrollo aparece a mitad del siglo veinte en lo fundamental como un problema de crecimiento de la economía de mercado, de ampliación de la riqueza material expresada en un único o sobredimensionado indicador macroeconómico: el producto interno bruto.” (Valcárcel, 2006, p.7).

subdesarrolladas²⁵. No obstante, el concepto desarrollo económico es definido por Escobar (1999) como:

““El desarrollo”, tal y como se entendía inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, dentro del proceso dirigido a preparar el terreno para reproducir en la mayor parte de Asia, África y América Latina, las condiciones que se suponía que caracterizaban a las naciones económicamente más avanzadas del mundo: industrialización, alta tasa de urbanización y de educación, tecnificación de la agricultura y adopción generalizada de los valores y principios de la modernidad, incluyendo formas concretas de orden, de racionalidad y de actitud individual. (Escobar, 1999, p.43).

En conclusión, el aporte desde la economía del desarrollo centra la ciencia, la tecnología y el capital para alcanzar la paz y la abundancia en todos los países²⁶. Algunas de las principales características encontradas en éste enfoque son: la industrialización, alta tasa de urbanización, tecnificación de la agricultura aumento de la riqueza y crecimiento económico. No obstante, la educación jugó un papel importante desde la adopción de valores y principios de la modernidad tales como formas concretas de: orden, racionalidad y actitud individual, claves para la configuración de los sistemas educativos a nivel mundial.

Por parte de la sociología se generalizó un intento por explicar cómo se dio el cambio de la sociedad tradicional a una moderna “A los partidarios de este enfoque les interesa no el

²⁵ Según Paul Rosenstein Rodan (1961) una de las formas de lograr el crecimiento económico fue a través de la inversión de capitales físicos expresado en el aumento sostenido del producto bruto. (como se cita en Valcárcel, 2006).

²⁶ Según Truman (1949) componentes indispensables para hacer posible una revolución masiva y alcanzar el sueño americano de paz y abundancia era el capital, la ciencia y la tecnología que podrían extenderse a todos los pueblos del planeta." (como se cita en Escobar, 2007).

modelo de modernización sino el análisis del proceso: hay que explicar cómo se manifiesta el cambio de la sociedad y de la cultura tradicional a una moderna.” (Valcárcel, 2006, p.8). Se formalizó en la diferenciación social, roles delimitados distinguibles con formas particulares de sentir, pensar y comportarse²⁷. En conclusión, se distinguieron con mayor precisión diferentes roles en la sociedad como aporte a la modernización y por tanto de la educación²⁸ al ser parte de lo social.

Por parte de la psicología y la política los aportes se generalizaron en dos vías: por un lado, el psicólogo social Evert Rodgers en 1968 mencionó que el proceso de desarrollo comienza con la difusión²⁹ de motivaciones, ideas, comportamientos y actividades. Por el otro, los politólogos Lucian Pye (1966) y Samuel Huntington (1968) subrayan el papel de la libertad individual y de empresa y la relevancia de la democracia parlamentaria para el desarrollo. Ambos aportes presentados en el texto de Marcel Valcárcel (como se cita en Valcárcel, 2006).

Siguiendo la idea anterior, los aportes psicológicos y sociológicos se formalizaron en la difusión de formas de actuar y comportarse a partir de los medios de comunicación (radio

²⁷ “Para este enfoque una sociedad moderna es aquella que presenta un elevado sistema de diferenciación social, con roles delimitados y claramente distinguibles (familia, trabajo y ciudadanía) y donde la personalidad de los sujetos sociales, como el sentir, pensar y comportarse, ha sido modificada y adaptada a dicha diferenciación. A la vez, se subraya el papel innovador de las elites en este cambio.” (Valcárcel, 2006, p.8).

²⁸ Según Parson menciona que las políticas modernizadoras debieron privilegiar la alfabetización para dejar atrás atavismos que bloquean la vía al desarrollo (Como se cita en Valcárcel, 2006).

²⁹ Un ejemplo de la teoría de Rodgers puede encontrarse en un registro audiovisual en la plataforma de YouTube llamado Propaganda de EE.UU. sobre su economía capitalista durante la Guerra Fría (RT en Español, 2019). En ésta propaganda se presenta un corto video realizado por los Estados Unidos de Norte América con el fin de demostrar el mejor modelo de trabajador (dibujo animado Meet King Joe) y la superioridad económica sobre los demás países dentro del contexto de guerra fría.

y televisión, entre otros) a propósito de la idea de desarrollo y la importancia de la libertad del individuo, empresa y la democracia parlamentaria.

Finalmente, Valcárcel (2006) refiere al doctor en economía Jean Philippe Peemans en cuanto éste realizó la síntesis de cuatro características del enfoque modernizador, estos son: el *universalismo* que parte del supuesto de que existe un modelo único de desarrollo perteneciente a los países desarrollados y que los países en vía de desarrollo deberían seguir; el *etnocentrismo*, propone que el desarrollo de occidente y sus instituciones están en un nivel más elevado que el resto del mundo y por lo tanto la única vía de progreso; el *dicotomismo*, que divide en dos sectores a la sociedad, por un lado el sector moderno (es activo y activo en la transformación) y por el otro el sector tradicional (es pasivo e impide el desarrollo); por último, el *evolucionismo*, característico de una larga marcha que pasa por diferentes etapas.

6.1.2.2. Enfoque de la dependencia (1965-1980).

El enfoque de la dependencia está dentro del periodo 1965-1980 y emerge en contraposición a la teoría de la modernización. EL desarrollo es considerado como “Los partidarios del enfoque de la dependencia definen a ésta como un tipo de articulación entre la economía mundial y las economías locales, entre la dominación internacional y la dominación interna de clase. Precisan que la dependencia nacional difiere de la dominación colonial.” (Valcárcel, 2006, p. 12).

Según Valcárcel (2016) y Solorza y Cetré (2011) proponen que las premisas teóricas que sustentan el enfoque de la dependencia son dos: la teoría del imperialismo de Paul Baran (1957) como planteamiento neomarxista y el estructuralismo de la CEPAL liderada por el

economista argentino Raul Prebich a partir de las ISI³⁰, entre otras estrategias de desarrollo. La primera premisa teórica intenta caracterizar el desarrollo económico y su desventaja radical frente a los países latinoamericanos y el aporte teórico de la CEPAL propuso una posición dependientista menos radical que contempla: inversiones educativas, beneficio conjunto de poblaciones con pocos recursos y tierras a campesinos pobres.

El enfoque de dependencia generalizó algunas características, según Valcárcel (2006): la injusta división internacional del trabajo, rescate de la historia para la comprensión del proceso del desarrollo aludiendo a que éste no es un momento ni etapa de la evolución social sino es un proceso histórico propio del capitalismo, desarrollo (centro) y subdesarrollo (periferia) son estructuras interdependientes (se resume en la transferencia de excedentes de las periferias al centro), plantean una transición hacia el socialismo. Por último, las inversiones en materias de educación realizadas por la CEPAL como forma de redistribuir la riqueza a partir de un crecimiento económico al interior de América antes que hacia afuera sobre la base de exportación.

A partir de lo anterior, el enfoque de dependencia formalizó algunas de sus características en cuanto manifiesta una serie de relaciones desiguales de poder político y económico, principalmente entre los países que formulan las premisas sobre el desarrollo y las naciones subdesarrolladas que deben seguirlos.

³⁰ La teoría estructuralista o paradigma centro-periferia sustentada por los funcionarios de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Organización Regional de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), bajo el liderazgo de Raúl Prebisch, misma que se orientó a criticar a la teoría económica neoclásica (ortodoxa) y a proponer una política de desarrollo hacia adentro basada en la industrialización por sustitución de importaciones (ISI), fue uno de los antecedentes teóricos inmediatos del enfoque de la dependencia.” (Solorza y Cetré, 2011, p.129).

6.1.2.3. Aproximaciones ambientalistas al desarrollo (1970-1990).

Las aproximaciones ambientalistas al desarrollo están dentro del periodo 1970-1990 y surgen a raíz de los diferentes problemas medioambientales como la deforestación, la contaminación de los ríos, lagos y mares, polución de la ciudad, avance de la desertificación, entre otros. (Valcárcel, 2006). Por lo anterior, el autor menciona que cada aproximación va en contra del modelo de desarrollo que considera los recursos naturales inagotables y el lucro y como fin supremo de los agentes económicos y a partir de ello surgen algunos términos de éste enfoque.

Por lo anterior, los cuatro términos que surgieron a raíz éste enfoque fueron: el ecodesarrollo (1973), el otro desarrollo (1975), el desarrollo sostenido (Inicios de los 80) y el desarrollo sustentable (1987). A continuación, se presentará la generalización y formalización de cada concepto.

Para el ecodesarrollo, los cinco principales criterios según Ignacy Sach (1974) fueron: la finalidad del desarrollo debía ser ética y social, prudencia respecto al tema ecológico, importancia del criterio macrosocial y no solo de rentabilidad macroeconómica, la dimensión cultural de perseguir soluciones aceptables y la dimensión territorial sobre los equilibrios espaciales (como se cita en Valcárcel, 2006).

Para el otro desarrollo, la fundación sueca Dag Hammarskjöld (1975) planteó los siguientes principios: el desarrollo es generado para la satisfacción de necesidades partiendo de la erradicación de la pobreza, es endógeno y autónomo, debe ir en armonía con el medio ambiente y está basado en transformaciones estructurales. En resumen, se basa en la disconformidad de la población con la sociedad de consumo y con la premisa de que en el

desarrollo no hay un patrón universal, por el contrario, difiere en cada sociedad. (como se cita en Valcárcel, 2006).

Para el desarrollo sostenido, Valcárcel (2006) menciona que a partir del inicio de los años ochenta, una de las consignas fue que no puede haber desarrollo si no hay una preservación de los recursos naturales, es decir, un crecimiento económico que no dañifique ni vulnere los diferentes ecosistemas, a partir de ello, se comenzó por la elaboración de un término mejor elaborado precediendo así al desarrollo sostenible.

Para el desarrollo sostenible o durable, el término definido por la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y Desarrollo (1987) a través del informe Nuestro futuro común significa “Un desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras, para satisfacer sus propias necesidades” (Varcárcel, 2006, p. 16). Según el informe anterior, a diferencia de los ecologistas puros que parten de la naturaleza antes que las necesidades del hombre, el informe y sustento de este desarrollo parte de las necesidades humanas para así acercarse a la naturaleza; entonces, partir de la necesidad humana supuso grandes problemas³¹ para el año 2015.

La generalización para del desarrollo sostenible se basa en: las necesidades y aspiraciones humanas como objetivo del desarrollo, los niveles de consumo dentro de del límite medioambiental posible, aumentar el potencial productivo a través de la satisfacción

³¹ Hasta el año 2015 los propósitos y objetivos del desarrollo sostenible han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia “El crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, pero en todo el mundo han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades y entre éstas.” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p.9).

de las necesidades humanas, se reflexiona sobre las futuras generaciones a partir de los recursos del planeta, el crecimiento de la población debía ser en función de la economía, la naturaleza y la sociedad, por último, los países considerados desarrollados dejan de ser el faro a seguir de las naciones en vías de desarrollo (como se cita en Valcárcel, 2006).

6.1.2.4. Enfoque de las necesidades básicas y el desarrollo a escala humana (1975-1980).

El enfoque de las necesidades básicas y el desarrollo a escala humana está dentro del periodo 1965-1980, donde el desarrollo pasa a ser visto desde otras perspectivas.

Según el primer enfoque, el objetivo del desarrollo es (como se cita en Valcárcel, 2006) proporcionar a los seres humanos la oportunidad de vivir una vida plena a partir de sus *Necesidades Básicas*. Según lo anterior, la Conferencia de la Organización Internacional del Trabajo OIT en 1978 presenta la generalización del enfoque en cuatro grupos bien diferenciados: mínimos necesarios para el consumo familiar y personal (alimentación, vivienda, entre otros), servicios esenciales (salud, transporte, agua potable, educación, entre otros), puestos de trabajo debidamente remunerados y necesidades frente a; un entorno saludable, participación en las decisiones y libertades individuales.

Siguiendo lo anterior, se lograron diferenciar dos posturas según DHunt en 1989: la primera es una postura radical “necesario replantearse el modelo de desarrollo, la forma en que se mide, y el tipo de crecimiento imperante, tomando como guía el cumplimiento de las necesidades básicas que éste es capaz de satisfacer” (Valcárcel, 2006, p. 18) y la segunda postura en favor absoluto de las políticas desarrollistas “no cuestiona el modelo de desarrollo, sino que, aceptándolo, entiende necesario intensificar las políticas sociales y de disminución de la pobreza.” (2006: 18).

Para el actual trabajo de investigación, es necesario formalizar las características del enfoque de las necesidades básicas, sobre todo con las correspondientes al servicio de la educación; Puesto que, ésta contribuye con el aumento de la productividad laboral en la sociedad “La satisfacción de necesidades está referida sobre todo a educación y salud, ya que éstas aportan una contribución de importancia para acrecentar la productividad laboral.” (Valcárcel, 2006, p. 18). En resumen, la productividad laboral (producto del desarrollo económico) siguió estando latente en esta nueva forma de concebir el desarrollo fusionándose con la necesidad básica de la educación como servicio.

Según el segundo enfoque, el desarrollo es concebido por Manfred Max Neef junto a Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn como una *crisis de utopía*³² desde la perspectiva de abandonar una modernización uniformizadora. La idea de abandono del enfoque modernizador homogéneo para los países latinoamericanos surge a raíz del diagnóstico de una profunda crisis que no solo es de índole política, económica, social y cultural, sino el conglomerado y suma de todas índoles (como se cita en Valcárcel, 2006).

Siguiendo lo anterior, la generalización del enfoque del desarrollo a escala humana es presentado por Neef et al. (1986) a modo de diagnóstico de los diferentes campos: político, económico y social. Las siguientes son las características de cada campo:

- ✓ Con base en lo político: se presenta una ineficacia de las instituciones políticas representativas a raíz de la elite del poder financiero, internacionalización de las decisiones políticas por falta de control, universo político carente de fundamento

³² Según Max Neef et al. (1986) “Al tratar de identificarla con un nombre, nos hemos inclinado por llamarla **la crisis de la utopía**, porque su manifestación más grave nos parece el hecho de que estamos perdiendo -si es que no hemos perdido ya- nuestra capacidad de soñar. Nos debatimos en un agotador insomnio que nos impide la lucidez imprescindible para enfrentar con vigor e imaginación nuestros problemas.”. (p.10).

ético, tecnificación del control de la vida social y una falta de cultura democrática en las sociedades latinoamericanas.

- ✓ Con base en lo económico: mundialización de la economía, auge del capital financiero con su enorme poder concentrador, crisis del Estado de Bienestar (EB)³³, complejo militar en la vida económica de los países y oleadas tecnológicas en los patrones de producción y consumo.
- ✓ Con base en lo social: fragmentación de identidades socioculturales, falta de comunicación e integración de los movimientos sociales, exclusión social y política y empobrecimiento de las masas.

Por último, la formalización se presenta en la tecnología empleada para el consumo y la productividad en educación (inversión en capitales físicos como televisores, computadores, entre otros), la fragmentación de identidades y exclusión de los movimientos sociales; en el contexto colombiano emerge el Movimiento Pedagógico en el año 1982 como resistencia a las políticas del desarrollo económico y la tecnología educativa.

6.1.2.5. Notas sobre el desarrollo según Alan Touraine 1980-1990.

El sociólogo Alan Touraine propone entre los años 1980-1990 una forma de concebir el desarrollo dejando atrás la perspectiva general desarrollista vinculándola a la voluntad de una sociedad para alcanzar la modernidad “Se debe entonces reemplazar la noción de alcance general de desarrollo por una categoría socio-histórica bien delimitada: el desarrollo es la

³³ Para la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2011) el Estado de Bienestar EB es “El Estado de Bienestar alude a una determinada concepción del Estado, según la cual éste debe ser el garante (= el que garantice) ciertas “necesidades” de los ciudadanos consideradas básicas, así como el regulador de actividades privadas de individuos o empresas (actividades económicas).” (p.1)

modernización voluntarista de una sociedad por un Estado nacional o extranjero.” (Valcárcel, 2006, p. 20). La modernidad en el pensamiento Tourainiano desplaza la noción general de modernización por la participación de la sociedad en un Estado nacional o extranjero.

Con base en lo anterior, los actores sociales a partir de sus fuerzas y proyectos pueden alcanzar un modo diferente de acceso a la modernidad “El desarrollo está referido a la voluntad que tienen los actores sociales, o mejor aún políticos, de transformar su sociedad.” (Valcárcel, 2006, p. 21). Por ello, se propone la socialdemocracia como camino para alcanzar la modernidad y lo que conllevaría a la apertura internacional de la economía, la redistribución de los ingresos y la creación sin fin de políticas sociales para limitar la desigualdad (2006: 21).

Cabe aclarar que, el pensamiento socialdemócrata presentó algunas críticas realizadas por Gutiérrez (2009) en cuanto a que “En este teatro de operaciones hemos de reconocer un papel destacado a los partidos socialdemócratas occidentales en la extensión y consolidación de la globalización neoliberal.” (p. 30). En resumen, la social democracia aportó en la consolidación y extensión de la actual globalización neoliberal³⁴ lo que implicó serios cambios en la educación como se verá a continuación.

6.1.2.6. Enfoque neoliberal y la Neomodernización (1980-1990).

El enfoque Neoliberal y la Neomodernización está dentro del periodo 1980-1990 y emerge de la crisis del Estado de Bienestar y el agotamiento del modelo de sustitución de

³⁴ Gutiérrez (2009) menciona. “En este teatro de operaciones hemos de reconocer un papel destacado a los partidos socialdemócratas occidentales en la extensión y consolidación de la globalización neoliberal. Fueron capaces de desmovilizar a las clases populares en la transición hacia el neoliberalismo. Sus credenciales progresistas y de lucha social les dieron un grado de legitimidad del que los partidos tradicionales de derecha carecían. Vendían la necesidad de este nuevo modelo como sustento de ‘estabilización de la democracia’. De esta forma cambiaron el discurso ideológico básico de justicia social e igualdad, por el de ‘modernización’ y ‘la empresa como creadora de puestos de trabajo’. (p.30).

importaciones (Valcárcel, 2006). El crecimiento económico vuelve a ser retomado por éste enfoque con una mayor intensidad sobre la exigencia social de la población.

“El crecimiento económico vuelve a ser considerado como el motor del desarrollo y del progreso social y presentado como el instrumento y la finalidad del desarrollo al cual hay que sacrificar, si fuese necesario, las exigencias sociales de la población.” (2006: 21).

Con base en lo anterior, Peemans (1996) (como se cita en Valcárcel, 2006) menciona que las diferentes instituciones y espacios nacionales se adaptaron a las exigencias y las restricciones de un contexto globalizador como vector único posible de las políticas de desarrollo que incentivaron credibilidad en la sociedad.

A causa de ello, las instituciones de educación formal también se adaptaron a estos procesos³⁵. Por ende, la generalización del enfoque neoliberal se basa en el cambio del discurso pedagógico por un discurso empresarial, según García (2010):

“La adopción de las políticas Neoliberales en la educación se refleja en el estado psíquico de los docentes. El discurso pedagógico ha quedado olvidado, el neoliberalismo impuso el discurso empresarial, y privatizó para su conveniencia el discurso pedagógico para prostituirlo y desaparecerlo.” (p.1).

³⁵ Las instituciones de educación formal en Colombia no fueron ajenas a las adaptaciones del neoliberalismo. Por ende, las dos materializaciones a nivel de políticas se localizaron en el Consenso de Washington y los Programas de Ajuste Estructural (PAE). Para el caso colombiano la materialización se dio en el Informe de investigación llamado Ajuste Estructural y Desarrollo Humano (1991) presentado ante el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD).

Así mismo, existen conceptos bien diferenciados que logran caracterizar y formalizar el actual modo de concebir el desarrollo con base a la educación vista como empresa y mercancía.

Resumido lo anterior, los conceptos característicos del enfoque³⁶ son: reducción presupuestal gubernamental a la educación pública, capacitación docente, rentabilidad neoliberal, competencia, recurso humano, privatización educativa, eficacia, eficiencia, calidad³⁷, capital humano, entre otros. En consecuencia, la adaptación de un lenguaje mercantil al lenguaje pedagógico trae algunas implicaciones³⁸ en la política educativa.

³⁶ *Reducción Presupuesto Gubernamental* "El neoliberalismo trajo a la educación, pobreza, significo la reducción del presupuesto gubernamental a la educación, esto por considerarla una actividad no rentable, o con un ciclo de recuperación económica larga. (García, 2010, p.5). *Capacitación docente* "tienen el papel de crear mano de obra semicalificada que se integre rápidamente a la empresa maquiladora y así, haga más eficiente el sistema" (2010: 5-6) y "los sistemas de capacitación, son favorecer y facilitar los ajustes al mundo del trabajo y a tareas y empleos particulares." (2010: 6). *Retanbilidad neoliberal* "la globalización, es decir, adapta las ideas de rentabilidad neoliberal e impone que la iniciativa privada se hiciera cargo de ese proceso básico para el desarrollo, con ello se reduce la carga presupuestaria. (2010: 9). *Competencia* "Actualmente, a las instituciones de enseñanza superior se les exige impulsar sus competencias, y no sus ideas." (2010: 6) estas competencias ejercen en la educación dos funciones "La universidad actual tiene dos funciones: a) la de profesionalización y b) la de reciclar conocimientos y dar educación permanente para que los profesionales compitan eficientemente en los mercados. (2010: 6). *Recurso Humano*; el hombre visto como medio y no fin de la lógica mercantil "Esta noción es asimilable al concepto de "capital humano" de la racionalidad económica liberal que entiende al hombre como "medio" para fines netamente mercantiles" (2006: 10). *Privatización Educativa* "El proceso de privatización educativa crea elites que supuestamente están formadas para dirigir o ser "líderes" de las empresas y como fin principal ser los administradores públicos de los gobiernos del tercer mundo" (2010: 11). *Eficacia, Eficiencia, Calidad y Capital Humano*; según Caponi y Mendoza (1997) expresan que la racionalidad neoliberal trajo conceptos empresariales como Eficiencia, Eficacia y Calidad los cuales se adaptaron al campo pedagógico. Así mismo, la educación se reduce al concepto de Capital Humano como inversión individual y colectiva que debe ser rentable en términos económicos. (como se cita en García, 2010).

³⁷ Caponi y Mendoza (como se citó en García, 2010) refieren la educación de calidad opuesta a la lógica neoliberal como formadora de profesional crítico, consciente, transformador y lector de las diferentes realidades sociales.

³⁸ Las implicaciones en la política educativa se basaron en la sustitución de la definición de educación como un derecho a ser vista como mercancía y empresa rentable; además, la nueva definición de hombre como recurso humano (Caponi y Mendoza, 1997).

6.1.2.7. Enfoque de las capacidades y el desarrollo humano (1990-2000).

El enfoque de las capacidades fue propuesto por el economista Amartya Sen en la década del ochenta y considera que el desarrollo debe ir ligado a la libertad, con el fin de que los individuos actúen sobre el azar y las circunstancias. Según Sen (1999) afirma “Es así que comienzo con la pregunta elemental: ¿Qué es “el desarrollo”? He tratado de argumentar en otras ocasiones que el proceso de desarrollo puede considerarse como una ampliación de la libertad humana.” (p.2).

Siguiendo la afirmación anterior, el desarrollo puede resumirse como “un proceso de expansión de capacidades humanas, individuales y colectivas para efectuar actividades elegidas y valoradas libremente” (Valcárcel, 2006, p.25). Así pues, las capacidades humanas individuales y sociales son importantes para este nuevo enfoque.

En consecuencia, el enfoque de las capacidades dejó (en menor medida) el referente del crecimiento económico como única vía de alcance de la modernización y lo sustituyó por la razón y la libertad del hombre (Valcárcel, 2006). Por esa razón, el concepto de capacidad³⁹, calidad de vida⁴⁰, huella ecológica, la satisfacción de la vida y la expectativa de vida⁴¹ pasan

³⁹ Según Angarita (2014) afirma “Cuando Sen introduce el concepto de capacidades en su conferencia “¿Igualdad de qué?”, entiende por dicho concepto el que una persona sea capaz de hacer ciertas cosas básicas, como la habilidad de movimiento, la habilidad de satisfacer ciertas necesidades alimentarias, la capacidad de disponer de medios para vestirse y tener alojamiento, o la capacidad de participar en la vida social de la comunidad (Sen, 1982: 367).” (p.66).

⁴⁰ El éxito de una economía y de una sociedad no puede separarse de las vidas que pueden llevar los miembros de la sociedad. Puesto que no solamente valoramos el vivir bien y en forma satisfactoria, sino que también apreciamos el tener control sobre nuestras propias vidas, la calidad de la vida tiene que ser juzgada no solamente por la forma en que terminamos viviendo, sino también por las alternativas substanciales que tenemos. (Sen, 1999, p.2).

⁴¹ Los últimos tres conceptos refieren a indicadores “Siguiendo con esta idea, algunas instituciones como la NEF “*New Economics Foundation*” de origen británico, elaboran el llamado “*The Happy Planet Index*” utilizando tres indicadores: la huella ecológica, la satisfacción de vida, y la expectativa de vida. (Berton, 2009 p. 200)

a ser características que juegan un papel fundamental en esta nueva forma de concebir el desarrollo.

Por último, la formalización en el campo de la educación implica la importancia que tiene la inversión en la infancia respecto del concepto *Calidad de la Niñez* como preparación de su vida futura en cuanto a una mejor salud desempeño mental y físico y sobre todo en el marco de la productividad; Según Sen (1999):

“En efecto, la calidad de la niñez tiene importancia no sólo para lo que pase en la niñez sino también para la vida futura. Las inversiones para la infancia “son importantes por su propio derecho debido a que ellas abren el camino para toda una vida de mejor salud, desempeño mental y físico, y productividad” (p.5).

El enfoque del desarrollo humano adapta elementos de los anteriores enfoques⁴² y presenta su primera definición en el Informe para el desarrollo humano (1990) presentado por el Programa las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD:

“El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre éstas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo. (p.19).

Con base en la anterior definición, el “El fin del desarrollo es el bienestar de los seres humanos, el crecimiento económico es sólo un medio para alcanzarlo.” (Valcárcel, 2016, p. 26). Es así que, la finalidad del desarrollo humano según Valcárcel (2006) compete a tres

⁴² Por lo tanto, el desarrollo humano se refiere más a la formación de capacidades humanas, tales como un mejor estado de salud o mayores conocimientos. También tiene que ver con el uso de estas capacidades, ya sea en el trabajo, el descanso o las actividades políticas y culturales. (PNUD, 1990, p.19)

actores importantes en este proceso: el Estado (a través de impuestos e inversión), el mercado (promotor de competencia y eficiencia) y los sujetos sociales (en la necesidad de capacitarse y calificarse como capital humano).

Además, el aporte de Martha Nussbaum (2012) cuestiona las formas de medir la calidad de vida por medio del crecimiento económico y el PIB de las naciones al mencionar que éstas no medían el nivel de vida de los habitantes más pobres y dejaba de lado asuntos como la educación y salud que también aportan al crecimiento de la economía. Así mismo, se construyen nuevas formas de medir la calidad de vida por medio del Índice de IDH en relación con el PIB.

6.1.3. Características de la tecnología instruccional y educativa: el discurso del desarrollo aterrizado en el campo educativo.

Es posible resumir hasta aquí que el desarrollo ha sido considerado como estrategia legitimada desde 1945 para contrarrestar los problemas de los diferentes enfoques desarrollistas (identificación de la pobreza como enemiga del desarrollo, bajos niveles de productividad, desempleo, derroche de los recursos humanos, entre otros). A causa de esto, se dio paso a uno de los elementos distintivos del despliegue social llamado *mundialización de la educación*⁴³, el cual se caracterizó por la expansión de los sistemas educativos, el auge de la ciencia y la tecnología, entre otros (Martínez et al., 2003).

Según Martínez et al. (2003) La educación para todos a los más altos niveles y formación especializada en diferentes campos prácticos y teóricos son oportunos para satisfacer las necesidades de una sociedad moderna. En ese sentido, la educación es vista

⁴³ La mundialización de la educación “fue el inicio de un proceso al interior del cual la educación en el mundo occidental conoció un conjunto de redefiniciones en el orden de su significación, objetivos y procedimientos, pasando de ser un problema específicamente nacional a constituirse en un componente esencial dentro del nuevo orden mundial.” (Martínez et. Al, 1988, p.83).

como medio para alcanzar los altos índices de productividad desde la calificación y capacitación de la población analfabeta o no escolarizada (Martínez et al., 1994).

Frente a ese panorama, el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación del MEN (1975) practicó la concepción de la enseñanza y la educación en perspectiva de optimizar el rendimiento y la eficacia para el mejoramiento de la calidad (Martínez et al., 2003). así tuvo significado la *tecnología instruccional* (TI) con una serie de características bien definidas.

Finalmente, las características de la TI fueron; la introducción del enfoque sistémico, estrecha relación con objetivos en términos de conducta y comportamiento a través del análisis de tareas, el objetivo de la TI es el aprendizaje y la instrucción (proceso enseñanza-aprendizaje) basado en el conductismo cognitivo además de transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje, revisión, medición y control permanente del proceso evaluativo y resultados (evaluación formativa y sumativa) y posee una racionalidad propia dentro de un sistema. (Martínez et al., 2003).

6.1.4. Discurso y Currículo como segunda y tercera categoría de análisis para trabajo de investigación.

Luego del abordaje del Desarrollo como primera categoría de análisis, se pudieron evidenciar otras categorías pertinentes al trabajo de grado, estas son: Currículo y Discurso; cada una de las anteriores presentará el porqué de su elección dentro del trabajo de investigación, la definición y características principales.

6.1.4.1. Nociones previas a propósito del concepto de poder, saber y verdad.

Este subtítulo tiene la intención de relacionar al lector(a) con algunos conceptos y nociones a propósito del poder, saber y verdad⁴⁴. La razón de abordar cada noción se debe a que serán utilizados de manera reiterada dentro de las dos siguientes categorías (Discurso y Currículo). Es por ello que, se mencionarán los aportes de los autores Peñuela y Rodríguez (2006), Castro (2004), Ovejero y Pastor (2001) y Ávila (2006), todos ellos apoyados en estudios foucaultianos. A continuación, se despliega cada aporte teórico.

Primero, los autores Peñuela y Rodríguez (2006) asumen la noción de poder como un ejercicio social de fuerza desde diferentes puntos y estrategias. Por lo anterior, el poder se manifiesta de manera represiva (cara negativa del poder) y normalizadora (cara positiva del poder) Así mismo, posibilita la producción de subjetividades, de realidad y la verdad.

Es así que, para Castro (2004) existen dos formas de concebir el poder. Por un lado, está el negativo que conlleva a lo totalizador, la represión y la inadecuación de los análisis jurídicos y políticos. Por el otro, está el positivo y refiere a la eficacia de la erudición histórica y la eficacia de las luchas específicas.

Siguiendo lo anterior, se pueden encontrar dos tipos de sujeto con diferentes sentidos: el sujeto sometido (dependiente) y el sujeto ligado (unido a la propia identidad de las prácticas), de esa forma “podemos distinguir dos sentidos del término “sujeto”: por un lado, sometido, “sujeto” por el control y la dependencia de otro; por otro lado, ligado, “sujeto” a la propia identidad por las prácticas y el conocimiento de sí. (Castro, 2004, p.411).

⁴⁴ Cabe aclarar al lector(a) que no son consideradas categorías de análisis, sino que, son nociones y conceptos que hacen parte de las categorías Discurso y Currículo.

Finalmente, Ávila (2006) menciona que el poder no se obtiene, no es una propiedad privada y no nace junto con la clase dominante, el poder se ejerce, es una estrategia y necesita de otros elementos como el saber, el discurso, entre otros para seguir en funcionamiento.

“Para Foucault, el poder no es algo que posee la clase dominante; postula que no es una propiedad sino que es una estrategia. Es decir, el poder no se posee, se ejerce. En tal sentido, sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente. Pero además, postula que el Estado no es de ninguna manera, el lugar privilegiado del poder sino que es un efecto de conjunto, por lo que hay que estudiar lo que él llama sus hogares moleculares. (2006, p. 225).

Segundo, el Saber es interpretado por Ovejero y Pastor (2001) como un instrumento del poder “es que el saber no es sólo un objeto de deseo (una joya preciosa), ni siquiera es sólo una justificación del poder (una exótica máscara), sino que es uno de sus instrumentos de dominación más potentes: una lanza afilada, afiladísima.” (Ovejero y Pastor, 2001, p. 100). Según Castro (2004):

“Foucault entiende por saber las delimitaciones de y las relaciones entre: 1) aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los objetos); 2) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas); 3) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, son definidos, se aplican y se transforman; 4) las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos (AS, 238).” (p. 499).

Tercero, a partir de la recopilación que hace Castro (2004) en el texto de Dichos y Escritos III de Foucault, se logró extraer una definición general de Verdad por parte del autor “Entiendo por verdad el conjunto de los procedimientos que permiten pronunciar, a cada instante y a cada uno, enunciados que serán considerados como verdaderos. No hay en

absoluto una instancia suprema” (p. 537). Cabe resaltar que, al final de la cita, Foucault menciona que no hay una absoluta instancia suprema, lo que significa que no hay una verdad absoluta.

Por último, la noción de poder y saber guardan una estrecha relación que posibilita la construcción de verdades y realidades “detrás de la fachada de la VERDAD se esconde toda una voluntad de poder, y esta no es más que una justificación para aplastar y dominar, para exigir conformidad y sumisión” (Ovejero y Pastor, 2001, p. 100). Así pues, la verdad tiene gran carga de voluntad de poder.

Siguiendo la idea anterior, el poder y el saber son nociones que se relacionan entre sí, la posibilidad de ejercer algún tipo de poder no es posible sin la apropiación de algún saber (Ovejero y Pastor, 2001), ambas nociones se necesitan y complementan:

“Poder y saber son las dos caras de la misma moneda: todo poder genera saber y todo saber proviene de un poder. [...] El poder controla el saber ejerciendo distintos procedimientos de control del saber, por ejemplo silenciando aquellos discursos que no se encuentran dentro de los criterios definidos por este poder.” (Ovejero y Pastor, 2001, p. 100-101).

Finalmente, se describió la noción de Poder, Saber y Verdad que fueron asumidas durante el desarrollo del este trabajo de grado, lo que permitirá al lector (a) comprender en mejor medida las dos siguientes categorías de análisis. A continuación, se presentará la categoría Discurso.

6.1.4.2. *Discurso; segunda categoría de análisis.*

Luego de abordar las nociones previas a las diferentes categorías, el discurso emerge como segunda categoría de análisis debido a la pertinencia que tiene en el trabajo de grado⁴⁵. Es por ello que, se expondrán elementos como: primero, la definición de discurso y enunciado; segundo, la hipótesis foucaultiana sobre el discurso en la sociedad; tercero, los diferentes grupos o procedimientos de control del discurso y sus correspondientes tipos de procedimiento del discurso, cuarto los cuatro principios del discurso y por último la resistencia como discurso de poder.

Primero, el *Discurso* es referenciado en diferentes momentos de la investigación por lo que es necesario presentar una noción general de esta categoría de análisis. Según Castro (2004) basado en los estudios de Foucault menciona que:

“Allí Foucault define el discurso como el “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico” (AS, 141). El discurso “está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia” (AS, 153).” (p.139).

Siguiendo lo anterior, a lo largo de la primera categoría de análisis se indagó que el discurso del desarrollo, según (Escobar, 2012) y (Valcárcel, 2006) tuvo emergencia y legitimación con Harry Truman en 1949 dentro de un enfoque modernizador. Según los autores mencionados, el discurso desarrollista fue adquiriendo, modificando y excluyendo

⁴⁵ Durante el desarrollo de trabajo de grado se ha percibido que el término discurso es relacionado al término desarrollo lo que implica abordar el concepto en mayor profundidad y designado así como una categoría de análisis. Cabe aclarar que, la relación Discurso-Desarrollo es expuesta por algunos autores como (Escobar, 2012), (Valcárcel,2006) y (Martínez et al., 1988) durante el recorrido del marco teórico y su relación con las producciones al interior de las estructuras curriculares del programa de la LEP se presentarán en el apartado 8.2. Análisis de la información.

sus enunciados, lo que posibilitó la construcción de otro tipo de enfoques del desarrollo⁴⁶, los cuales fueron relacionados al lector(a) en el subtítulo 6.1.2 de éste documento.

Así mismo, el enunciado hace parte de los discursos que lo caracterizan y delimitan de otros discursos (como se logró distinguir entre enunciados de los enfoques del desarrollo estudiados) por lo que es necesario definirlo. Según Castro (2004) a partir de los estudios de Foucault (2002), el enunciado es: “Más que un elemento, el enunciado es algo así como el átomo del discurso, una función que se ejerce verticalmente respecto de estas unidades como la proposición o la frase.” (p. 167).

Segundo, la hipótesis central del trabajo de Michael Foucault (2005) en su Obra el orden del discurso, fue la caracterización de una serie de procedimientos que tienen por función controlar el poder del discurso, dominar su acontecimiento y determinar las condiciones de utilización de los discursos; todo ello presente en la producción del mismo en toda sociedad.

“...supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (Foucault, 2005, p. 14).

Tercero, Foucault identifica tres grupos o procedimientos de control del discurso que surgen a raíz de la hipótesis dada en el anterior párrafo. Así pues, se presentan (enumerados

⁴⁶ Otro ejemplo fue el concerniente con el enfoque modernizador, éste se caracterizó por plantear enunciados y objetos como la industrialización, alta tasa de urbanización, tecnificación de la agricultura aumento de la riqueza y crecimiento económico además de su orden, racionalidad y actitud individual para conseguir lo anterior; el enfoque de la dependencia (y los demás enfoques) utilizaron otros enunciados y objetos que los distinguieron claramente del primero, un ejemplo de ello fue el dependentista, que habló de la desventaja de las relaciones centro-periferia en la distribución de la riqueza; también, el de las aproximaciones ambientales al desarrollo que proponía tener en cuenta al medio ambiente dentro de las propuestas desarrollistas.

y con sus respectivas viñetas) los sistemas de exclusión del discurso, los procedimientos internos del control del discurso y los procedimientos del control del discurso mediante los sujetos que lo enuncian y los principios de rarefacción del discurso. A continuación, se describirá cada procedimiento con sus diferentes tipos (ubicados en viñetas).

1. Los sistemas de exclusión del discurso, tienen como función dominar los poderes que conllevan los discursos. Es así que, este procedimiento selecciona los que está permitido y lo que no, delimitan el discurso y se ejerce desde una exclusión externa⁴⁷. De ahí que, es posible describir tres tipos identificados por medio de viñetas (también llamados principios de exclusión): la prohibición, la separación entre el loco y genio y la diferenciación.
 - ✓ Lo prohibido: son todas esas palabras que no pueden decirse las cuales tienen que ver con el “Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o se compensan...” (Foucault, 2005, p. 14). Un ejemplo dado en la obra son las regiones de la sexualidad y la política.
 - ✓ La separación entre loco y genio: distingue a los interlocutores válidos y no válidos en un discurso. Por un lado, se encuentra el loco, es aquel “... cuyo discurso no puede circular como el de los otros: llega a suceder que su palabra es considerada nula y sin valor, que no contiene ni verdad ni importancia, que no puede testimoniar ante la justicia...”.

⁴⁷ Se entiende por *exclusión externa* la exclusión que se ejerce fuera del discurso “Esos a los que he aludido antes se ejercen en cierta manera desde el exterior; funcionan como sistemas de exclusión; conciernen sin duda a la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo. (Foucault, 2005, p. 25).

Por el otro, el interlocutor válido como aquel que se le atribuye cierto control sobre el discurso, Foucault (2005) menciona:

“suele ocurrir también que se le confiere, opuestamente a cualquier otra persona, extraños poderes como el de enunciar una verdad oculta, el de predecir el porvenir, el de ver en su plena ingenuidad lo que la sabiduría de los otros no puede percibir. (p. 16).

Cabe aclarar que, el loco del que se habla es un sujeto de la época medieval, no obstante, la separación sigue estando presente en la sociedad de otras formas, con nuevas instituciones y efectos “la línea de separación, lejos de borrarse, actúa de otra forma, según líneas diferentes, a través de nuevas instituciones y con efectos que en absoluto son los mismos.” (Foucault, 2005, p. 18).

- ✓ La diferenciación: esta se encarga de separar los discursos verdaderos de los falsos a través de la voluntad de verdad⁴⁸ que rige históricamente nuestra voluntad de saber, Foucault (2005) menciona al respecto:

“esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizá, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo). (p.19).

⁴⁸ Foucault (2005) define de manera general la voluntad de verdad como una máquina prodigiosa que excluye manera general a la verdad y que a través de la historia muchos autores han intentado enfrentar la voluntad con otras proposiciones que en el tiempo van siendo consideradas verdad “...la voluntad de verdad, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir. Todos aquellos, que punto por punto en nuestra historia han intentado soslayar esta voluntad de verdad y enfrentarla con la verdad justamente allí donde la verdad se propone a justificar lo prohibido, definir la locura, todos esos, de Nietzsche a Artaud y a Bataille, deben ahora servirnos de signos, altivos sin duda, para el trabajo de cada día”. (p.24-25). Por otro lado, la interpretación que realiza Godínez (2014) se basa en la voluntad de verdad como un mecanismo de exclusión “La voluntad de verdad es un mecanismo de exclusión y coacción que fija aquellos discursos que se han de tomar como útiles, válidos, verdaderos y que impactan a los sujetos de diversas formas. (p. 32-33).

Así mismo, la voluntad de verdad se apoya en diferentes instituciones y al tiempo que va acompañado por un saber que puede ponerse en práctica de diferentes maneras en la sociedad “Pero esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en una base institucional: [...]. Pero se acompaña también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido” (Foucault, 2005, p.22).

El autor concluye que la voluntad de verdad ejerce presión y poder de coacción en otros discursos “Finalmente, creo que esta voluntad de verdad apoyada en una base y una distribución institucional, tiende a ejercer sobre los otros discursos -hablo siempre de nuestra sociedad una especie de presión y de poder de coacción.” (Foucault, 2005, p.22).

2. Los procedimientos internos del control del discurso, tienen como función conjurar los azares de la aparición de los discursos. En otras palabras, este procedimiento condiciona la aparición y existencia.

A diferencia de los sistemas de exclusión, los procedimientos internos del control del discurso son ejercidos internamente dentro del discurso y tienen en cuenta tres principios: clasificación, ordenación y distribución ⁴⁹. De ahí que, es posible describir tres tipos identificados por medio de viñetas (también llamados principios): el comentario, el autor y la disciplina.

⁴⁹ “Creo que se puede también aislar otro grupo. Procedimientos internos, puesto que son los discursos mismos los que ejercen su propio control; procedimientos que juegan un tanto en calidad de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquella de lo que acontece y del azar.” (Foucault, 2005, p.25).

- ✓ El comentario: para iniciar se distinguen dos nivelaciones entre los discursos⁵⁰, por un lado, se encuentran los que *se dicen*, aquellos que son mencionados en el transcurso del día y desaparecen luego de ser pronunciados; por el otro, están los *dichos*, aquellos que permanecen dichos en la historia y que esperan por decir.

Es por ello que, en toda sociedad el comentario puede actualizar los discursos dichos o fundamentales por sujetos con la figura de repetidores⁵¹. Según Godínez (2014) menciona que "... distingue en un momento específico aquellos comentarios a tales discursos que los explican o los falsean y eventualmente pueden llegar a sustituirlos." (p.33). Así, se limita el azar del discurso con la forma de repetición.

- ✓ El autor: según Foucault (2005) el autor resulta siendo el foco de coherencia para que un discurso circule y sea aceptado en la sociedad "...sino al autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia⁵²". En otras palabras (Foucault, 2013), el discurso es observado desde el autor que lo enuncia y de acuerdo a ello se concluye si lo que se dice es importante, tiene un estatuto o simplemente son palabras flotantes inmediatamente consumibles (como se cita en Godínez, 2014).

⁵⁰ "En resumen, puede sospecharse que hay regularmente en las sociedades una especie de nivelación entre discursos: los discursos que «se dicen» en el curso de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con el acto mismo que los ha pronunciado; y los discursos que están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, *son dichos*, permanecen dichos, y están todavía por decir." (Foucault, 2005, p.26).

⁵¹ Toda sociedad tiene sujetos que deciden comentar los discursos establecidos y esto actualiza el discurso "No existe, por un lado, la categoría dada ya de una vez para siempre, de los discursos fundamentales o creadores; y después, por otro, la masa de aquellos que sólo repiten, glosan o comentan." (Foucault, 2005. p. 26-27)

⁵² "(...) en el orden del discurso científico, la atribución a un autor era, durante la Edad Media, un indicador de su veracidad. Se consideraba que una proposición venía justificada por su autor incluso para su valoración científica." (Foucault, 2005, p.30).

- ✓ Disciplinas: en resumen⁵³ “las disciplinas en tanto que reagrupan a los discursos en campos específicos y afines de conocimiento, constituye otro principio de control de los discursos.” (Godínez, 2014. p. 34).

Además de ello, las disciplinas conservan una serie de límites y esto permite calificar una proposición⁵⁴ como verdadera o falsa. Según Foucault (2005) menciona que “(...) una proposición debe cumplir complejas y graves exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina; antes de poder ser llamada verdadera o falsa, debe estar, como diría Canguilhem, «en la verdad». (p.36).

3. Los procedimientos del control del discurso mediante los sujetos que lo enuncian, según Foucault tienen como función controlar el discurso por medio de algunas condiciones para su utilización, imposición y reglamentación de los discursos a los individuos (como se cita en Godínez, 2014). De ahí que, es posible describir tres tipos identificados por medio de viñetas: el ritual, las sociedades del discurso y las sociedades doctrinarias; también se habla sobre la adecuación de los discursos.
- ✓ El ritual: son aquellas condiciones⁵⁵ que acompañan el campo en que el discurso se desarrolla para determinar “(...) las cualidades que un sujeto debe reunir para poder

⁵³ Según Foucault (2005) “Una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos: una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él, sin que su sentido o su validez estén ligados a aquel que ha dado en ser el inventor. (p.33).

⁵⁴ Según el texto de Lógica de proposiciones (s.f.) “La preposición es una oración aseverativa de la que tiene sentido decir que es verdadera o falsa. Ejemplos: a) Dolly fue la primera oveja clonada b) el átomo es una molécula.” (p.72).

⁵⁵ Por medio del dialogo, la recitación, la interrogación de los individuos se busca el acceso de los mismos al discurso, a partir de gestos, comportamientos y formas de enunciar un discurso: cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que, en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo. (p.40-41).

participar en el discurso, mencionarlo o detentarlo.” (Godínez, 2014. p. 33). En palabras de Foucault (2005) “nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo” (p.39).

- ✓ Sociedades del discurso: parafraseando a Foucault (2005) son aquellos grupos destinados a conservar, producir, restringir y transmitir un discurso dentro de un espacio cerrado sin ser desposeídos de la distribución del mismo y ni perder la propiedad privada de los discursos.

Con base a lo anterior, quedan pocas sociedades del discurso que se asemejan a las propuestas por el autor, no obstante, Foucault plantea que aún se ejercen diferentes formas de apropiación de la no intercambiabilidad y del secreto que traen consigo los discursos, es entonces que:

“(…) en el orden del discurso verdadero, incluso en el orden del discurso publicado y libre de todo ritual, todavía se ejercen formas de apropiación del secreto y de la no intercambiabilidad [...]. Pero existe aún otras, que funcionan según otro modelo, según otro régimen de exclusivas y de divulgación: [...]; piénsese en aquellos que se han apropiado del discurso económico o político” (Foucault, 2005, p. 42-43).

- ✓ Sociedades doctrinarias: contrario de la sociedad anterior, las sociedades doctrinarias son aquellos grupos destinados a difundir y promover el discurso a los sujetos, en cuanto los mismos porten diferentes enunciados y acepten conglomerado de principios y verdades de los discursos: es entonces que:

“La doctrina, por el contrario, tiende a la difusión; y a través de la puesta en común de un solo y mismo conjunto de discursos, los individuos, tan numerosos como se quiera suponer, definen su dependencia recíproca. En apariencia, la única condición requerida

es el reconocimiento de las mismas verdades y la aceptación de una cierta regla -más o menos flexible- de conformidad con los discursos válidos (...)" (Foucault, 2005, p. 43).

- ✓ Adecuación social del discurso: el discurso debe adecuarse para poder circular entre los sujetos y el mecanismo o instrumento para acceder a cualquiera de los discursos posibles es la educación como puente entre el sujeto y los principios discursivos (Godínez, 2014).

Además de ello, todos los sistemas de educación tienen el poder de modificar o de mantener, en resumen, de adecuar el discurso con los saberes, poderes que implican los discursos. "Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (Foucault, 2005, p. 45).

Cuarto, los principios de rarefacción del discurso: se basa en la curiosidad de saber qué es lo que se descubre debajo de los discursos "Pero, una vez señalados estos principios de rarefacción, una vez que se ha cesado de considerarlos una instancia fundamental y creadora, ¿qué es lo que se descubre debajo de ellos? ¿Es necesario admitir la plenitud virtual de un mundo de discursos ininterrumpidos? (...)" (Foucault, 2005, p. 52). Por ello, es necesario abordar la pregunta a partir de cuatro principios: de trastocamiento, discontinuidad, especificidad y de exterioridad.

- ✓ Principio de trastocamiento: según Foucault (2005) es aquel que busca "según la tradición, se cree reconocer la fuente de los discursos, el principio de su abundancia y de su continuidad, en esas figuras que parecen representar una función positiva, como la del autor, la disciplina, la voluntad de verdad, se hace necesario, antes que nada, reconocer el juego negativo de un corte y de una rarefacción del discurso."

(p. 52). Según lo anterior, es importante reconocer el autor, la disciplina y la voluntad de verdad en el discurso.

- ✓ Principio de discontinuidad: los discursos (Foucault,2005) se transforman, cambian, mantienen, se cruzan entre sí, se yuxtaponen, se ignoran y se excluyen, por esa razón, es importante considerar y tratar el discurso como práctica discontinua.
- ✓ Principio de especificidad: los discursos no se pueden considerar con base a significaciones previas pues las regularidades discursivas actúan de diferente manera en un campo específico, dicho lo anterior, Foucault (2005) afirma:

“no resolver el discurso en un juego de significaciones previas, no imaginarse que el mundo vuelve hacia nosotros una cara legible que no tendríamos más que descifrar; él no es cómplice de nuestro conocimiento; no hay providencia prediscursiva que lo disponga a nuestro favor.” (p. 53).

Con base en lo anterior, el autor propone que el análisis de los discursos no se puede leer con elaboraciones teóricas o significaciones previas como único conocimiento realidad (su función es de aproximarnos al discurso), a raíz de ello, reconoce la existencia de regularidades discursivas de los discursos estudiados.

- ✓ Principio de exterioridad: Foucault (2005) afirma que “partir del discurso mismo, de su aparición y de su regularidad, ir hacia sus condiciones externas de posibilidad, hacia lo que da motivo a la serie aleatoria de esos acontecimientos y que fija los límites.” (p.53). En resumen, es importante partir de la regularidad discursiva hacia las condiciones externas que lo producen y que a su vez posibilitan hablar de cierto discurso.

Por último, la Resistencia como discurso de poder: a medida que se realizó el acercamiento a los diferentes enfoques del desarrollo se logró percibir un juego entre poderes⁵⁶.

Por un lado, se encuentra el poder hegemónico (enfoque modernizador, neoliberal, aproximaciones ambientales como el desarrollo sostenible, entre otros). Por el otro, el poder en resistencia (enfoque dependientista, enfoque de desarrollo a escala humana, entre otros). Debido a ello se percibe la necesidad de abordar la noción de resistencia⁵⁷.

Luego de la materialización del discurso del desarrollo en 1950 y Crisis Mundial de la educación en 1967⁵⁸ definida en términos de disparidad y concluyendo que la solución más viable y efectiva consistía en las tecnologías⁵⁹. Por ello, el MP luchó en contra de tres aspectos claves del discurso del desarrollo: “la resistencia a la tecnología educativa, la lucha por visibilizar la pedagogía como suelo de saber para el maestro, y la refundamentación de lo público, puntos en común que posibilitaron la conformación de un solo cauce de movilización. (Peñuela y Rodríguez, 2006, p.7).

De acuerdo con lo anterior. Es posible identificar cuatro posturas acerca de la resistencia (como se cita en Peñuela y Rodríguez, 2006). Las dos primeras nociones correspondientes a

⁵⁶ Parafraseando a Negri y Hardt (2004) (como se cita en Peñuela y Rodríguez, 2006) las rebeliones y resistencias no son antimodernas, puesto que, la modernización sirvió como un modelo para la construcción y el desarrollo del otro bando. Por ejemplo, conllevó a que los campesinos tomaran las armas.

⁵⁷ Castro (2004) presenta tres tipos de lucha con base en los estudios de Foucault: “Foucault distingue tres tipos de lucha: “1) luchas que se oponen a formas de dominación étnica, social y religiosa; 2) luchas contra las formas de explotación que separan al individuo del producto de sus trabajos; 3) luchas que se oponen a todo lo que liga al individuo consigo mismo y asegura así la sumisión a los otros.” (p. 411).

⁵⁸ El poder hegemónico estuvo concentrado en el enfoque modernizador como poder hegemónico y su materialización en el año de 1950 y próximamente con la Crisis Mundial de la Educación “(...) desde la década del cincuenta con el comienzo de la materialización del discurso del desarrollo, así como la posterior puesta en crisis de la educación, en octubre de 1967, luego de la Conferencia sobre Crisis Mundial de la Educación.” (Peñuela y Rodríguez, 2006, p.12).

⁵⁹ Según Peñuela y Rodríguez (2006) la solución a la crisis planteada fueron las tecnologías “realizada en Williamsburg, Virginia, según la cual se definió la crisis en términos de disparidad, adaptación cambio, apuntando y hacia la tecnología como la solución más viable y efectiva frente a la crisis. (p.12).

Negri y Hartd (2004) y Guattari (2005). Según el primer autor, presenta la resistencia como una acción primaria que antecede al poder, no de manera contestataria sino como propuesta ante el poder hegemónico. Para el segundo autor, es importante la noción de *revoluciones moleculares* puesto que designan un potencial revolucionario a partir de las relaciones que emergen de lo cotidiano.

La tercera y cuarta noción de resistencia pertenece a Pierre Bourdieu (1996) y Boaventura de Sousa Santos (1998). El primer autor propone el concepto de *resistencias simbólicas* donde lo simbólico adquiere un gran valor como nueva forma de resistencia. El segundo autor, expone la noción de *posmodernidad de la resistencia* que significa la creación de Contra-Saberes para contrarrestar los saberes actuales (como se cita en Peñuela y Rodríguez, 2006).

Además de abordar las nociones anteriores, (Peñuela y Rodríguez, 2006) logran aterrizar las diferentes formas de resistencia en el campo de la educación y la pedagogía dentro del contexto colombiano. Es así que, los autores identifican al Movimiento Pedagógico (MP) como movimiento social del año 1982 como forma de resistencia a algunas formas de expresión de la modernidad⁶⁰.

Con base en lo anterior: se presenta la noción general de lo que fue el movimiento pedagógico en el año 1982:

“El Movimiento Pedagógico colombiano (MP) fue un movimiento magisterial que convocó a maestros, intelectuales y sindicalistas en torno al maestro como trabajador cultural, y en torno a la pedagogía como un saber de resistencia política para la

⁶⁰ El Movimiento Pedagógico es considerado por Peñuela y Rodríguez (2006) como “(...) resistencia, en la medida en que lejos de ser un simple movimiento contestatario, se constituye propositivamente frente al poder dominante. (p. 6).

defensa de la educación pública, cuya emergencia histórica se da a finales de la década de los setenta y se consolida en la década siguiente, alcanzando su visibilidad institucional en el XII Congreso de Fecode (Federación Colombiana de Educadores), hacia 1982.” (Peñuela y Rodríguez, 2006, p.1).

Por último, se describen cuatro fases por las que el MP acontece. Peñuela y Rodríguez (2006) refieren una fase de dispersión y de encuentro 1975-1983 (re significación frente a discursos del estado), fase de mayor consolidación discursiva, de 1984 a 1988 (mayor consolidación discursiva desde la pedagogía, política y cultura), fase de recodificación y disgregación del 1989 a 1994 (salida de intelectuales, falta de difusión y nuevos intereses políticos y fase de recomposición del Movimiento Pedagógico (recomposición de poderes hasta la actualidad).

En la actualidad, el movimiento pedagógico se encuentra en una fase de recomposición puesto que ya superó una etapa de cooptación de poderes, lo que permite nuevamente la conexión entre las diferentes redes pedagógicas tal y como lo expresa Peñuela y Rodríguez (2006) en la siguiente cita: “fase de recomposición del Movimiento Pedagógico rizomático, líneas de conexión y diferenciación con las redes pedagógicas sin periodo de delimitación”. En síntesis, el MP se está reorganizando en la actualidad (al menos hasta el año 2006). A continuación, se presentará la categoría Currículo.

6.1.4.3. Currículo; tercera categoría de análisis.

Luego de lo anterior, el Currículo emerge como tercera categoría de análisis debido a que se analizará el Programa de la Licenciatura en Educación Preescolar⁶¹ por lo que es necesario tener una noción clara del concepto. Además de ello, el termino currículum ha venido

⁶¹ En caso de que la Licenciatura no disponga del Programa, se recurrirá a algunas de sus reestructuraciones y documentos que mencionen características del PEP

siendo mencionado a lo largo de la monografía, razón por la cual es importante tener un acercamiento previo al análisis del PEP.

Es así que, se presentan los siguientes momentos con relación a la categoría currículum: primero, algunas aproximaciones y concepciones acerca del concepto currículum de acuerdo con algunos teóricos críticos en el tema; segundo, la noción de currículum asumida en el trabajo de grado; tercero, el desglose de lo entendido por currículum de Alba (1995); por último, los tipos de currículum Posner (s.f.). A continuación, se describe cada uno de los momentos enunciados.

Primero, se presentan algunos acercamientos de teóricos críticos sobre el currículum (Kemmis, 1993), (Stenhouse, 1975), (da Silva, 2001) y las nociones y concepciones que giran en torno a al concepto.

Por un lado, se expone la definición tradicional de currículum ofrecida por Kemmis (1993) donde dice que éste es “la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (p.3), así mismo, “En la visión tradicional, sea metafísica o positivista, el currículum es la experiencia del encuentro con un cuerpo de conocimiento fijo e inmutable. el autor propone una metateoría acerca del currículum donde propone cuatro conclusiones. A continuación, se presentarán los aportes de ambos autores a las definiciones tradicionales de currículum.

Según Kemmis, las cuatro conclusiones resultantes (Barraza, 2018) de su trabajo consistieron en: primero, la necesidad de abordar alguna teoría del currículum con el fin de lograr entender el currículum; segundo, el currículum es una construcción donde se toman consideraciones sociales e históricas para su realización concreta; tercero, la imposibilidad de realizar alguna comprensión crítica si se cae en el error de estimar el currículum exclusivamente en el entorno y en la realidad presentes; cuarto, las teorías acerca de

currículum son teorías sociales puesto que son el reflejo de la construcción de una sociedad además del papel de la educación en la reproducción y transformación social.

Según da Silva, el currículum es una interpretación⁶² particular del conocimiento que se consolida en el currículo “El currículum es, entonces, pura escritura, pura interpretación.” (da Silva, 2001, p.30). Es así que, el autor pone de manifiesto la importancia por las diferentes perspectivas valoradas como interpretaciones válidas y por ende establecidas dentro del currículum. A continuación, se presenta la definición de *currículum perspectivístico*:

“Ver el currículum como perspectivístico significa ver el conocimiento que está en su centro, no como la representación de algo que está hacia allá de él, sino como una versión o una interpretación particular de entre las muchas que podrían igualmente ser forjadas o fabricadas.”. (da Silva, 2001, p. 30).

Dicho lo anterior, el currículum perspectivista describe la *verdad* como una voluntad de saber, es decir, el conocimiento no es descubierto y descrito dentro del currículo, sino que, el currículo es una interpretación y una construcción colectiva “No hay ninguna verdad a ser descubierta o revelada porque la única verdad es aquella que nosotros creamos. La verdad es una “cosa de este mundo.” (da Silva, 2001, p.20).

Por otro lado, la definición de Stenhouse (1975) sobre currículum valora los principios esenciales de las diferentes propuestas educativas de manera que puedan ser comunicadas al otro(a), así mismo, el lugar de la crítica debe estar latente frente a un currículum y por ende debe verse reflejado en la práctica; según el autor “El currículum es

⁶² Da Silva (2001) describe que las interpretaciones son elaboradas desde distintos puntos de vista “Las diferentes interpretaciones son resultados de diferentes puntos de vista, de diferentes posiciones, de diferentes perspectivas” (p. 20).

un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”. (p.5). Sin embargo, el campo del currículum es mucho más amplio, lo que significa existen otras nociones, definiciones y concepciones sobre el mismo.

Además de las anteriores descripciones sobre currículum, Sacristán (2007) realiza una organización de diferentes denominaciones y perspectivas sobre currículum a partir de diferentes autores (Grundy, 1987), (Rule, 1973) y (Schubert, 1986).

Así pues, (Sacristán, 2007, p.15) resume la forma de concebir el currículum de los autores mencionados en el párrafo anterior y los organiza en cuatro denominaciones: *función social*, en cuanto a la relación sociedad-escuela; proyecto o plan educativo, donde se contienen experiencias, contenidos, aspectos relevantes, entre otros; *expresión formal y material*, uso de formatos, secuencias y orientaciones dentro de los proyectos educativos; *campo práctico*; análisis de lo instructivo con la realidad y la práctica, inserción de prácticas pedagógicas y relación del discurso entre la práctica y teoría en la educación; *actividad discursiva*, donde se ejercen una serie de discursos referente al currículo.

Segundo, la concepción de currículum asumida en este trabajo de investigación corresponde a la de de Alba (1995); según la autora:

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.” (p.59)

La noción de currículum presentada con anterioridad tiene elementos relacionados con lo desarrollado previamente en el documento. como la conformación de propuestas político-educativas (tecnología educativa y elementos del discurso del desarrollo), grupos y sectores que poseen intereses particulares (discursos, poder, saber y verdad) y luchas entre la hegemonía y resistencia por la dominación de lo que contiene el currículo.

Tercero, se presenta la noción de currículum de de Alba (1995) con relación a los siguientes aspectos representados por viñetas: síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular; el currículum como propuesta político-educativa, los intereses de grupos y sectores sociales que impulsan una propuesta curricular, los intereses que tienden a ser dominantes (hegemonía) y resistencia (oposición), acerca de los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular, aspectos estructurales-formales y procesales prácticos de un currículum y acerca de las dimensiones generales y particulares.

A continuación, se describirá siete aspectos relacionados con la noción de currículo de de Alba (1995) por medio de viñetas.

- ✓ La síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular refiere a los conocimientos, valores, costumbres y hábitos que conforman una propuesta político-educativa⁶³. Además, la síntesis de cada elemento cultural es considerado valioso por los grupos dominantes da una determinada sociedad.

⁶³ La forma de incorporación en el currículum es a través de aspectos formales-estructurales y por medio de la práctica concreta a partir de las relaciones sociales cotidianas. (de Alba, 1995)

- ✓ El currículum como propuesta político-educativa refiere a que el currículo está estrechamente ligado con por proyectos político-social(es) amplios impulsada o determinada por diversidad de grupos⁶⁴.
- ✓ Los intereses de grupos y sectores sociales que impulsan una propuesta curricular refiere a que la síntesis de elementos culturales se constituye a través de distintos grupos y sectores sociales. En síntesis, contiene elementos del grupo dominante y de los grupos de la sociedad restantes.
- ✓ Los intereses que tienden a ser hegemónicos (dominantes) y de la oposición (resistencia) refiere a la función social del currículum; según lo anterior, las teorías de la resistencia se esfuerzan por la comprensión y la posibilidad de resistencia en la conformación de los currículos actuales⁶⁵.
- ✓ Los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular refieren a que en el campo del currículum se presenta una lucha constante entre grupos y sectores sociales con intereses particulares, donde se determinan la conformación de contenidos culturales por medio de la *negociación e imposición*, problema de poder que depende de la relación de fuerza de cada grupo y sector de la sociedad.

⁶⁴ De Alba (1995) menciona que el fin de siglo XX persiste una ausencia de proyectos político-sociales lo que afecta el campo del currículum; a diferencia del siglo XIX y albores del XX donde se identifican el proyecto internacional del socialismo y el progreso industrial de corte capitalista.

⁶⁵ Según la interpretación del maestro en formación de la actual investigación, el Movimiento Pedagógico de 1982 podría estar vinculado a cambios en la conformación del currículo de la LEP. Así mismo, se presentaron otros contextos formativos y de producción de conocimiento como las asambleas y reuniones extracurriculares incluso antes de la emergencia del MP, tal y como se expresa en el saber de la experiencia de la maestra entrevistada “tuve la fortuna y la posibilidad de estar en un momento crucial para el programa en donde (.), eh, pues se estaba gestando la propuesta de profesionalización de la educadora pre-escolar [...] por eso participamos muchísimo las estudiantes que estábamos en ese momento, eh, mancomunadamente con las profesoras que estaban liderando ese proceso y, de allí que, asambleas, reuniones, que nos gustaríamos, nos gustaría que trabajáramos...”. (Entrevistada, comunicación personal, 08 de octubre de 2020).

Siguiendo lo anterior, si existe una relación equilibrada de fuerza entre los distintos grupos y sectores se tiende a la negociación; por otro lado, si algún grupo o sector se ubica y encuentra en una situación de menor fuerza que los demás tiende a la imposición.

- ✓ Aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos de un currículum refiere a que el campo del currículum se concibe y compensa a partir de los dos aspectos ya mencionados. Por un lado, están los correspondientes a “(...) las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar (de Alba, 1995, p.66).

Por el otro, se encuentra el procesal-práctico, se refiere al desarrollo del currículum y su devenir. Es así que este aspecto “(...) es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas [...]. En múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos” (de Alba, 1995, p.67).

- ✓ Acerca de las dimensiones generales y particulares refiere a que éstas determinan y conforman un currículum. de Alba (1995) afirma “Las dimensiones generales se refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier currículum, que le son inherentes. Las particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un currículum, y no así a otros”. (de Alba, 1995, p. 68).

Por último, es importante describir los cinco currículos concurrentes expuestos por Posner (s.f.) donde identifica cinco tipos de currículum relacionados entre sí, estos son: el oficial o escrito, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional. A continuación, se presentará cada uno de los enunciados.

- ✓ El currículo oficial o currículo escrito refiere a los que se expresan en los documentos formales, estos se documentan en *diagramas de alcance y secuencia*, con el objetivo de proporcionar bases a los profesores para planear las clases y lecciones, evaluar a los estudiantes, al tiempo que sirve como referencia para supervisar y responsabilizar de los resultados de cada profesor, por ejemplo: programas de estudio, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y lista de objetivos documentos.
- ✓ El currículo operativo es aquel que materializa las prácticas y los exámenes de la enseñanza reales” (Posner, s.f., p. 15).
- ✓ El currículo oculto es aquel que “sus normas y valores institucionales no son abiertamente reconocidos por los profesores o funcionarios escolares” (Posner, s.f., p. 15). A pesar de no ser reconocidos oficialmente por la escuela, este currículo tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los dos anteriores currículos; por ejemplo, se relacionan con problemas como la autoridad el conocimiento escolar, el género, la raza y la clase.
- ✓ El currículo nulo refiere a las materias que no se enseñan. Es importante preguntar y reflexionar como maestros(as) acerca del por qué se ignoran algunos temas, por ejemplo, la psicología, el baile, la legislación, por lo contrario, no sucede lo mismo con la matemática, las ciencias sociales y el lenguaje, entre otros que propone el autor.
- ✓ El currículo adicional “comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Además, los currículos adicionales son característicos por tener una naturaleza voluntaria y respuesta a los intereses de los estudiantes, no permanece oculto, en muchas formas es más significativo para los educandos, posee actividades extracurriculares y compite contra el horario del currículo formal (el profesor debe ajustar sus tiempos frente al ofrecido por la institución).

A lo largo de la tercera categoría, se presentaron diferentes autores críticos donde se expusieron diferentes perspectivas acerca de lo que se considera es currículo, además de sus tipos. Este ejercicio intertextual se realizó con el fin de contrastar algunos de los referentes teóricos con la estructura curricular de la LEP dentro del periodo 1978-1990.

6.2. Marco político y normativo

Luego de abordar algunas de las definiciones y conceptos a propósito del discurso del desarrollo, se propone realizar un conglomerado de aportes de nivel político y normativo. De ahí que, se dividirá en tres momentos: el primero definirá lo que es una política pública; el segundo momento presentará una breve reseña histórica del discurso del desarrollo y su introducción en Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de algunas políticas y normatividades propuestas por Martínez et al. (1988); y el tercer momento describirá el Acuerdo N° 86, 1977 que dio inicio a la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) en la UPN.

6.2.1. Definición de política pública: ¿qué es una política pública?

La pregunta por ¿qué es una política pública? Se hizo indispensable en el marco político y normativo debido al acercamiento de textos nacionales e internacionales. Según Roth (2012) una política pública es:

“El conjunto conformado por uno o varios objetos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (p.27).

A partir de la definición de política pública, las diferentes organizaciones e instituciones gubernamentales tienen la finalidad de orientar los comportamientos del individuo y el colectivo social con el fin de corregir situaciones insatisfactorias.

6.2.2. Breve reseña histórica a propósito de la influencia del discurso desarrollo en Colombia.

Según Alberto Martínez Boom, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera en su texto *Reformas de la enseñanza en Colombia 1960 -1980*. (1988) “el desarrollo como estrategia, constituida a partir de 1945 en los países industrializados funda por esta época una serie de nociones como “subdesarrollo y “tercer mundo” (p.12). Todo ello implicó un nuevo horizonte al que los países del mundo debían seguir, al igual que sus instituciones de educación, incluido allí la formación del profesorado.

Siguiendo la idea anterior, la planificación⁶⁶ como proceso de producción e industrialización pasó a ser parte de la educación en Colombia. (Martínez et al, 1988). Es así que, se desplegaron algunas políticas internacionales que fueron luego adoptadas por normativas nacionales. Algunos de éstos hitos históricos fueron:

Primero, la UNESCO en su “Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”⁶⁷ Propuso cuatro objetivos: nueva etapa del desarrollo educativo, la escolarización mínima de 8 a 10 años de todos los niños de edad escolar eliminación del analfabetismo y la

⁶⁶ Según Alberto Martínez Boom, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera. (1988) describen la planificación como “(...) instrumento para “racionalizar” los esfuerzos organizativos y operativos de múltiples instituciones y prácticas y como garantía de eficacia de tales esfuerzos, logra un sitio privilegiado dentro del discurso del desarrollo (...)” (p.13).

⁶⁷ Los objetivos, en resumen, son tres: 1° una nueva etapa del desarrollo educativo, 2° la escolarización mínima de 8 a 10 años de todos los niños de edad escolar, 3° la eliminación del analfabetismo y la ampliación de los servicios educativos para los adultos y 4° el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos. (UNESCO,1999).

ampliación de los servicios educativos para los adultos, el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos (UNESCO, 1999). Según lo anterior, el Gobierno de Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó las estrategias y objetivos globales.

Segundo, la creación de la Oficina de Planeamiento Educativo en Colombia en 1957 como adopción e implementación de las recomendaciones de la Misión Currie del Banco Mundial. Con base en esto, emerge el concepto de *planificación educativa* basada en el orden y la racionalidad en la educación (Martínez et al., 1988). Según Sandilans (2015):

“Como relata en detalle Alacevich (2009), Lauchlin Currie (1902-1993) fue escogido en 1949 para dirigir la primera de las misiones de estudios integrales del Banco Mundial en Colombia (ver también Sandilands, 1990). Después de presentar su Informe, Currie regresó a Colombia para asesorar la implementación de sus recomendaciones, que incluían la creación de una junta de planeación nacional. En 1952 Albert Hirschman (1915-2012) fue contratado por el banco central de Colombia como asesor de su junta, con vínculos con el Banco Mundial.” (p. 213).

Tercero, el Ministerio de Educación Nacional, gracias al primer Plan Quinquenal de 1957, expide dos decretos en 1963: por un lado, el decreto 1710 por el cual se fijaron los objetivos de la educación primaria donde se postularon cinco grados de escolaridad en el país y, por el otro, el decreto 1955 que posiciona el carácter profesional que deben tener las escuelas normales para una mayor orientación en la enseñanza elemental (Martínez et al., 1988). Gracias al primer Plan Quinquenal 1957.

Siguiendo lo anterior, el lugar del normalista y futuro educador de la enseñanza elemental en el país se vuelve un asunto de gran importancia para la reproducción de las ideas del magisterio⁶⁸.

Cuarto, el MEN (1964) al recibir toda idea de desarrollo y planificación, inició con la elaboración de proyectos para la formación de profesorado de educación media y primaria en enseñanza superior, tales proyecciones fueron redactadas con el fin de conseguir la ayuda económica de organismos internacionales de la UNESCO:

“En Colombia, como en otros países en vías de desarrollo, existe un gran problema de la falta de educación entre el número y tipo de profesionales que prepara el sistema educativo y las necesidades que plantea el desarrollo económico-social. Una clara manifestación de ese hecho se encuentra, tanto en la mano de obra calificada, como en el conocido fenómeno del “desempleo intelectual” (MEN,1964, p.8).

Es así como se construye la idea de reglamentar la acogida de personal que no ha tenido una educación superior (normalistas) o que ejercen la docencia sin preparación alguna fomentando la profesionalización docente. También, la calidad y el nivel del profesorado fueron características claves de la eficiencia de las instituciones educativas (MEN, 1964).

Finalmente, se presenta el Reglamento Estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional y el testimonio de la maestra entrevistada con base en la constante lucha por la profesionalización docente de los maestros en oposición de las políticas internacionales sobre la tecnología educativa (además de la resistencia del Movimiento Pedagógico descrita en

⁶⁸ Adentrando un poco en el Decreto 1955 1963 postula así las normales y por ende a los sujetos que allí se forman “Que una de las necesidades inaplazables es la de acentuar el carácter profesional de la Escuela Normal para que pueda dar una mejor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental en armonía con el sistema educacional del país...” (Decreto 1955, 1963).

profundidad en la página 115 de este documento), A continuación, se expone a modo de resumen el reglamento académico donde se acogen a los normalistas y bachilleres dentro de la profesionalización docente.

Siguiendo con lo anterior, el reglamento estudiantil menciona en su artículo n°1 la finalidad específica de formación de profesores Normalistas y Bachilleres donde el perfeccionamiento docente es clave en el proceso de formación:

“Art.1° La Universidad Pedagógica Nacional tiene como finalidad específica la formación de profesores de enseñanza media (Normalista y Bachiderato). Sirve, además, en distintos órdenes los intereses de la educación y de la cultura, mediante la preparación del profesorado de otros niveles de la enseñanza, el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio y la investigación pedagógica.” (Reglamento estudiantil UPN, 1968, p. 3).

Por último, se identificó la existencia de reuniones y asambleas a propósito de la propuesta por la profesionalización de las educadoras en pre-escolar orientadas por los maestros(as) del año de 1978; la información fue corroborada en el Acuerdo N° 86 de 1977 presente en el siguiente subtítulo (6.2.3). A continuación, se presenta una cita textual referente al saber de la experiencia de la maestra entrevistada con base a lo mencionado:

“Entonces en ese momento, eh, yo egreso como maestra experta en educación pre-escolar en el año 78, si no que, tuve la fortuna y la posibilidad de estar en un momento crucial para el programa en donde (.), eh, pues se estaba gestando la propuesta de profesionalización de la educadora pre-escolar y que pudiera hacer su licenciatura de cuatro años, en fin, eh, y por eso participamos muchísimo las estudiantes que estábamos en ese momento, eh, mancomunadamente con las profesoras que estaban liderando ese proceso y, de allí que,

asambleas, reuniones, que nos gustaríamos, nos gustaría que trabajáramos, entonces, en ese momento pues esa era un momento social muy complejo, difícil...” (*Entrevistada, 08 de octubre de 2020*).

Es posible relacionar la participación de los(las) estudiantes y sus maestros(as) en las diferentes asambleas con el currículo adicional (Posner, s.f.) debido a la característica de que las asambleas son extracurriculares y resultan significativas para la formación política de los maestros en formación de 1978.

6.2.3. Emergencia de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP).

El contexto político y normativo presentado con anterior denotan un panorama general de la introducción del discurso del desarrollo en Colombia. No obstante, ¿dónde se encontraba la LEP dentro del contexto mencionado?

Con base a la pregunta anterior, se presentaron algunos antecedentes previos a la emergencia de la LEP. Según Fandiño (1998) emergió la creación del IPN (1917); luego, el IPN se anexó al Kinder Garden (1933) y el título del egresado correspondía al de Institutriz de niños de clase media; después, se presentó un énfasis en la formación práctico intelectual (1952) donde la práctica se asume como un entrenamiento con clases modelo y práctica docente; y el inicio de labores del Instituto de Maestras de Educación Preescolar (1956) donde se modifica el programa a dos años y egresan normalistas e institutoras y Auxiliares de Jardín.

Cabe aclarar que, se presentaron dos momentos claves en la historia de la LEP. Por un lado, en 1969 el Programa de Preescolar se adhirió a la Facultad de Psicología y Pedagogía, correspondiente con una formación de dos años (en un nivel intermedio)

otorgando el título de Expertos⁶⁹. Por el otro, la creación final del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar.

Finalmente, el acuerdo n° 86 del 22 de noviembre de 1977 expedido por el Consejo Directivo de la UPN aprueba la carrera de Licenciatura en Educación Pre-Escolar (Acuerdo N° 86, 1977). Así mismo, la normativa del 1977 refiere como objetivo principal la formación, capacitación, perfeccionamiento y especialización educativa y la asesoría pedagógica, de conformidad con los planes que determine el Gobierno Nacional (Acuerdo N° 86, 1977).

A causa de lo anterior, el acuerdo n°86 de 1977 considera “Que los requerimientos científicos y tecnológicos necesarios para que estos objetivos de formación tengan éxito no pueden cumplirse en el Plan de Experto que viene ofreciéndose, sino que conviene facilitar la formación de otros profesionales en el campo Pre-Escolar” (Acuerdo N° 86, 1977).

Con base en los acuerdos, el artículo 1 aprueba el PEP a nivel de Licenciatura; el artículo 2 ubica la LEP en el Departamento de Educación; el artículo 3 menciona la igualdad de tiempo de formación respecto de las demás carreras; el artículo 4 presenta los objetivos como la formación docente a nivel de licenciatura, aprendizaje de elementos teórico-prácticos con base en la relación comunidad, familia y niño, formar al estudiante para dirigir asesorar y supervisar instituciones dedicadas al niño pre- escolar. (Acuerdo N° 86, 1977).

⁶⁹ El título experto (1969) se aleja de las denominaciones anteriores (Normalista Institutora, Auxiliar de Jardín, Institutriz de niños, entre otros) debido a la preparación del profesorado y perfeccionamiento docente: “Art.1° La Universidad Pedagógica Nacional tiene como finalidad específica la formación de profesores de enseñanza media (Normalista y Bachiderato). Sirve, además, en distintos órdenes los intereses de la educación y de la cultura, mediante la preparación del profesorado de otros niveles de la enseñanza, el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio y la investigación pedagógica.” (Reglamento estudiantil UPN, 1968, p. 3).

Siguiendo el conglomerado de acuerdos, los artículos 5, 6 y 7 suman dos semestres más a la formación como licenciados (8 semestres de formación en total) y el título es Licenciado en Ciencias de la Educación con estudios principales en Educación Pre-escolar y por último el artículo 9 y 10 menciona que el programa iniciará el primer periodo de 1978 (Acuerdo N° 86, 1977).

Finalmente, el marco referencial expuso dentro de su contenido los apartados de marco teórico y marco político.

Por un lado, se presentó un recorrido por la primera categoría de análisis denominada Desarrollo junto con sus diferentes enfoques, así mismo, se logró establecer una relación del discurso desarrollista dentro del campo educativo en Colombia que permitió consolidar la información consultada dentro del contexto nacional.

También, se construyeron otras dos categorías de análisis llamadas Currículo y Discurso. La primera categoría indaga sobre autores críticos del currículum los cuales permitieron un acercamiento sobre las diferentes perspectivas y tipos en el campo del currículo. La segunda categoría permitió consolidar algunas de las principales características y principios que componen el discurso.

Las tres categorías mencionadas con anterioridad tienen la finalidad de consolidar un sólido marco teórico que permita contrastar con la información acopiada de la estructura curricular de la LEP dentro del periodo 1978-1990.

Por otro lado, el marco normativo presentó al lector la noción de política pública donde se describió qué es una política pública y se realizó una breve reseña histórica a

propósito de la influencia del discurso del desarrollo en la LEP. A continuación, se presentará el Marco metodológico.

7. MARCO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta los anteriores apartados, en especial el objetivo general de investigación se procederá a describir los diferentes momentos pertenecientes al marco metodológico: en primer lugar, la modalidad de trabajo de grado según criterios de la LEP; en segundo lugar, la postura epistemológica: paradigma hermenéutico-interpretativo; en tercer lugar, la metodología de investigación: metodología cualitativa; en cuarto lugar, el método de investigación: análisis del discurso; en quinto lugar, las técnicas de investigación: la indagación documental y la entrevista semiestructurada; por último, se expone la ruta metodológica: las fases o etapas de investigación.

7.1. Modalidad de investigación según criterios de la Licenciatura en Educación Infantil

El trabajo de investigación se inscribió dentro de la modalidad de grado *Monografía* al problematizar el campo conceptual del discurso del desarrollo y su posible influencia con la LEP (1978-1990) “Para el programa de Educación infantil, se entiende por monografía aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente. El objetivo es reflexionar sobre un campo conceptual y acercarse al problema de investigación desde fundamentos teóricos, sin desconocer las fuentes primarias, importantes para trabajos sobre todo de tipo etnográfico.” (Licenciatura en Educación Infantil, 2006, p.3-4).

7.2. Postura epistemológica: paradigma hermenéutico-interpretativo

La postura epistemológica asumida por el maestro en formación en la investigación actual es el paradigma hermenéutico-interpretativo. En correspondencia con lo anterior, la construcción subjetiva del conocimiento es clave debido a los hallazgos presentados en los

antecedentes⁷⁰ lo que permite enriquecer el corpus de trabajos de la LEI con matices nuevos, además de la posibilidad de permitir al educador infantil comprender ciertos aspectos de realidad a propósito de la posible influencia del discurso del desarrollo en el PEP (1978-2000) a partir de la interpretación.

“Bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo. El conocimiento avanza a través de formulaciones de sentido común que se van enriqueciendo con matices nuevos y depurando con mejores interpretaciones hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas.” (Vargas, 2011, p.15).

Más aún, el paradigma interpretativo-hermenéutico considera subjetiva, estructural, compleja e interpretable a la realidad, lo que permite la implicación del sujeto en el objeto y la posibilidad del investigador de interpretar realidades (Vargas, 2011)

7.3. Metodología de investigación⁷¹: metodología cualitativa

Con el objetivo de analizar la posible influencia del discurso del desarrollo en el PEP (1978-2000) es importante seleccionar métodos, técnicas e instrumentos de investigación que permita observar aspectos de la realidad a partir del análisis de la cualidad o características de las categorías. Según Vargas (2011) la metodología cualitativa es:

“(...) aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de *observar* necesariamente de manera *subjetiva*

⁷⁰ Los hallazgos están ubicados en el apartado 4.2.1. *Hallazgos acerca de la búsqueda de antecedentes.*

⁷¹ La noción general de metodología según Vargas (2011) es “(...) como el conjunto de métodos, observables, técnicas, estrategias de aproximación a la realidad, instrumentos concretos de indagación y registro de campo, etc., que constituyen el instrumental del investigador. (p.21-22).

algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la *cualidad* (o *característica*), de ahí su nombre: *cualitativa*. Esta metodología produce como resultados categorías (patrones, nodos, ejes, etc.) y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada.” (p.21).

7.4. Método de investigación: análisis del discurso (AD)

El análisis del discurso (AD) es considerado en el trabajo de grado como método de investigación⁷², el cual se caracteriza por su multidisciplinareidad y con heterogeneidad de corrientes y tradiciones que convergen entre sí para el análisis del discurso.

“El AD es, a la vez, un campo de estudio y una técnica de análisis. En tanto campo de estudio, se destaca por su multidisciplinariedad y por la heterogeneidad de corrientes y tradiciones que confluyen en él. No solo está constituido por la convergencia de diferentes ciencias (lingüística, sociología, antropología, psicología social, psicología cognitiva, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, pedagogía, etc.), sino que en el interior de cada una de esas ciencias, pueden converger corrientes muy distintas entre sí.” (Sayago, 2014, p.3).

Así mismo, la noción de caja de herramientas puede ser empleada en el AD como conjunto de herramientas que permite la investigación de la realidad de una forma flexible sin dejar de lado la sistematicidad y rigurosidad investigativa⁷³. Por ello, Carvajal (2015) cita a Foucault (1978) afirmando que:

⁷² “el AD ha sido definido como un método (Phillips y Jørgensen, Jäger), como una metodología (Powers, Goom) y como una técnica de análisis (Sayago, Santander Molina). Si bien es posible que estas diferencias se deban en parte a cuestiones terminológicas que pueden ser consideradas menores, también hay en juego presupuestos epistemológicos [...]. También implica asociarlo a una perspectiva específica sobre la construcción y el procesamiento de los datos, definida generalmente como *cualitativa* (Wood and Kroger, Antaki, Potter, Cheek, Hammersley).” (Sayago, 2014, p.1).

⁷³ Según Sayago (2014) el AD posibilita asumir la noción de caja de herramientas: “Estamos ante una caja de herramientas lo suficientemente vasta como para experimentar tanto desazón como entusiasmo.” (p.3).

“Este enfoque es una caja de herramientas o un conjunto de instrumentos “para investigar la realidad, en lugar de dogmas sobre su naturaleza; medios para operar esta realidad más que soluciones teóricas a los problemas que esta realidad plantea” (Foucault, 1978, p.165).” (p. 172).

Con base a lo anterior, se pueden utilizar algunas herramientas (noción de discontinuidad, práctica discursiva, archivo y algunas otras mencionadas en la categoría de Discurso) para investigar la realidad⁷⁴. Además de ello, la *Decibilidad* como herramienta refiere que las reglas del archivo definen diferentes formas y límites de los enunciados⁷⁵.

7.5. Técnicas de investigación: la indagación documental y la entrevista semiestructurada e instrumentos de investigación

Las técnicas de investigación que se escogieron para la resolución de la pregunta problema fueron: la entrevista semiestructurada y la indagación documental. Con ello, el maestro en formación puede analizar e interpretar la realidad de manera subjetiva y así dar respuesta a la pregunta de investigación.

⁷⁴ *Noción de discontinuidad*: según Herrera (2009) La noción de discontinuada es una deliberación que constituye el historiador como proceso “constituye una operación deliberada del historiador... es el resultado de su descripción porque lo que trata de descubrir son los límites de un proceso, el punto de inflexión de una curva, la inversión de un movimiento regulador... y adopta una forma y función específicas según el dominio y el nivel en que se la sitúa”. (Foucault, 1997:13-14); la posibilidad de una historia general y no de una historia global. (p. 4). *Práctica discursiva*: La práctica discursiva “es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Castro, 2004, p. 426). *El Archivo*: el archivo se entiende como el “sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados” (Foucault, 1979,221), y reposa en “las relaciones enunciativas, es un juego dinámico de reglas en una cultura, que posibilita la aparición, la manutención y la desaparición de los enunciados, garantizando la aparición de estos últimos como cosas y acontecimientos singulares” (Laranjeira, 2010). (Carrvajal, p.175).

⁷⁵ Herrera (2009) describe cada forma y límite: *de decibilidad*, es decir, de qué es posible hablar, que se ha constituido como dominio discursivo; *de conservación de los enunciados* destinados a ingresar a la memoria por la pedagogía, la educación, que enunciados pueden ser reutilizados; *en la formación discursiva*, se basa en reconocer los enunciados como válidos, inválidos o discutibles; *límites y formas de reactivación*: son aquellos enunciados anteriores que se retiene, valoriza o reconstruye; *de apropiación*: cómo define la relación del discurso con su autor, qué individuos o grupos tienen derecho a determinada clase de enunciados, cómo se desarrolla la lucha por hacerse cargo de los enunciados por los sectores.

Con base en lo anterior, la entrevista como técnica de investigación Según Díaz et al. (2013). La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. (p.163). Por ello, fue escogida por parte del educador infantil con el propósito de escuchar la opinión de algún maestro(a) de la LEI con base en el tema de investigación. De esa forma, se genera un espacio más cercano entre entrevistador y entrevistado⁷⁶.

Además de ello, se utiliza la entrevista semiestructurada como técnica que permite flexibilizar las preguntas de acuerdo al ritmo de la conversación y el interés por realizar más preguntas a partir de las formuladas previamente. Según Díaz et al. (2013) "...presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos." (p. 163)

Por otro lado, la indagación documental fue escogida como segunda técnica de investigación por el educador infantil para abordar diferentes documentos que posibilitaron el acercamiento a los documentos de la LEI; Según Vargas (2011) afirma que la "Indagación

⁷⁶ Según Díaz et al. (2013) "a. Primera fase: preparación. Es el momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria. b. Segunda fase: apertura. Es la fase cuando se está con el entrevistado en el lugar de la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista, el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar el consentimiento de grabar o filmar la conversación. c. Tercera fase: desarrollo. Constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos (Figura 2) para obtener la información que se requiere. d. Cuarta fase: cierre. Es el momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. Se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio." (p.164).

documental: Esta forma de observación implica el acopio de documentos escritos o digitales, textuales o iconográficos, etc., con el objeto de ser interpretados hermenéuticamente obteniendo así de ellos información relevante para una investigación.”. (p.52).

Es por ello que, el trabajo de grado fue dividido en cuatro etapas de investigación llamadas: etapa 1: planeamiento de la investigación; etapa 2: diseño de instrumentos de investigación y levantamiento de campo; etapa 3: análisis e interpretación de resultados y etapa 4: conclusiones del trabajo de grado. Estas etapas de investigación serán abordadas en mayor profundidad en el numeral 7.6. del documento.

7.5.1. Criterios de selección de los entrevistados en la entrevista semiestructurada y de selección de los textos en la indagación documental.

Para el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas y el acopio documental se elaboraron tres criterios por cada técnica de recolección:

Por un lado, las entrevistada para el trabajo de grado fue una maestra con gran experiencia en el campo de la educación y la infancia. En la actualidad, la maestra se desempeña como docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y ofrece la asignatura llamada Sentir y Pensar las infancias, perteneciente al tercer semestre del ciclo de profundización de la versión 4 del programa de la LEI (la carta de invitación a la entrevista, el guion de la entrevista y la transcripción se encuentran en Anexos 3).

Cabe mencionar que, el maestro en formación seleccionó a la maestra debido a su experiencia y participación activa en la Licenciatura, además de su intervención en el cortometraje *Historias con Futuro: 40 años de la Historia de la Licenciatura de Educación*

Infantil donde realiza un acercamiento de lo ocurrido en la época de estudio de mi trabajo de grado (1978-1990).

Por otro lado, los documentos institucionales, acuerdos, decretos, programas de estudio, informes y los que faltan por encontrar en la Oficina de la Licenciatura en Educación Infantil cuentan con los siguientes criterios de selección y acopio documental.

- ✓ Documentos institucionales que estén dentro de la LEP en el periodo (1978-1990) u otros textos que no sean del periodo de estudio pero que referencien a la dependencia.
- ✓ Documentos institucionales que tengan relación a las categorías de análisis Currículo y Desarrollo en la LEP (1980-1990).
- ✓ Documentos institucionales se refieran a la LEP (1978-1990) o tengan relación alguna con esta dependencia.

7.5.2. Recolección y organización de la información.

Los instrumentos de investigación seleccionados para el trabajo de grado son: el guion de entrevista y la *Matriz de Excel*.

Por un lado, se expone el guion de entrevista como instrumento de investigación utilizado por el educador infantil con el fin de preguntar a la entrevistada elementos claves acerca de las razones por las cuales sucedieron algunos eventos históricos de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el periodo 1978-1990.

La estructura del instrumento de investigación contiene los datos del entrevistador en la parte superior izquierda, en él se expone la institución a la cual el investigador está ligado, el nombre de la Universidad Pedagógica Nacional, el Departamento de Psicopedagogía, la Facultad de Educación y la Licenciatura de Educación Infantil. También, se presentan los datos personales del maestro en formación y su correspondiente tutora de grado.

Por último, se describen las cinco preguntas realizadas junto con la justificación de cada una:

- ✓ ¿Recuerda si el concepto de desarrollo estaba presente en el programa de formación de la Licenciatura en Educación Preescolar dentro del periodo 1978-1990? ¿Podrías por favor describirlo?. La primera pregunta indaga por la concepción de desarrollo de la maestra y si éste tuvo relación e influencia dentro del Programa de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo (1978-1990).
- ✓ ¿Cree que el Movimiento Pedagógico influyó en la reestructuración del currículo del PEP en oposición al concepto desarrollo de la época (1978-1990)?. La segunda quiere indagar si el Movimiento Pedagógico de 1980 logró impactar el Programa de Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ ¿Sabe por qué razón hubo un cambio en la denominación del título de los maestros(as) del nivel experto a maestros(as) nivel de Licenciatura en 1978? ¿sabe si tuvo que ver con el concepto de desarrollo de la época (1978-1990)?. La tercera pretende encontrar alguna razón del por qué sucedió este cambio de denominación de los profesores de nivel experto a una de Licenciatura y si el concepto de desarrollo influyó en la transformación del título profesional de los educadores que se formaban entre 1978-1990.
- ✓ ¿Sabe si hubo algún cambio importante en el Programa de Educación Preescolar a finales de los noventa?, si hubo un cambio, ¿podría describirlo?. La cuarta pregunta busca indagar sobre algunas posibles transformaciones al final de la década de los años noventa en la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo (1978-1990), Además de ello, indagar si

aquellos cambios (en caso de que hayan ocurrido) tuvieron relación con el concepto de desarrollo.

- ✓ ¿Recuerda en algún momento de su formación debates acerca de la tecnología educativa y sus impactos en la LEP?. La quinta pregunta indaga sobre las posibles formas en que se manifestó la tecnología educativa dentro de la LEP (1978-1990) y como fue percibida por la egresada de la misma Licenciatura.

Por el otro, se expone la Matriz de Excel construida para el acopio y análisis de los documentos y la construcción de categorías emergentes. Así pues, la información fue encontrada en el archivo de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Con base en lo anterior, la matriz se divide en 10 columnas: N (número de documento), *Unidad patrocinante*, dependencia de donde surge el documento, *Tipo de documento* (programa de formación, decreto, informe, entre otros), año (año de la publicación del texto), *Autor(es)*, sujetos o dependencias que produjeron el texto, *Título del documento* (título de texto), *Categoría Desarrollo*, *Categoría Discurso* y *Categoría Currículo* (fragmentos del texto relacionado con las tres categoría de análisis y *observaciones* (comentarios importantes para el maestro en formación).

7.6. Etapas de investigación

Las etapas de investigación presentan el desarrollo del trabajo de grado realizado por del educador infantil. Es así que, se construyó la siguiente tabla con las columnas: etapas, objetivos específicos y descripción de la etapa.

| ETAPAS | DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA |
|---|---|
| ETAPA 1. Planteamiento de la investigación | Durante esta primera etapa, el maestro en formación se dio a la tarea de proyectar la justificación, la problematización, la pregunta de investigación, los antecedentes investigativos, los objetivos de investigación, el marco de referencial (marco |

| | |
|---|--|
| | teórico, político – normativo) y marco metodológico. Además, el educador infantil fue reuniendo documentos institucionales, entre otros pertinentes para el análisis en la etapa 3. Esta etapa inicial tuvo lugar durante los dos primeros semestres del 2019 y el primer semestre de 2020. |
| ETAPA 2. Diseño de instrumentos de investigación y levantamiento de campo | Durante esta segunda etapa, el educador infantil se dio a la tarea de indagar la opinión de algún maestro(a) de la LEI de la UPN por medio de la entrevista semiestructurada y su posterior transcripción. Además, el maestro en formación diseñó la matriz de Excel y con ella empezó a acopiar textos con los criterios definidos en el método de investigación. El semestre correspondiente al desarrollo de la etapa estuvo entre el periodo inter-semestral (2020-1 y 2020-2) y en el segundo semestre de 2020. |
| ETAPA 3. Análisis e interpretación de resultados | Durante esta tercera etapa, el maestro en formación se dio a la tarea de seguir el proceso de etiquetamiento (etiquetar el fragmento de un texto), desagregación y reagregación (extraer de la unidad de análisis el fragmento seleccionado y luego ser agrupado en un nuevo texto) pasajes textuales en los textos construir categorías emergentes o tendencias con ayuda de la entrevista sobre referentes acerca de la influencia del discurso del desarrollo en el Programa de Educación Pre-escolar 1978-1990 de la UPN y ubicarlos por periodos de tiempo. El desarrollo de la etapa estuvo a mediados del segundo semestre de 2020. |
| ETAPA 4. Conclusiones del trabajo de grado | Durante esta cuarta etapa, el maestro en formación se dio a la tarea de comprender algunas de las principales tendencias del discurso del desarrollo y su posible influencia dentro del currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN 1978-1990 a modo de conclusión y cierre del semestre académico 2020-2. |

Tabla 1. Etapas de investigación. Elaboración propia.

8. ANÁLISIS

Durante esta tercera etapa, el maestro en formación se dio a la tarea de seguir el proceso (Sayago, 2014) de etiquetamiento (etiquetar el fragmento de un texto), desagregación y reagregación (extraer de la unidad de análisis el fragmento seleccionado y luego ser agrupado en un nuevo texto) pasajes textuales en los textos construir categorías emergentes o tendencias por medio de la entrevista, referentes acerca de la influencia del discurso del desarrollo en el Programa de Educación Preescolar 1978-1990 de la UPN y ubicarlos por periodos de tiempo. El desarrollo de la etapa tuvo lugar a mediados del segundo semestre de 2020.

8.1. Pre-análisis

El pre-análisis consiste en: primero, realización de un balance de nivel Macro (documentos externos de la LEP) y nivel Micro (documentos internos de la LEP); segundo, se presenta la consolidación de las Unidades de Observación (UO) y las Unidades de Análisis (UA); por último, levantamiento de la información en la Matriz de Excel por parte del educador infantil.

Primero, se realizó un balance de documentos de nivel Macro y nivel Micro. Los primeros aluden a textos externos de la LEP pero que guardan relación directa con la LEP. Los segundos son textos internos que enfatizan a profundidad en la LEP. Por ello, fue necesario organizar cada uno de los niveles en diagrama

A continuación, se presenta un gráfico estadístico con la distribución porcentual de cada uno de los niveles de las fuentes documentales. Cada nivel representa el aporte documental realizado en el capítulo de análisis; el nivel macro indicó un 37% mientras que el nivel micro tuvo mayor actuación con un 63%.

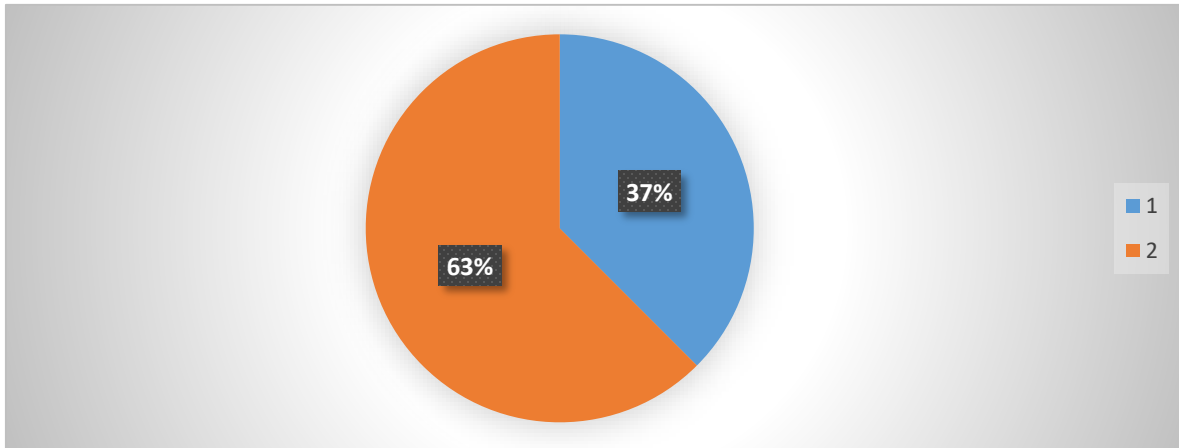


Ilustración 4. Número de documentos a nivel macro y micro. Elaboración propia.

Finalmente, se distribuye cada tipo de documento en una categoría (informe, reglamento, acuerdo, entre otros) que permitirá presentar el lugar de procedencia de la información en la investigación. Los diferentes documentos tuvieron un porcentaje según su participación en el análisis y se expresan en: informes y programas con un 25% cada uno, reportes y entrevistas suponen un 13% cada uno y acuerdos y reglamentos presentaron 12% cada un 12%.

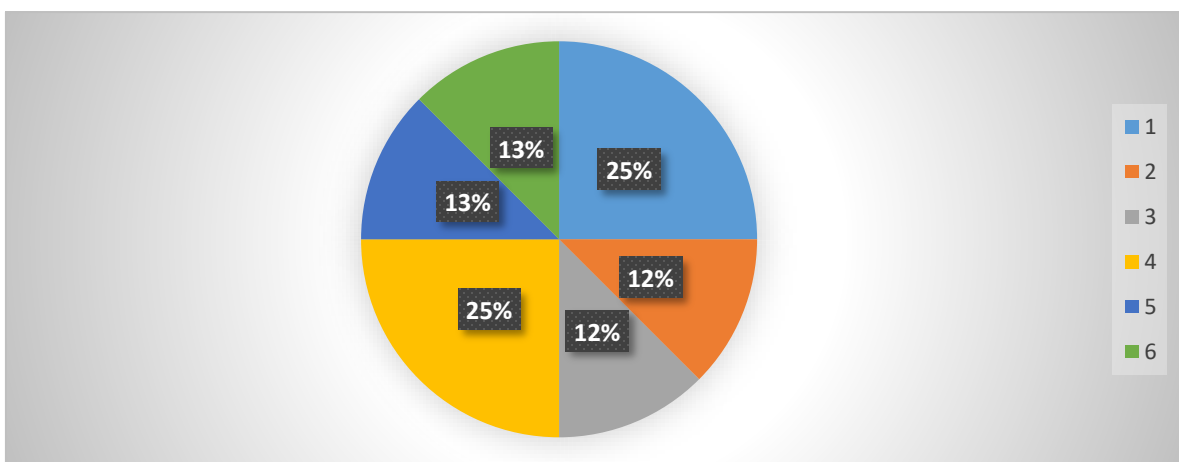


Ilustración 5. Tipo de documentos para el análisis. Elaboración propia.

Segundo, se presenta la consolidación de las UA y las UO. Según Azcona et al. (s.f.) menciona que la primera consiste en los referentes que puede utilizar el investigador para conseguir datos que necesita de la U.A y La segunda consiste en “tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado” (p.70).

Inicialmente, se seleccionaron y agruparon las UA de Desarrollo, Discurso y Currículo donde se hizo una indagación previa de documentos institucionales para luego consolidar los textos como UO. La siguiente tabla resume la distribución de UA Y UO.

| Unidades de Análisis (UA) y Unidades de Observación (UO) | | |
|--|---|---|
| Unidades de Análisis (UA) | Las unidades de análisis o categorías de análisis son el objeto delimitado a buscar en las UO. Las UA fueron organizadas por el número de categorías con sus características internas. | UA1: DESARROLLO UA2: DISCURSO UA3: CURRÍCULO |
| Unidades de Observación (UO) | Las unidades de observación son la fuente de donde se obtiene los datos que se necesita de la UA. Las UO fueron organizadas según programas, informes, reglamentos, un reporte y un acuerdo | UO1: PROGRAMA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA UO2: INFORME DE LABORES 1979 UO3: REGLAMENTO DE PERSONAL DOCENTE Y REGLAMENTO DE PERSONAL ACADÉMICO UO4: REESTRUCTURA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR UO5: EDUCACION PARA LA INFANCIA PROGRAMA DE PRE-ESCOLAR: REPORTE DEL PLAN DE ESTUDIOS UO6: INFORME FINAL DE AUTOEVALUACION UO7: ACUERDO NUMERO 86 DE 1977 UO8: MAESTRA ENTREVISTA |

Tabla 2. Análisis: Unidad de Análisis y Unidad de Observación (UO). Elaboración propia.

Por último, se realizó el levantamiento de los datos y la información en las UO de acuerdo a algunos criterios iniciales de las UA. En este proceso, se etiquetaron fragmentos de los documentos y se ubicaron en la columna correspondiente de la Matriz (esta se puede encontrar en Anexos 4) como ejercicio de lectura vertical de todos los textos.

8.2 Análisis de la información

Luego del pre-análisis, el educador infantil procedió con el análisis de la información de las cuales se construyeron tres sub-categorías que emergieron de la lectura de los diferentes documentos institucionales. Cada subcategoría se dividió por periodos de estudio en respuesta a los objetivos 2 y 3⁷⁷ con relación al objetivo general.

Además, las subcategorías construidas por el educador infantil se identificaron por contener algunas características relevantes en cada uno de los tres periodos. A continuación, se presentan las subcategorías con su descripción del por qué de su construcción:

- ✓ De los inicios de la fundamentación científica y tecnológica a su manifestación en la reestructuración del currículo de Educación Pre-Escolar (1974-1980). Este periodo tuvo que ver con diferentes diálogos al interior de la Universidad sobre la fundamentación científica y tecnológica de la tecnología educativa y la coincidencia que hubo en la reestructura del currículo de Educación Pre-Escolar.
- ✓ De la reestructuración del currículo de Educación Pre-Escolar al reporte de Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar. (1980-1985). Este periodo se caracterizó por la profundización de la anterior fundamentación en la reestructura del programa y la nueva reestructuración del currículo llamada Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar.
- ✓ Del reporte de Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar a las principales características del programa de 1987 y finales del 1990 (1985-1990). Este periodo describe las principales características del programa en 1987 y al final de 1990.

⁷⁷ El objetivo 3 termina por consolidarse en el capítulo 8. *Conclusiones* donde se comprendieron algunas de las tendencias encontradas en el trabajo de grado.

A continuación, se presenta una ilustración que señala las tres categorías emergentes o subcategorías determinadas por periodos en las cuales se dividió el análisis de la información:

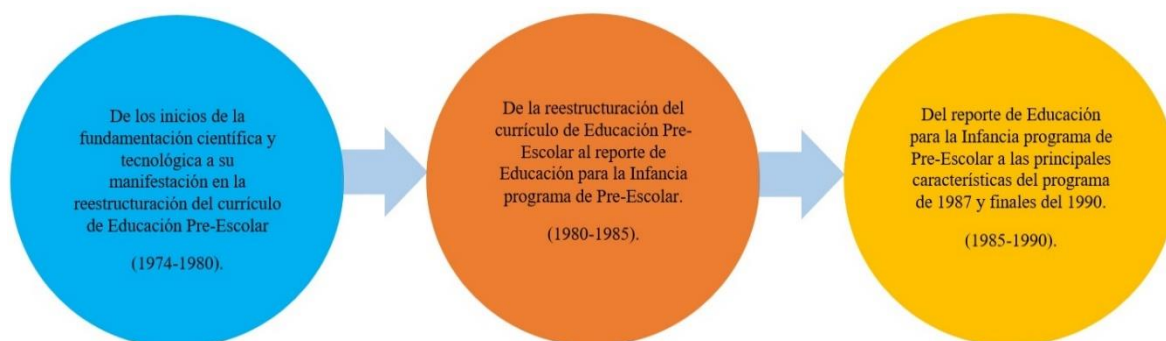


Ilustración 6. Categorías emergentes o subcategorías y momentos históricos por las cuales se dividió el análisis de la información. Elaboración propia.

8.2.1. De los inicios de la fundamentación científica y tecnológica a su manifestación en la reestructuración del currículo de Educación Pre-Escolar (1974-1980).

En primer lugar se expone el saber de la experiencia de la maestra entrevistada quien a partir de su relato enriqueció de manera afectiva y positiva la escritura de esta primera subcategoría de análisis con base en su formación técnica de nivel experto vivida entre los años de 1976 y 1978. Así pues, la maestra inició su narración comentando al investigador lo que identificó cuando ingresó al programa de pre-escolar respecto de la formación del programa de expertos en el año de 1976 respecto de la noción que tenía sobre desarrollo:

“bueno año 76 llego a la universidad y lo que se oferta en ese momento es un programa de educación eh, eh (.) programa de maestro experto para el preescolar, entonces ese programa (.) acogía como, como la idea de que las personas que allí se formaban durante dos años, aprendían como muchas eh, técnicas y didácticas para el trabajo con los más pequeños con los niños de 3 a 6 años, del pre-escolar, antes

del ingreso a la escuela. Nuestro pensum tenía una fuerte tendencia en correspondencia con ello hacía por ejemplo los enfoques psicológicos que hablaban de las teorías del aprendizaje, entonces como aprenden los niños, el conductismo (...)” (Entrevistada, comunicación personal, 08 de octubre de 2020).

Con base en lo anterior, lo primero que identificó la maestra entrevistada en el año de 1976 dentro de su proceso de formación en el programa de expertos de pre-escolar fue una fuerte presencia del enfoque psicológico con relación a las teorías del aprendizaje y el conductismo a partir del aprendizaje de técnicas y didácticas para el trabajo con los niños(as) con edades menores de 6 años.

Además de ello, pareciese ser que la maestra se cuestionó frente a la formación técnica del año de 1976 debido a la escasa reflexión acerca de la práctica con los niños(as); además de ello, la maestra mencionó algunas apuestas que estuvieron emergiendo dentro del marco técnico de la formación de las maestras jardineras:

“(...) básicamente era como, como el aprender técnicas para el trabajo con los niños y las niñas sin quizás una reflexión mucho más profunda y cuestionadora a esas eh (.) apuestas que se estaban dando en la universidad, pues eran maestras jardineras que pudieran trabajar con los niños y las niñas, que jugaran con ellos, pero que también les enseñaran algunos métodos incluso convencionales y bueno en fin.” (Entrevistada, comunicación personal, 08 de octubre de 2020).

Dicho lo anterior, la experiencia de la docente entrevistada durante su estadía los años 1976-1978 dentro del programa de expertos refirió lo técnico y didáctico como elementos claves en la formación de niños(as) dentro del programa de expertos.

Además, la maestra entrevistada comentó que dichas prácticas correspondieron a políticas provenientes del exterior, las cuales desconocieron la dimensión del ser humano en su complejidad. Por ello, la concepción de niño(a) asumida en el contexto de formación de la docente tuvo que ver con un sujeto visto únicamente desde las acciones memorísticas y repetitivas en constante aprendizaje con relación a las necesidades del mercado.

Entonces las concepciones que nosotros veíamos sobre la infancia en ese momento pues era niños que, que aprenden y memorizan y repiten cosas (.) y desconociendo pues esa parte tan importante del ser humano, y pues que eso también responde a políticas mundiales, eh, pues, para nadie es desconocido, el, el, este sistema capitalista que piensa más en la explotación de la persona, en el consumo, el mercado y todo eso..., eh, que, que pues se sigue masten (sic).” (Entrevistada, comunicación personal, 08 de octubre de 2020).

A partir de lo anterior, la maestra entrevistada propuso uno de los elementos importantes correspondiente con la influencia de políticas internacionales dentro de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el programa de pre-escolar de nivel expertos a propósito de lo identificado como formación en técnicas para trabajo con niños(as). Esta idea será profundizada en el numeral 7.2.1.2. respecto de la tecnología educativa.

A continuación, se abordarán una serie de discusiones pertenecientes al Departamento de Educación de la UPN en 1975 con relación a lo percibido por la maestra entrevistada dentro de su proceso de formación.

8.2.1.1. Enfoque de Modernización 1975 (criterios de orden y racionalidad en la Universidad Pedagógica Nacional.

Luego de comentar los relatos sobre el saber de la experiencia de la maestra entrevistada, fue pertinente recurrir por parte del educador infantil la revisión de algunos aspectos relevantes pertenecientes al año de 1969 y 1975 con relación al discurso del desarrollo. Por lo anterior, se pretendió indagar por discusiones institucionales previas a la emergencia de la Licenciatura en Educación Preescolar (1977), logrando así establecer relaciones entre el enfoque modernizador. A continuación, se abordarán los elementos claves del año 1969 y 1975.

Por un lado, se interpretó que un aspecto clave del enfoque modernizador es la delimitación de roles en la sociedad (Valcárcel, 2006) y que coinciden con el reglamento 1969. Por esto, la reglamentación mencionada anteriormente tuvo que ver con: las modalidades de Perito, Experto, Licenciado y Magister de formación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), del establecimiento del crédito como unidad de medida y los estudios se organizan por medio de la semestralización y de categorías o áreas.

“el Reglamento Académico aprobado el 24 de julio de 1969, centrado en las diferencias individuales. Esta reforma hace de la flexibilidad curricular la espina dorsal de los programas académicos (...) agrupa las asignaturas que configuran los programas en las siguientes categorías: De cultura general, de formación básica del educador, de formación profesional específica, electivas e instrumentales. Establece las modalidades: Perito, Experto, Licenciado y Magister. Fija niveles de profundización: Principal, Mayor y Básica. Crea los departamentos entendidos como unidades académicas de servicio y elimina la estructura vertical de facultades

autosuficientes, aunque conserva la Facultad de Educación. Implanta el crédito como unidad de medida del trabajo académico (...). Establece la semestralización y la diversificación de estudios y títulos (...)." (UO2: p.7).

Por otro lado, se tuvieron en cuenta algunas discusiones consideradas relevantes dentro del Departamento de Educación (UO1) en 1974⁷⁸ a propósito de los criterios de orden y racionalidad propios del enfoque modernizador, los cuales coinciden con algunos elementos que se vieron en el Programa de Educación Preescolar PEP en 1978 (los elementos serán expuestos adelante en el numeral 7.2.1.3.). Es por esto que, los criterios mencionados tuvieron que ver con la organización curricular como se describirá en el siguiente párrafo.

Por lo anterior, la búsqueda de orden y racionalidad tuvieron en cuenta la necesidad por encontrar soluciones a los diferentes problemas presentados en la realidad del sistema educativo. Por ello, fue fundamental la organización curricular; donde los modelos de enseñanza y aprendizaje sumados a la experimentación curricular fueron indispensables.

"La estructura de la Universidad se concibe en ésta nueva etapa como una red de coordinación facilitadora de las comunicaciones y la ejecución (...) y experimentación de currículo, de modelos de enseñanza, de experiencias de aprendizaje, de sistemas de evaluación etc., que busquen soluciones a los problemas de rendimiento cualitativo y cuantitativo del Sistema Educativo Colombiano en sus diferentes niveles" (UO1: p. 1).

⁷⁸ Es importante mencionar que la Facultad de Educación desaparece en la reforma del año 1974, creándose el Departamento de Educación y la organización académica ") "En relación con la reforma de 1969 la de 1974 presenta los siguientes cambios: a. Desaparece la Facultad de educación y la Escuela de Graduados y en su reemplazo se crea el Departamento de Educación adscrito a la Vicerrectoría Académica." (UO2: p.10).

A partir del párrafo anterior, surgió la pregunta por parte del maestro en formación de conocer de manera concreta ¿cuáles son algunas de esas formas de orden y racionalidad del enfoque modernizador interpretadas en las discusiones del departamento de educación de la UPN?. A continuación, se describirá al lector(a) la interpretación que se dio a la pregunta formulada anteriormente.

Inicialmente, la Universidad Pedagógica Nacional vio la necesidad de emprender la reestructuración administrativa-académica con el fin de desarrollar proyectos para el sector educativo debido a la evaluación institucional realizada en 1972. Es por esto que en el año de 1975 el departamento de educación de la universidad concibió el desarrollo como una forma de respuesta para mejorar el sector de la educación:

"A partir de la evaluación institucional llevada a cabo en el año de 1972, las directivas de la Universidad Pedagógica Nacional, vieron la necesidad de emprender la reestructuración administrativa-académica de la institución, con el fin de participar de manera efectiva en la ejecución de los proyectos para el desarrollo del sector educativo" (UO1: p.1).

Dentro de esta necesidad institucional, los criterios de orden y racionalidad del enfoque modernizador se interpretaron en objetivos resumidos dentro tres grandes habilidades *planificar, orientar y evaluar* pertenecientes al Área Básica de Formación del Educador (UO1). Estos conceptos se relacionan con la tecnología instruccional que busca como objetivo el aprendizaje y su relación por transformar conductas y comportamientos en los estudiantes (Martínez et al. 1994).

Siguiendo lo anterior, los objetivos que se aspira demuestre el estudiante del área de formación básica se relacionan con la tecnología instruccional: en la planificación y orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, la habilidad para diagnosticar conductas para generar un ambiente cálido para el aprendizaje y evaluar todo ese proceso por medio de pruebas diseñadas técnicamente para la interpretación de resultados y rediseño de nuevas unidades.

Por ello, las habilidades de planificar, orientar y evaluar son algunas formas concretas del enfoque modernizador y éstas se explicitaron en los objetivos de formación del departamento de educación a propósito de las habilidades que se espera adquiera el(la) educador(a). La siguiente cita expone los objetivos según el programa de tecnología educativa.

"Objetivos. El estudiante demostrará, al terminar los estudios de formación básica, las siguientes habilidades: 1.1 En cuanto a la planificación: 1.1.1 Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, seleccionar objetivos, organizar los contenidos y diseñar estrategias metodológicas. 1.2 En cuanto a orientación: orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 1.2.2 Incentivar el aprendizaje a través de la dinámica interna y externa del grupo escolar. 1.2.3 Utilizar los medios de comunicación apropiados para el proceso enseñanza-aprendizaje. 1.2.4. Diagnosticar conductas de entrada para guiar el aprendizaje en función de diferencias individuales. 1.3 En cuanto a la evaluación: 1.3.1 Evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje por diversos medios entre otros, pruebas diseñadas técnicamente. 1.3.2 Interpretar los resultados de la evaluación y utilizarlos para diseñar nuevas unidades de aprendizaje o rediseñados ya aplicados. (UO1: p.8).

Así mismo, la teoría de sistemas propia de la tecnología instruccional presentada por Martínez et al. (2003) coincide con algunas de las asignaturas vistas por el área básica de formación del educador. La idea del autor anterior sobre la teoría de sistemas tiene características como la *exactitud* y la *eliminación de la incertidumbre*: la primera se caracteriza por el alcance de resultados exactos por medio de etapas grados, niveles, entre otros y la segunda por evitar las inconsistencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambas características funcionan de forma organizada al tiempo que se adhiere al sistema los problemas encontrados a propósito del aprendizaje.

Según Dieuzeide, H., “Tecnología Educativa”, Bogotá, MEN, División de Radio y Televisión, p. 17 (como se cita en Martínez et al., 2003) menciona que el análisis de sistemas buscó determinar los objetivos de manera exacta para ser alcanzados, establecer niveles y según estos alcanzar una serie de resultados modelos y racionales, además de ir integrando los obstáculos presentes al sistema; además de ello existe una preocupación por eliminar la incertidumbre y el derroche, a partir de convertir los insumos (estudiantes, docentes y currículo) en productos y su finalidad es el aprendizaje.

En consecuencia, se logró identificar una materia dentro del programa de tecnología educativa propuesto por el departamento de educación de la Universidad llamada Teoría de Sistemas. que permitió el análisis de los sistemas y la eliminación de la incertidumbre a partir de diferentes etapas, planificación y la síntesis de cada una, además del análisis de un modelo escolar de administración, entre otros. A continuación, se presenta parte de la descripción de la asignatura:

"5533- Teoría de sistemas (...) El análisis de los sistemas, sus etapas, planificación y síntesis, pasos de cada una de estas etapas (...). El desarrollo de modelos y el análisis de un modelo escolar de administración. La administración, un sistema de información y control. La evaluación y el análisis de sistemas." (UO1: p.10)

Finalmente, la forma de demostrar los aprendizajes adquiridos y aplicar los conocimientos obtenidos en el programa de tecnología educativa por parte de los futuros docentes es por medio de la práctica docente. Es así que, se identificaron dos asignaturas llamadas Práctica Docente I y Práctica Docente II que permitieron que los educadores planearan, orientaran y evaluaran los procesos de enseñanza y aprendizaje. A

"5572.5581- Prácticas docentes I y II La práctica docente en sus dos etapas, provee experiencias de aprendizaje con miras a que el alumno-maestro, además de demostrar las actividades que caracteriza a un profesional docente, realice la planeación, orientación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que: (...)" (UO1: p.12).

Lo anterior puede interpretarse como una adecuación del discurso (Foucault, 2003) del enfoque modernizador, tanto en la instrucción docente como en la aplicación de conocimientos adquiridos en la universidad en las instituciones de práctica. Es importante relacionar estas prácticas realizadas dentro del departamento de educación ya que coinciden con la práctica docente de la LEP (se abordará en la página 123 del numeral 8.2.2.1).

En resumen, las características que se lograron identificar del enfoque modernizador con base en los criterios de orden y racionalidad fueron: las habilidades del educador de planear, orientar y evaluar, la teoría de sistemas con el fin de evitar la incertidumbre y el

derroche de recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente como forma de adecuación del discurso. Todo ello se relacionará con algunas prácticas de la Licenciatura en Educación Preescolar (por lo menos gran parte del periodo 1978-1984).

8.2.1.2. Tecnología educativa (marco científico y profesional): voluntad de verdad y adecuación del discurso. Síntesis de elementos culturales y relación con el enfoque de desarrollo a escala humana.

Luego de abordar los criterios de orden y racionalidad, fue necesario describir la Tecnología Educativa (TE) como marco científico y profesional de los educadores en formación según las orientaciones del programa de tecnología educativa del departamento de educación. Por ello, se interpretó que la TE permitió el despliegue del discurso del enfoque modernizador del desarrollo en 1975 y dio lugar a algunas discusiones sobre la formación del docente.

A continuación, se presentarán algunas discusiones que tuvieron lugar en el departamento de educación y las interpretaciones por parte del educador infantil en diferentes momentos: primero, la discusión en torno al programa de tecnología educativa y el enfoque a escala humana con relación a la crisis mundial de la educación; segundo, la diferencia entre tecnología educativa y tecnología en la educación propuesta por el departamento de educación y sobre la competencia profesional del educador ; tercero, la manifestación de los fundamentos científicos y tecnológicos de la tecnología educativa y su manifestación en algunas de las asignaturas del programa del departamento de educación.

Primero, la discusión dada en el Departamento de Educación de la Universidad en 1974 acerca de la *crisis mundial de la educación*⁷⁹ puede interpretarse como una *crisis de utopía* propuesta por el enfoque del desarrollo a escala humana. Según Neef et al. (1986) propone que tal crisis utópica de índole política y se manifiesta por la internacionalización de decisiones políticas por falta de control; para el caso del Departamento de Educación, se atendieron las recomendaciones de expertos analistas de la crisis y dentro del marco humanista y científico confían en superar ésta por medio de la Tecnología Educativa (TE):

"Se aprecia a lo largo de ésta presentación que la Universidad Pedagógica Nacional, se ha señalado como tarea de acoger las recomendaciones de los expertos que han analizados la crisis mundial de los sistemas educativos e introducir en su actividad, y dentro de un marco humanístico y científico fundamental, los recursos que proporciona la Tecnología Educativa para mostrar que la Educación no puede seguir a la zaga de la marcha del desarrollo de los pueblos." (UO1: p.2).

En segundo lugar, el departamento de educación, de acuerdo a su interpretación sobre la crisis de la educación, definió y distinguió tecnología de la educación de la tecnología en educación.

⁷⁹ Según Martínez et al. (2003) señaló que la crisis de la educación como "(...) la crisis de los sistemas escolares en sus relaciones externas e internas. Ella se definió como un problema estructural que tenía que ver con lo social, con lo económico, con la enseñanza, con el maestro y con la población. Se señalaba, por ejemplo, la ausencia de correlación entre la educación y las exigencias y las demandas sociales; pero también, desde el punto de vista económico, su desarticulación con la producción y con el empleo, y en fin, con los avances científicos y tecnológicos que demarcaban la modernización de cualquier nación" (Martínez et al., 2003, p. 133-134).

El primer término consistió en la fundamentación científica y tecnológica que permite la solución a problemas educativos de manera organizada, sistematizada y que posibiliten el alcance de resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El segundo concepto alude a materiales en instrumentos tecnológicos que son utilizados en cualquier programa relacionado con lo educativo (no es explícito a qué instrumentos se refieren). A continuación, se presenta la citación correspondiente de lo enunciado con anterioridad:

“Es necesario hacer una distinción en cuanto a las expresiones que usamos en cuanto a Tecnología Educativa. Por Tecnología de la Educación entendemos la aplicación sistemática de principios científicos de las Ciencias de la Educación y de otras ciencias, a la solución de problemas de la Educación. Por Tecnología en la Educación entendemos la implementación de programas educativos con máquinas y materiales.”
(UO1: p.2).

Así mismo, el departamento de educación propuso una formación en tecnología educativa para dar respuesta a la crisis de la educación. “De ahí lo oportuno de los programas de Entrenamiento y formación en tecnología educativa que se propone llevar a cabo” (UO1: p.1) y a partir de seminarios de tecnología educativa promovieron una preparación para el cambio por parte de profesores del departamento de educación de la UPN.

En palabras de Martínez et al. (2003) el año de 1974 tuvo como característica principal la divulgación de los presupuestos de la TE dentro de la universidad “En ese momento la Universidad Pedagógica contaba con una estructura orgánica diseñada para

garantizar la introducción, difusión y apropiación de los postulados de la Tecnología Educativa” (p. 138).

A partir de ello, puede interpretarse una adecuación del discurso por medio de la educación (seminarios) y la presentación de una voluntad de verdad representada en la TE que excluye otros discursos (por ejemplo, enunciados de autonomía, pensamiento crítico, entre otros). Entonces, algunos de los profesores del departamento, mediados por la crisis de la educación presentada en un contexto internacional, optan por estar a la vanguardia de los cambios.

Como se mencionó en el párrafo anterior, el departamento de educación para estar a la vanguardia de los cambios a nivel internacional, necesitó que los egresados del área de formación básica del educador se formaran en *competencias profesionales*. Si bien el enfoque neoliberal contiene dentro de su discurso el concepto de competencia profesional, éste no se presenta de la misma forma con lo enunciado en el marco teórico de ésta investigación⁸⁰. De esa forma, se identificó el uso del término en la siguiente cita:

"Al departamento de Educación se encomendó el diseño curricular del Área de Formación Básica del Educador de la que se espera la competencia profesional del egresado de la Universidad; lo mismo que nuevos programas de Educación a nivel de carrera intermedia, Licenciatura y Postgrado" (UO1: p.1).

⁸⁰ Recordando a García (2010) el neoliberalismo transforma el discurso pedagógico en discurso empresarial, además, el autor menciona que las instituciones de educación superior tienen en cuenta el impulso de sus competencias y no de sus ideas.

Siguiendo la cita anterior, el término competencia se interpretó desde el aporte de Jurado (2009) con base en una de las tres perspectivas de competencia, ésta se denominó como *perspectiva academicista, unidimensional*. La perspectiva y concepto anterior se relacionaron entre sí con la cita anterior porque “muestra cómo la educación formal es el lugar para “adquirir” las “competencias técnicas” y las “capacidades analíticas” que la sociedad invoca.” (Jurado, 2009, p.345). Así pues, es importante relacionar en el siguiente párrafo cuáles fueron esas competencias técnicas.

Con base a lo anterior, las competencias técnicas pueden estar relacionadas con la necesidad de reducir el azar de la práctica pedagógica buscando certezas cada vez más próximas al ejercicio docente; según jurado (2009) considera que “(...) el principio de la incertidumbre puede interferir la interpretación “objetiva” de una determinada teoría que se pone en juego, de la que se espera una asimilación tal cual es; entonces la certeza es la base fundamental del discurso académico. (p.345).

Por lo anterior, se logró interpretar que en el caso del departamento de educación, la competencia profesional del educador(a) y la reducción del azar tuvieron las siguientes características: aprovechamiento de la TE que tienen como presupuestos la teoría de los sistemas de la cual se ha mencionado en el título anterior, una fundamentación científica y procedimental basados en asignaturas de psicología educativa y una formación tecnológica básica propia de la TE.

“Este plan que comprende un marco teórico educativo, una fundamentación científica y procedimental para entrar luego en la formación Tecnológica Básica, está orientado a todos los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional que cursan los estudios

de Licenciatura en Educación con - especialización en cualquier área de las Ciencias, las Humanidades o - Las Artes que ofrece la institución.” (UO3: p.3).

Es así que, cada característica interpretada como elementos importantes de esa competencia profesional aplicó para todos los estudiantes de la Universidad (como se mencionó en la cita anterior) que cursan una Licenciatura en áreas de las ciencias y tuvo inicio el primer semestre de 1975.

En tercer lugar, se describirán la fundamentación científica y procedimental y la formación tecnológica básica los cuales se interpretaron como características de la competencia profesional del educador(a) dentro del programa de tecnología educativa del departamento de educación de la UPN con relación a la TE.

Primero, la fundamentación científica y procedimental se interpretó desde las asignaturas llamadas Psicología Educativa I y II. Los aspectos más relevantes de la primera asignatura abordaron el aprendizaje desde los postulados de la psicología del aprendizaje y sobre formas en que los niños(as) cambian a lo largo de su vida a partir de la psicología evolutiva; la segunda aborda la aplicación de los principios del aprendizaje en la escuela a partir del control por la conducta para generar comportamientos óptimos para el aprendizaje y otros que no sean pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La siguiente cita evidencia parte del contenido de las asignaturas de psicología educativa I y II donde se identificó un gran interés del departamento de educación por el comportamiento de los niños(as) y el aprendizaje, a partir de un énfasis en mantener y conseguir en el estudiantado del contexto escolar conductas favorables que aporten en la

relación enseñar-aprender de manera asertiva, ambas materias tienen los siguientes contenidos:

"5532-Psicología Educativa I Psicología como ciencia natural. Psicología del aprendizaje y Educación. Psicología Evolutiva del Niño y del adolescente. Herencia y medio ambiente. Comportamiento Operante y reflejo. Operaciones de reforzamiento Castigo. Discriminación. Motivación. Aprendizajes Complejos. 5542- Psicología Educativa II Aplicación de los principios de aprendizaje en la escuela. Medición de la conducta. Diseños de investigación en análisis conductual aplicado. Cómo enseñar nuevos comportamientos. Cómo aumentar comportamientos deseables y cómo mantenerlos. Cómo reducir comportamientos antiacadémicos." (UO1: p. 10).

Por lo anterior, se logró establecer una relación entre la enseñanza y aumento de los comportamientos óptimos deseados por el futuro docente sobre los educandos con el objetivo de la tecnología instruccional y su énfasis en el aprendizaje y en el transformar la conducta de los alumnos (Martínez et al., 2003). También, podría interpretarse una adecuación del discurso (Foucault, 2003) del desarrollo a partir de un conductismo cognitivo.

La interpretación anterior fue realizada gracias a que se revisaron los contenidos de las asignaturas de psicología educativa y los contenidos de cada una con base en lo que los educadores en formación debían cursar.

Además, se establecieron relaciones con el condicionamiento operante de Skinner, el cual actúa sobre la conducta de los sujetos a partir del reforzamiento (como se indicó en la cita anterior). Según Ardila (1981) (como se cita en anónimo, s.f.) "El condicionamiento operante es un proceso de ejercer control sobre la conducta de un organismo en un cierto

ambiente, por medio de la aplicación del refuerzo. Incluye máxima flexibilidad y adaptabilidad (Ardila, 1981).” (p.71).

No obstante, es posible reforzar la idea con mejor consistencia en las tres siguientes materias propias de la formación tecnológica básica. Estas permitieron describir en mejor medida la adecuación del discurso del desarrollo expresada en la tecnología educativa y las características que debían tener los educadores en formación sobre la competencia profesional. A continuación, se describen cada una de las asignaturas.

Así pues, la formación tecnológica básica se presentó de manera explícita en tres asignaturas con relación a la TE: Tecnología Educativa I, II y III. La primera asignatura tuvo que ver con la justificación, formulación y control-medición de los *objetivos* y su *evaluación*; el segundo se enfoca en el análisis y diseño de alternativas de solución de problemas de la educación por medio de *modelos de enseñanza*; la última enfatiza en el diseño, aplicación, evaluación y posterior rediseño para su la comprobación y medición del estudiante de forma empírica en su *práctica de laboratorio*. A continuación, se presenta textualmente las asignaturas con parte de sus contenidos programáticos:

“5551- Tecnología Educativa I (Objetivos y Evaluación) El curso busca esencialmente proporcionar a los estudiantes, elementos de acción (...) en cuanto a resultados de aprendizaje y medios de control y medición de los mismos. Comprende tres grandes unidades: 1.- Justificación y papel de los objetivos en el aprendizaje. 2.- Formulación de objetivos en secuencias. 3.- Control y medición de los objetivos de aprendizaje. 5553- Tecnología de la Educación I (Materiales y medios didácticos) Esta materia comprende el concepto de la tecnología en Educación. Panorama actual. Relación entre comunicación pedagógica, aprendizaje y tecnología. (...) 5561-

Tecnología Educativa II (Modelos de enseñanza) Este curso debe hacer que el estudiante analice alternativas de solución a problemas educativos y que el mismo diseñe alternativas a problemas específicos de la educación colombiana. El curso comprende: 1.- Identificación de modelos. 2.- Valoración de modelos. 3.- Diseño e investigación observacional de modelos. 5563- Tecnología Educativa III (Práctica de Laboratorio) La práctica de laboratorio dará oportunidad para que el estudiante diseñe, aplique, evalúe y rediseñe experiencias de aprendizaje, en situación de laboratorio. Comprende cuatro unidades básicas. 1.- Diseños procedimentales de experiencias específicas de enseñanza-aprendizaje en el área de su especialización. 2.- Comprobación empírica de diseños de enseñanza-aprendizaje. 3.- Medición y evaluación aplicadas a la conducta académica. 4.- Observación docente y enseñanza de equipo.” (UO1: p. 11).

Con lo anterior, es posible observar que el comité de planeamiento curricular fue el encargado de definir las políticas que guían los grupos que tienen el deber de desarrollar currículo "El comité de planeamiento curricular definió, después de concienzudos estudios y consultas, las políticas fundamentales que han de guiar los desarrollos que efectúen los grupos encargados de diseñar currículo en las diferentes áreas de la ciencia, las artes y las humanidades.” (UO1: p. 1). Así mismo, se presenta una síntesis de elementos culturales de las diferentes asignaturas construidas a partir de crisis internacionales y expresadas como poder hegemónico sobre los aspectos formales y estructurales del currículo según De Alba (1995).

Es importante resaltar que, el programa de formación de maestras para jardines opera en este momento histórico (1974) como carrera de nivel intermedio con titulación en experto

aprobado por el Consejo Académico en 1969 (Fandiño, 1998). No obstante, el programa no tardaría en reemplazar la titulación de experto a nivel de licenciatura por lo que la fundamentación científica y procedimental pudo estar latente en el programa de preescolar (PEP).

8.2.1.3. Enfoque neoliberal y Enfoque modernizador: algunas condiciones de emergencia de la Licenciatura en Educación Pre-escolar, su aporte curricular y algunos esbozos de sociedad del discurso.

Es en 1977 donde el programa de Educación Pre-escolar es aprobado a nivel de licenciatura por medio del artículo 1° del Acuerdo 86 de 1977 (por el cual emergió la Licenciatura en Educación Pre-Escolar) bajo algunas condiciones de emergencia que en cierta medida se interpretaron debido a la coincidencia con el enfoque neoliberal y modernizador. Es por ello que, se lograron identificar algunas *condiciones de existencia* que posibilitaron la aprobación del programa de educación pre-escolar a nivel de licenciatura.

El primero tuvo que ver con la consideración de los objetivos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) basados en el artículo 2° del Reglamento académico “establece como "objetivo principal la formación, capacitación, perfeccionamiento y especialización la educativa y la asesoría pedagógica de conformidad con los planes que determine el Gobierno Nacional” (Acuerdo N° 86, 1977).

Por ello, se logró identificar los objetivos macro de la UPN propuestos en el decreto 3153 de 1968 y descritos dentro del informe de labores de 1979 de la siguiente manera:

“(…) “La formación, capacitación, perfeccionamiento y especialización del personal docente, la investigación educativa y la asesoría pedagógica, conforme a los planes y políticas que en materia de educación formule el Gobierno Nacional””. (UO2: p.6).

Así pues, la capacitación docente (García,2013) tiene el papel fundamental de crear mano de obra barata que pueda integrarse rápidamente a la empresa y pueda ser mucho más eficiente dentro del sistema. Si bien es cierto lo expuesto por el autor, dentro de los objetivos de la universidad solo aparece el concepto y no es tan claro si pertenece al significado propio del enfoque neoliberal.

El segundo correspondió a la definición de Educación Pre-escolar por medio de Decreto 088 de 1976. De acuerdo a lo anterior, se realizó un rastreo del decreto mencionado y se encontró que para la redacción de los artículos estipulados se tuvo en cuenta *la nacionalización de la educación primaria Ley 43 de 1975 y la descentralización Ley 28 de 1974* y considera que ambos funcionan de manera armónica en la política educativa (Decreto 088, 1975).

Luego, se profundizó en el artículo 1° de la Ley 28 de 1974 que argumenta la descentralización de los servicios, en donde se identificó en el punto D “d) Dictar las normas de carácter administrativo, fiscal y presupuestal necesarias para la efectiva descentralización de los servicios que hoy se hallan a cargo de la Nación.” (Ley N° 28, 1974)

Siguiendo con la idea anterior, no es claro si la definición de Educación Pre-escolar presente en el Acuerdo 088 de 1976 por el cual emergió la LEP es de corte netamente neoliberal, lo que sí se pudo interpretar a partir del análisis del anterior decreto, es que éste es sustentado por otra ley llamada Ley 28 de 1974. Ésta consistió en la introducción de los

procesos de *descentralización*⁸¹ y que a partir del mismo permite la apertura a la teoría económica liberal (Correa, 2015). A continuación, se presenta la cita que expone la descentralización en el que está inmersa parte de la emergencia de la LEP:

“Que la efectiva descentralización que autoriza la Ley 28 de 1974 y la nacionalización de la educación primaria y secundaria oficial que ordena la Ley 43 de 1975, son un todo armónico de la política educativa; Que la descentralización de la administración educativa exige la coordinación y continuidad de la acción oficial; Que es necesario adecuar la organización administrativa del Ministerio de Educación Nacional a la nueva estructura del sistema educativo (...)” (Acuerdo 088, 1976).

En consecuencia, los procesos de descentralizar y nacionalizar la educación van de manera simultánea y esto pudo influenciar a la LEP tal y como se presenta en el acuerdo 088 de 1976

El tercero tuvo que ver con los requerimientos científicos y tecnológicos que exigen los objetivos institucionales y los del decreto 088 de 1976 los cuales no pueden ser cumplidos por el plan de experto que se venía ofertando dentro de la universidad. Si bien no se encontraron los planes de estudio de nivel expertos del programa de pre-escolar, si se puede interpretar que hubo un mecanismo de exclusión externa (Foucault, 2003) que intentó dominar los poderes a partir de un discurso científico y tecnológico lo que impidió al nivel experto continuar con su programa de formación.

⁸¹ Según Correa (2015) “El modelo neoliberal, de igual forma, trae consigo la introducción de los procesos de descentralización, apoyados en infinidad de argumentos, entre ellos, el fortalecimiento de la democracia. (p.2).

Además de ello, se interpretó que la discusión del departamento de educación de la UPN a propósito de la fundamentación científica y tecnológica del área de formación básica del educador y de los múltiples seminarios realizados por los profesores del departamento en 1975, coinciden con las consideraciones que tomó el acuerdo n° 86, 1977 sobre la emergencia de la LEP. Se relacionó en cuanto la LEP optó por una fundamentación en ciencia y tecnología para el nuevo nivel de licenciado, muy relacionado a los discursos de 1975.

Por ello, se hizo necesaria la formación de otro tipo de profesional que tenga elementos metodológicos para la investigación en la educación pre-escolar y el asesoramiento de instituciones relacionadas con el niño(a). De esa forma se adecua el discurso científico y tecnológico tanto en la formación del licenciado(a) como en las instituciones de educación preescolar; es por ello que se menciona la necesidad por un cambio de nivel de experto a licenciado como se expone en la siguiente cita:

"Que los requerimientos científicos y tecnológicos necesarios para que estos objetivos tengan éxito no pueden cumplirse en el Plan de Experto que viene ofreciéndose sino que conviene facilitar la formación de otros profesionales en el campo Pre-Escolar; Que en virtud de lo anterior el Departamento de Educación de la Universidad, ha elaborado un programa conducente a la Licenciatura en Educación Pre-Escolar, el cual reúne el número de créditos exigidos por la Universidad." (UO7: p.7).

El cuarto tuvo que ver con la solicitud nacional por la atención integral representada en la Ley 27 de 1974. Por ello, surgió la necesidad de la formación de especialistas docentes, administrativos e investigadores "Que el Gobierno Nacional, al impulsar la atención integral al Pre-Escolar (Ley 27 de 1974) ha creado la necesidad de especialistas docentes,

administradores e investigadores para garantizar el logro de objetivos sociales (...). Es importante reconocer esta condición de existencia de la licenciatura a pesar de no relacionar directamente con algún enfoque del desarrollo.

A causa de lo anterior, se agregan a la síntesis de elementos culturales del currículo algunas asignaturas que tienen relación con esa fundamentación científica y tecnológica. Es por ello que, las asignaturas se presentaron dentro del *Área de Formación Básica Profesional* y del *Área de Especialización*. A continuación, se describe cada asignatura dentro del área correspondiente.

Por un lado, se encuentra el área de formación básica profesional que contenía las asignaturas: Psicología Evolutiva y Aprendizaje (semestre 1), Psicopatología Infantil (semestre 2); por el otro, se encuentran las materias del área de especialización como: Metodología de la Ciencia y Administración General (semestre 1), Fundamentos y Técnicas para el desarrollo Intelectual I y II (semestre 2 y 3) Docencia a nivel intermedio (práctica), Seminario de Técnicas y Diseño de Investigación y Seminario de Administración de Centros de Educación (práctica) (semestre 3) y Práctica integrada de campo (semestre 4) (UO7: P. 2-3).

A su vez, se interpreta la existencia de una *Sociedad del Discurso* como aquellos grupos destinados a restringir la cantidad y número de sujetos a conservar y transmitir el discurso (Foucault, 2003) de los fundamentos científicos y tecnológicos en la LEP 1977. En otras palabras, para acceder al nivel de Licenciatura (UO7), había que poseer el certificado de experto u/o tecnólogo con sus calificaciones autenticadas, experiencia del 50% en jardines y lugares asistenciales, así como al sometimiento de un examen que contenía análisis de documentos, pruebas escritas y una entrevista (p.4).

Por último, según el relato de la maestra entrevistada, se interpretó que hubo participación activa de algunos(as) de los (las) estudiantes y maestros(as) del programa como elemento fundamental de la emergencia de la LEP en 1977. Es así que, mediante la propuesta de profesionalización del programa de pre-escolar de nivel de experto hacia el nivel de licenciatura, se logró convocar a educadora(es) y profesoras(es) en la participación de encuentros extracurriculares con el fin de dialogar sobre los intereses del nuevo nivel.

“ (...) yo egreso como maestra experta en educación pre-escolar en el año 78, si no que, tuve la fortuna y la posibilidad de estar en un momento crucial para el programa en donde (.), eh, pues se estaba gestando la propuesta de profesionalización de la educadora pre-escolar y que pudiera hacer su licenciatura de cuatro años, en fin, eh, y por eso participamos muchísimo las estudiantes que estábamos en ese momento, eh, mancomunadamente con las profesoras que estaban liderando ese proceso y, de allí que, asambleas, reuniones, que nos gustaríamos, nos gustaría que trabajáramos.” (Entrevistada, comunicación personal, 08 de octubre de 2020).

Avanzado el razonamiento anterior, se presenta a continuación una ilustración por la cual se resumen algunas de las condiciones que posibilitaron la emergencia de la LEP en 1977.

Así pues, se dividieron por niveles: el nivel macro (color azul) representa los enfoques del desarrollo que se interpretaron como influyentes de la LEP; el nivel meso (color naranja) presentó los decretos y leyes que materializaron el discurso del desarrollo de manera indirecta a la LEP; el nivel micro (color piel) indicó las condiciones que influyeron de manera directa a la LEP en 1977:

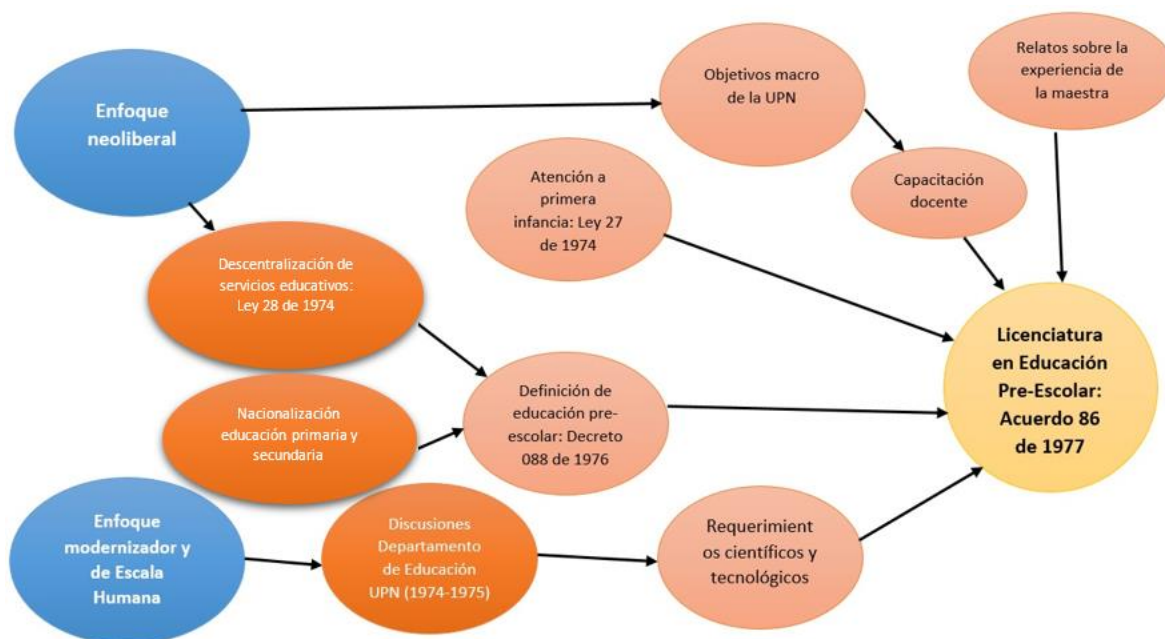


Ilustración 7. Condiciones de emergencia de la Licenciatura en Educación Pre-Escolar relacionado con algunos enfoques del desarrollo.

Cabe mencionar que, el saber de la experiencia de la maestra entrevistada posibilitó entender que a finales de 1978 ya existían diferentes discusiones en torno a otro tipo de formación relacionado con la dimensión social del ser humano mientras que otros(as) sujetos optaron por seguir dialogando sobre la psicología del aprendizaje. Tal como lo indicó la docente en el siguiente comentario:

“(...) entonces todo estaba disgregado no?, mientras por un lado estábamos hablando de una psicología del aprendizaje en esos términos, por otro lado, estábamos hablando de la importancia de lo social y del origen del ser humano bueno una cantidad de cosas (...)”. (Entrevistada, comunicación personal, 08 de octubre de 2020).

Con base en lo anterior, es importante destacar lo dicho por la maestra entrevistada debido a que será en el currículo de 1984 donde estas ideas en pro de la formación de la dimensión social del niño(a) y de otras dimensiones, por tanto, se consolida una resistencia

en materia de diálogos en contra del discurso homogeneizador del enfoque modernizador del desarrollo.

Se debe agregar que, a lo largo de 1979 se estableció el reglamento académico y el régimen estudiantil los cuales buscaron una actividad académica vigorosa corrigiendo prácticas no propicias para la Calidad de la UPN. Esto se pudo relacionar con Caponi y Mendoza (1997) según sus aportes al estudio del neoliberalismo en la educación.

Por lo anterior, los autores exponen que la calidad opuesta a las lógicas neoliberales tiene que ver con la formación de personal crítico, consciente y transformador lo cual no se identificó en la universidad. Es por ello que, la UPN optó por una noción de calidad en favor del rendimiento de actividades académicas, en contraste con lo expuesto por Caponi y Mendoza sobre las actividades críticas y transformadoras dentro de la formación de los educadores(as).

A continuación, se expone la cita correspondiente con lo la idea de calidad presentada a nivel institucional.

“El Acuerdo 150 del 13 de diciembre de 1979 estableció el reglamento académico y el régimen estudiantil. Busca esta norma imprimir más vigor a la actividad académica corrigiendo una serie de prácticas no propicias para la calidad de los estudios que imparte la Universidad.” (UO2: p.14).

Así pues, las regulaciones de los procesos académicos buscaron un oportuno rendimiento que lograran alcanzar una mejoría por la actividad académica a partir de procesos integrales, minuciosos y organizados, de forma escalonada y sucesivos. Con base en lo anterior, se identificó la siguiente cita donde se presentan los cambios realizados en

1979 en búsqueda de la noción de calidad en términos de productividad del control académico en la UPN.

“ (...). Modifica los procesos de admisiones, registro y control académico con miras a lograr un seguimiento permanente y oportuno del rendimiento de todos y cada uno de los estudiantes, y un desenvolvimiento armónico de la actividad académica. Establece formas de evaluación del trabajo académico que corresponda a un proceso integral, sistemático y gradual” (UO2: p.14).

Por lo anterior, los objetivos del programa de educación preescolar se relacionaron con la noción de calidad del reglamento de 1979 y la importancia de la integralidad, gradualidad y sucesividad de la evaluación académica en los procesos académicos (estos elementos de la forma de operar de la educación integral serán coincidentes con el PEP de 1980) los cuales se presentaron en la cita anterior.

Por ello, se logró establecer una coincidencia entre los supuestos generales de la UPN de calidad en términos de rendimiento con el objetivo específico *a* del programa de educación pre-escolar (PEP) en los niveles de perito y experto⁸². Por ese motivo, se identificó la necesidad del PEP por capacitar al docente en formación en el campo de la educación en pre-escolar tal como se expone en la siguiente cita:

"Educación Preescolar. Objetivos. a) Formar, capacitar, perfeccionar y especializar el personal docente. b) Promover e Investigar en el área de la Educación Preescolar, programas de este nivel. c) Formar, docentes, dotándoles de los elementos metodológicos, necesarios para la colaboración y realización de investigación en el

⁸² Los objetivos expuestos son los antecesores a los objetivos del nivel de Licenciatura en Educación Pre-Escolar.

área de la Educación Preescolar. d) Conducir al estudiante al aprendizaje de los elementos teórico-práctico en el trabajo con la familia y la comunidad en aspectos relacionados con el niño en edad preescolar. (UO2: p.33)

A partir de la cita anterior, se evidenció la desaparición del objetivo específico *a* del nivel de perito y experto del PEP (antes de la emergencia de la LEP) basados en nociones de perfeccionar, especializar, profesionalizar y en especial la idea de capacitar; por otros relacionados a la dirección, supervisión y asesoría de instituciones dedicadas a la atención del niño en edad preescolar por parte del licenciado(a) que tuvieron lugar en la emergencia de la LEP en 1977 (puede consultarse en la página 68).

Como se afirmó en el párrafo anterior, se logró identificar que el objetivo específico *a* dejó de ser esencial dentro de los objetivos específicos del nuevo nivel de licenciatura, esto pudo conducir a dos posibles interpretaciones. La primera interpretación se basó en la posibilidad de que licenciatura relegara la finalidad de *capacitar* al objetivo macro de la universidad (como se había dicho en el 8.2.1.3. de la página 102), por lo que convirtió la capacitación de educadores(as) en formación como su orientación principal y en función de lo requerido por la institución universitaria.

Si bien no hay claridad suficiente sobre las nociones de perfeccionar, especializar y profesionalizar dentro del enfoque neoliberal del desarrollo; si la hay en el concepto de capacitación, al ser relacionada con la orientación de la calidad en términos de rendimiento propuesta por el reglamento de 1979 y, sumado a la definición de García (2010), la capacitación docente como la creación de mano de obra semicalificada que se integre rápidamente a la eficiencia del sistema.

Por otro lado, los objetivos específicos *d* y *c* del nivel de perito y experto del PEP se mantuvieron en los objetivos propuestos en el nivel de licenciatura de la emergencia de la LEP en 1977; mientras que el objetivo específico *b* desapareció.

En resumen, pareciese ser que los objetivos específicos del nivel de perito y experto del PEP desaparecieron, se desplazaron y se mantuvieron en el nuevo nivel de formación del licenciado en términos de objetivos específicos y que el concepto de capacitación expresado en el objetivo macro de la UPN y de la LEP guarda relación con el enfoque del desarrollo del neoliberalismo.

Además de ello, el enfoque modernizador sigue siendo latente en la UPN por medio de la oficina de planeación. Se generan varias recomendaciones como programación de grupos mayores de estudiantes y se evidencia una satisfacción por un alto grado de racionalización de los procesos, de distribución de cargas académicas y control del tamaño de los grupos de manera acertada (UO: p.28).

Por lo anterior, se puede interpretar que las oficinas de planeación tienen un espacio para realizar recomendaciones al área académica de los programas de formación, podría interpretarse que sí existe una influencia en la racionalización de los procesos, distribución y control de grupos del área académica propios de la estrategia del desarrollo desde el enfoque de modernización (Martínez et al., 1988).

Acerca de la práctica docente en el departamento de educación (1979), fue concebida como una actividad integradora donde el(la) estudiante en formación reproduce lo aprendido dentro de la universidad sobre las diferentes instituciones particulares en cada programa académico. Es así que, el(la) docente sobrepone los aprendizajes adquiridos en su proceso

formativo y los contrasta con el análisis de comportamientos de los educandos para la solución de problemas de las instituciones con rigor metodológico, científico y técnico.

De esa manera, se concibió la práctica del docente en el departamento de educación, la cual influyó en los programas académicos a su cargo. A continuación se identificaron los puntos *b, c, d* y *e* que exponen lo dicho en el párrafo anterior a propósito de la práctica del docente:

“Es una actividad integral o integradora donde el estudiante aplica lo recibido, analiza y se involucra a una realidad educativa e indaga su forma de existencia, sus elementos y relaciones y las formas de transformación de tal realidad. La práctica integral pone en ejercicio diferentes dimensiones del profesional docente que formamos (...): b) busca analizar y tratar el comportamiento de los educandos con base en una formación psicológica científica. c) Trata de investigar y dar respuesta a problemas de diferente índole que se presenta en las instituciones (...): de formación y capacitación de los maestros (...) d) Se basa en las necesidades detectadas de las instituciones y con rigor metodológico, científico y técnico, hasta donde es posible, se busca atenderlos, tratando siempre de relieves el papel social e individual de la Educación. e) Tiene como pilar determinante, la búsqueda de una concepción del mundo y específicamente de la educación en el marco de una educación integral, es decir, científica, humanística y técnica.”. (UO: p.43-44).

Cabe mencionar que, se identificó dentro del punto *e* de la anterior cita textual un énfasis sobre la educación integral, la cual se fundamenta en la formación científica, humanística y técnica; es importante señalar esto debido a que coincidió con los fundamentos

de la reestructuración del PEP en 1980. Por ello, la interpretación realizada será descrita en la siguiente subcategoría de análisis (página 109).

Finalmente, la práctica docente es constantemente estructurada debido a los cambios de la sociedad, coordinada por un equipo de profesores con un nivel decisorio sobre la misma lo que lleva a concluir que estuvo presente la intervención de maestros(as) quienes poseen poder al incidir en la mejoría de la práctica "La práctica está coordinada por un equipo de profesores con algún nivel decisorio. Su función principal es estructurar, cada vez mejor, un sistema de práctica para los estudiantes de una sociedad que está cambiando permanentemente." (UO2: p.44).

Podría interpretarse que, además de adecuarse el discurso del desarrollo desde sus múltiples enfoques hacia el exterior de la universidad por medio de la práctica docente, también es coordinada por grupos de profesores con un nivel decisorio para restringir y conservar la coordinación de la práctica similar a la Sociedad del discurso (Foucault, 2003).

"A pesar de que los estudiantes tengan una participación activa en el proceso, es el profesor quien tiene un nivel mayor decisivo en la coordinación de la Práctica Docente "En el equipo se están representado los estudiantes quienes son miembros activos del proceso. "existe un coordinador general que promueve y organiza las actividades." (UO2: p.44).

En síntesis, la primera subcategoría de análisis abordó elementos importantes a nivel macro (departamento de educación de la UPN) como los criterios de orden y racionalidad en habilidades de planificar, orientar y evaluar, la fundamentación científica (teoría de sistemas y psicología educativa y evolutiva), tecnológica (tecnología educativa), la competencia

profesional de educador(a) la adecuación del discurso en la formación de los(las) educadores y la práctica docente. Todo ello dentro de un enfoque modernizador y a escala humana del desarrollo que luego se relacionaron con el nivel micro (influencia directa en la LEP).

Cabe aclarar que, el enfoque a escala humana se logró identificar por medio del testimonio de la maestra donde señalaba que una parte de la formación de las educadoras de pre-escolar debían aprender técnicas que apoyaran la acción en los jardines de la mano de alguna política pública.

“y bueno y el campo de acción nuestro eran los jardines y en ellos hacíamos las prácticas para aprender pues como todas esas técnicas no?, de cómo es el trabajo con los niños, las rutinas y bueno a la par de una, de una política pública de cómo debe trabajarse con los niños y las niñas.

Con base en lo anterior, se corrobora el testimonio con la información de la unidad de observación 1 (UO1) titulada *Programa de Tecnología Educativa* (1975), donde se expresó una fuerte necesidad del departamento de educación por acoger a la Tecnología Educativa (TI) como forma de solucionar la crisis mundial de la educación mencionada a nivel internacional, por lo tanto, la crisis de utopías y propuestas autóctonas estaban reducidas a lo propuesto por las TI (puede revisarse el subtítulo 8.2.1.2).

Además, se abordaron las condiciones de existencia de la LEP las cuales contenían elementos del enfoque neoliberal como la descentralización y el concepto de capacitación; y del enfoque modernizador del desarrollo en cuanto al énfasis sobre la educación integral que contuvo tres pilares relacionadas a las discusiones del departamento en 1975, estas son: la

formación científica, humanística y tecnológica. A continuación, se seguirá describiendo la relación entre el nivel micro y macro dentro del periodo (1980-1985).

8.2.2. De la reestructuración del currículo de Educación Pre-Escolar al reporte de Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar. (1980-1985).

Luego de abordar los discursos la necesidad sobre una educación integral que contiene una fundamentación científica, humanística y tecnológica, desde las habilidades de planificar, orientar y evaluar la relación enseñanza- aprendizaje por medio de la regulación de la conducta del estudiantado, hasta sus adecuaciones en los escenarios de práctica docente en el departamento de educación de la universidad; es posible interpretar una posible influencia en la reestructura del currículo de educación pre-escolar que duraría hasta la reestructuración del PEP en el año 1984.

Siguiendo la idea anterior, la influencia presente en la reestructuración curricular se presentó en la necesidad por la formación de docentes de educación preescolar desde la preparación *Científica, Humanística y Tecnológica*; como se indica en la introducción del documento:

“La reestructura del currículo para la formación de docentes de educación preescolar fue preparada teniendo en cuenta que esta educación exige de los docentes que se dedican a ella, una preparación científica, humanística y tecnológica que les permita atender la necesidad de dar al niño, desde su más temprana edad, una orientación para su desarrollo integral (...) (UO4: introducción).

Con base en la cita anterior, podría interpretarse que el discurso del desarrollo influyó en la reestructuración del PEP por medio de la educación integral. Es por ello que, es

importante recordar la necesidad que hubo por parte del departamento de educación en 1975 y del reglamento expuesto en el informe de labores de 1979 (abordada en la primera subcategoría) con relación a la fundamentación científica (teoría de sistemas, psicología educativa y evolutiva) y tecnológica (fundamentos de la tecnología educativa) a partir de una sistematicidad en busca de resultados eficaces y desechando la incertidumbre del proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos.

Así que, por medio de la educación integrada se interpretó la fundamentación científica, tecnológica y humanista, especialmente desde el campo psicológico y pedagógico para el trabajo con los niños(as) dentro de la reestructuración del PEP en 1980. A continuación, se presentan las correspondientes citas que demuestran lo expuesto en este párrafo.

El fundamento científico expresado en la reestructuración del PEP en 1980 coincide nuevamente con la necesidad de ahondar en los aspectos psicológicos y pedagógicos respecto de la formación de niños(as) dentro del quehacer docente. Por ello, la siguiente cita presenta el primer fundamento de la LEP posicionando lo científico como característica principal del docente en formación:

"CIENTÍFICO Por cuanto el futuro docente de la educación pre-escolar requiere una formación amplia y profunda en las diferentes áreas del conocimiento y especialmente en el campo Psicológico y Pedagógico, que fundamenta el quehacer diario con los niños y con los adultos formadores de niños." (UO4: introducción)

A partir de la fundamentación científica, lo tecnológico insiste nuevamente en la utilización de las características del enfoque modernizador solo que esta vez se agregan las

técnicas de organización, ejecución y control; en resumen, las habilidades se organizan en *planear, organizar, ejecutar, controlar y evaluar* para la orientación del aprendizaje.

"TECNOLÓGICO Por cuanto el adelanto de la ciencia hace más necesaria, cada día, la utilización de la técnica para la planeación, organización, ejecución, control y evaluación de las actividades que se diseñen para orientar el aprendizaje de las diferentes habilidades, destrezas, hábitos y conceptos que debe adquirir el niño en la edad pre-escolar." (UO4: introducción).

A partir de lo anterior respecto de los fundamentos científicos y tecnológicos, es posible identificar la necesidad por la especialización de docentes de pre-escolar en aspectos como la psicología del desarrollo⁸³ y la preparación por atender problemas de aprendizaje.

Dicho lo anterior, se logra establecer una relación entre los fundamentos científicos y técnicos del departamento de educación en 1975 con los expuestos en el PEP de 1980. Esto por el énfasis del aprendizaje del niño(a) a partir del desarrollo de su intelecto, su relación con lo social y lo corporal. A continuación, se presenta una cita textual en la cual se sigue priorizando la preocupación por el aprendizaje dentro de un marco científico y tecnológico.

“Las investigaciones hechas en el campo de la Psicología Infantil relacionadas con el desarrollo intelectual, social y físico de los niños desde la iniciación de su vida requieren de la especialización de los docentes de Pre-escolar en aspectos tales

⁸³ Se identificó un cambio de denominación de la *psicología evolutiva* (fundamentación científica del departamento de educación en 1975) por una nueva llamada *psicología del desarrollo* (fundamentación científica de la reestructuración del PEP 1980). Ambas coinciden con la necesidad de entender los diferentes cambios psicológicos y del comportamiento del niño(a)

como(...): la Psicología del Desarrollo (...) y la preparación para diagnosticar y atender problemas de aprendizaje” (UO4: p.3).

Las asignaturas que tienen la preocupación de orientar la conducta y el aprendizaje del educando, propia de la TE, fueron introducidas en el programa de la Licenciatura de educación pre-escolar por medio de la relación con otros departamentos, en especial del Departamento de Psicopedagogía: “1.4.2. CON LAS DEPENDENCIAS DE LA UNIVERSIDAD. El currículo del programa de pre-escolar requiere de los servicios de todos los departamentos de la Universidad para la dirección de las diferentes asignaturas que se ofrecen al estudiantado a lo largo de la carrera, así (...): 1.4.2.7. PSICOPEDAGOGÍA" (UO4: p. 12-13).

De acuerdo a la relación que estableció la LEP en 1980 con el departamento de psicopedagogía, se lograron identificar algunas asignaturas que traen de nuevo la necesidad por intervenir en la conducta de los educandos y sus posibilidades de aprender, todo ello se relaciona con los fundamentos científicos de la TE expuestos en la subcategoría anterior ya que el objetivo también consistió en un énfasis por el aprendizaje.

Las materias correspondientes a las necesidades presentadas con anterioridad dentro del PEP 1980 son: Psicología General, Psicología del Desarrollo I y II, Orientación de problemas de conducta y aprendizaje I y II (UO4: 15). éstas materias son distribuidas principalmente en las áreas de formación básica del educador y de especialización del programa de pre-escolar del año 1980 (UO4: p.34-35).

A partir de la fundamentación humanística de la educación integral, el PEP en 1980 enfatizó sobre la necesidad de resolver problemas de nivel social y económico de las familias

en Colombia. Así mismo, las necesidades nombradas debieron ser cubiertas por los docentes de educación pre-escolar formados en la universidad.

Dentro del anterior planteamiento, se interpretó una instauración de la idea por la cual el docente en formación debió tener dentro de sus facultades la preparación para colaborar con la resolución de problemas de índole económico y social de la población infantil de 0-6 años de edad.

La anterior interpretación permitió establecer una relación entre la fundamentación humanística de la reestructuración del PEP en 1980 y las necesidades del mercado. A partir de la siguiente cita y los argumentos posteriores a ésta, se describirá la argumentación que relaciona lo humanístico con el enfoque neoliberal del desarrollo. Así pues, la siguiente cita pone de manifiesto lo dicho en este párrafo a propósito de la formación docente en la LEP:

“HUMANISTA El futuro docente de pre-escolar debe estar preparado para contribuir en la solución de problemas socio económicos y culturales de la comunidad de influencia, puesto que debido a circunstancias de orden socio-económico de la mayoría de las familias Colombianas, la atención de los niños menores es confiada a instituciones tales como sala cunas, guarderías y jardines infantiles donde la presencia de un profesional especialista en educación pre-escolar es indispensable” (UO4: introducción).

A partir de lo anterior, la integración de la investigación a la docencia se utiliza para la eficacia que permite la reducción o moderación de costos. Según la reestructuración del PEP 1980 la eficacia es central dentro de los procesos de investigación: “Para hacer una

eficaz utilización de los recursos que den mejores resultados con iguales o menores costos” (UO4: introducción). Según Vega (2012) menciona que la eficacia desde la lógica neoliberal:

“(…) hace referencia a la efectividad en alcanzar los resultados establecidos, no importa si eso finalmente comprueba una mejor formación, lo decisivo radica en que se cumplan esos objetivos: menores índices de deserción, calificaciones más altas en los exámenes, mejores resultados en los concursos...”. (p.9).

Por lo anterior, surgió la necesidad de capacitar al docente para que ejerciera la aplicación de resultados producto de las investigaciones en el campo de la educación pre-escolar para responder a la eficacia descrita en el párrafo anterior. Según la reestructuración del PEP en 1980 se mencionó que "Las características psicosociales del niño preescolar, exigen una formación que capacite a los docentes, de este nivel educativo, para ejercer sus funciones como una aplicación de resultados de la investigación en educación pre-escolar" (UP4: p.1).

Además, es necesario recordar que en el acuerdo 86 de 1977 por el cual emergió la LEP en 1977, la atención integral al pre-escolar como condición de existencia de la licenciatura en educación pre-escolar, tuvo relación con la *descentralización* y el concepto de capacitación perteneciente al enfoque neoliberal (como se expresó en el gráfico de la pág. 108). Es importante recordar ello debido a que en la reestructuración del PEP de 1980 los argumentos con relación a neoliberalismo se hicieron cada vez más reiterativos.

Es entonces que, la reestructuración del PEP de 1980 retomó esa condición de emergencia sobre la atención integral de la LEP y coincidió con las necesidades y criterios del mercado, por lo cual la capacitación es un elemento fundamental en la formación de

docentes. La siguiente cita expone con mayor claridad la relación entre formación de docentes como interés fundamental del PEP de 1980 y las fuentes de mercado emergentes en la sociedad:

"El decreto nacional No 088 de 1976 y la ley 27 de 1974 determinan normas que establecen y garantizan la prestación de atención integral al pre-escolar. La ejecución de las políticas delineadas en las normas anteriores, abre cada día nuevas fuentes de mercado tanto a nivel de trabajo directo con los niños, como las entidades encargadas de formar, capacitar, actualizar y perfeccionar al personal que atenderá a la población infantil. Este mercado ha de ser cubierto por personal egresado de la Universidad Pedagógica Nacional dada su trayectoria y objetivos de formación en este campo de la docencia". (UO4: introducción)

En resumen, el papel decisivo del mercado transformó las dinámicas de formación del programa dentro de la lógica neoliberal hasta el punto de convertir el mercado de la atención integral en una de las condiciones de emergencia de la LEP. De esta forma, Vega (2012) presenta una de las trampas de la calidad educativa la cual se caracteriza por el papel decisivo del cliente en los contenidos de los programas (p.12).

Además de convertirse el mercado de la atención integral en una de las condiciones de emergencia de la LEP en 1977, también dio lugar a la formación de un tipo de docente que respondiera de manera eficiente a la condición anterior sobre la población de 0 a 8 años de edad. Es por ello que, la reestructuración del PEP "Impone la necesidad de formar un docente especializado que atienda con eficiencia este nivel". (UO4: p.2).

En síntesis, se abordaron elementos relevantes como la fundamentación científica-tecnológica del enfoque modernizador y elementos del enfoque neoliberal correspondientes con la aparición del mercado de la atención integral y la necesaria capacitación del docente en formación en respuesta a esa demanda social; ambos enfoques fueron coincidentes dentro del PEP de 1980.

A continuación, se presentará la adecuación de la tecnología educativa propia del enfoque modernizador en el espacio de la práctica docente y en el campo de acción del egresado fuera de la universidad dentro de la reestructuración del programa de formación de la licenciatura de educación pre-escolar en 1980.

8.2.2.1. Adecuación de la Tecnología Educativa en otros espacios a por medio de la acción de Practicantes y Egresados.

Luego de describir la influencia de los enfoques del desarrollo en la licenciatura de educación pre-escolar en la reestructuración de 1980, se interpretó que hubo una adecuación del discurso del desarrollo en dos diferentes espacios. El primero consistió en la adecuación de la Tecnología Educativa (TE) por medio de la práctica docente y el segundo correspondió a la adecuación de la TE y el enfoque neoliberal por medio de los egresados de la LEP. A continuación, se describirá cada una.

8.2.2.1.1. Adecuación de la tecnología educativa por medio de la práctica docente.

Las prácticas del programa como actividad profesional básica para la aplicación de lo teórico visto en las asignaturas a partir de un proceso gradual, continuo y armónico, posibilitaron la adecuación del enfoque modernizador por medio de la Tecnología Educativa en otros espacios. Es así como la práctica se convierte en un lugar de aplicación de principios

y técnicas y conocimientos teóricos adquiridos en la universidad para administrar y organizar centros de pre-escolar⁸⁴.

Así mismo, dentro de esos otros espacios para la adecuación del enfoque modernizador por medio de la tecnología educativa, la reestructuración del PEP en 1980 tuvo en cuenta la formación del docente para trabajo con la comunidad y la familia "De la misma manera como el docente Preescolar necesita de formación teórico-práctica para elaborar y aplicar estrategias de enseñanza específicas con los niños, requiere también esa formación para trabajar con la familia y la comunidad" (UO4). Con base en ello, los(las) educadores(as) tuvieron que cursar algunas asignaturas las cuales se relacionan en el siguiente párrafo.

Es así que, las asignaturas presentadas en el plan de estudios correspondientes a la adecuación del discurso del desarrollo y a la TE correspondieron: por un lado, al área de formación básica del educador que contenían las materias de: Práctica Docente I y II ofertadas en cuarto y quinto semestre y Práctica Docente Nivel Intermedio ofrecida en el penúltimo semestre (séptimo) (UO4: p.34-35), las prácticas integradas de campo se realizan en el área de conocimiento práctica docente (UO4: p.37).

Por otro lado, el área de especialización contenía las materias de Supervisión escolar (área de Conocimientos en administración) y en Evaluación escolar (área de conocimiento

⁸⁴ "3.5. LAS PRACTICAS DEL PROGRAMA 3.5.1. Definición Actividad profesional básica, que consiste en la aplicación práctica de las materias teóricas. Es un proceso gradual, continuo y armónico que le permite al futuro docente en Pre-escolar adquirir metódicamente mayor comprensión de su futura labor y desarrollar las habilidades, destrezas, técnicas y hábitos que le permitan ejercer su labor en forma acorde con las necesidades del medio y de su alumnado." y tres elementos importantes"- Orienta la labor educativa de acuerdo con los factores socio-económicos y culturales del medio. - Da la oportunidad de aplicar el conocimiento de principios, normas, disposiciones y técnicas para organizar y administrar un centro pre-escolar. - Da la oportunidad de integrar y aplicar todos los conocimientos teóricos y las experiencias adquiridas en prácticas." (UO4: p.44).

en didáctica)⁸⁵ (UO4: p.37). Luego, se describirá la adecuación de la tecnología educativa y el enfoque neoliberal por medio de los egresados de la LEP.

8.2.2.1.2. Adecuación de la tecnología educativa y el enfoque neoliberal por medio de los egresados de la LEP.

La adecuación del discurso del desarrollo del enfoque de la modernización y neoliberal fue relacionado con las funciones del docente egresado de la LEP. Por ello, se indicará cada una de las cinco funciones del profesional en campo y su respectiva interpretación con los enfoques nombrados por medio de las siguientes viñetas:

- ✓ La investigación como parte de la formación del educador requirió una constante búsqueda por encontrar nuevas formas de resolver los problemas pedagógicos a partir del estudio de la población de 0-6 años de edad "- Investigar y analizar necesidades pedagógicas en el campo de la Educación pre-escolar y proponer alternativas de solución (...)." (UO4: p. 20-21).
- ✓ Las habilidades de planificar, orientar y evaluar del educador(a) en formación estudiadas en la primera subcategoría del enfoque modernizador y la TE coincidieron con las dos funciones del egresado del PEP en algunos sectores de sistema educativo. La segunda función consistió en "- Diseñar, realizar, evaluar, rediseñar programas que integren un currículo para los Centros Pre-escolares." (UO4: p. 20-21) y la tercera correspondió con "- Planear, organizar y desarrollar programas de Educación Temprana para niños desde el nacimiento hasta los 3 años." (UO4: p. 20-21).

⁸⁵ Las asignaturas de la LEP (1980) también estuvieron agrupadas en 9 áreas de conocimiento, estas fueron: biología, psicología, social, comunicación, estética, didáctica, investigación, administración y práctica docente. (p.36).

- ✓ La cuarta y quinta función del egresado tuvieron relación con la idea de capacitación de la cual se ha venido trabajando a lo largo de las subcategorías. Esta se expresó en la capacitación de personal en servicio por parte del profesional con base en “- Desempeñar la docencia a nivel medio vocacional en la formación de maestras e intermedio profesional en la capacitación de docentes en servicio.” Y su materialización se basó en las habilidades de “- Planear, organizar, actividades en centros que no cumplen específicamente fines pedagógicos (hospitales, instituciones para niños (como Fana), centros de rehabilitación, hogares de paso (...).” (UO4: p.20-21).

8.2.2.2. Perfil del docente de Pre-Escolar: aproximaciones al Enfoque de Capacidades.

Es importante mencionar que, el enfoque de capacidades de (Sen, 1999) considera que el desarrollo debe ir ligado a la libertad para que los individuos actúen sobre su azar y circunstancias por medio de las capacidades. Así mismo, Valcárcel (2006) coincide en decir que el desarrollo puede resumirse como “un proceso de expansión de capacidades humanas, individuales y colectivas para efectuar actividades elegidas y valoradas libremente” (p.25). Esto se relaciona con el perfil del docente de pre-escolar en tanto describe algunas capacidades necesarias del PEP.

Entonces, el perfil del docente de pre-escolar exigió tres tipos de capacidad que le permitieron actuar sobre el azar de la práctica, estas fueron: de adaptación a lo solicitado en el momento de trabajar con los niños(as), de comunicación y de resolución de problemas y toma de decisiones tal y como se identificaron en la siguiente cita:

“Entendido el perfil como el conjunto de características esenciales tanto de orden personal como científico y técnico que debe poseer quien ejerza las funciones de Educador pre-escolar, se consideran los siguientes indicadores (...): - Capacidad de adaptación a los requerimientos del trabajo con los niños. -Capacidad de comunicación (...). - Capacidad para resolver problemas y tomar decisiones.”. (UO4: p. 18-19).

Por ello, se relacionaron las capacidades expuestas en la cita anterior con el enfoque de capacidad de Sen (1999) y Varcarcel (2006) porque con ellas se buscaba un óptimo rendimiento de las labores académicas que posibilitó el control del azar de la práctica docente (como es expresó en la página 109 respecto de la actividad académica rigurosa) a partir de las habilidades técnicas de “- Planear, organizar, ejecutar, controlar, y evaluar las actividades propias de la educación preescolar.” (UO4: p. 18-19).

Es importante precisar que el enfoque de capacidad se relaciona con una perspectiva que nos remite a la tecnología educativa, debido a la búsqueda por disminuir el azar de la práctica docente por capacidades que permitan adaptarse, tomar decisiones, comunicarse, resolver problemas de manera eficaz.

En resumen, se identificaron tres tipos de capacidades del perfil docente dentro del marco de rendimiento y productividad de las labores académicas las cuales posibilitaron a los docentes actuar sobre el azar y circunstancias emergidas en sus prácticas docentes.

A continuación, se presentarán los diferentes rituales interpretados en la LEP con base en la obtención de título, de ingreso y de transferencia dentro del discurso del desarrollo. Puesto que, se identificó que los sujetos que aspiraron a ingresar a la LEP, obtener el título

de licenciado o hacer procesos de cambio de institución, tuvieron que pasar por un tipo de ritual de cualificación según lo enunciado en la reestructuración de PEP en 1980.

8.2.2.3. Identificación de algunos Rituales para determinar las condiciones de uso del discurso del desarrollo.

Así pues, los siguientes rituales para determinar las condiciones de uso del discurso del desarrollo en sus diferentes enfoques fueron interpretados y organizados por subcategorías, apoyado en los planteamientos (Foucault, 2003) sobre la noción de ritual.

Según Foucault, los rituales definen la cualificación que deben tener u/o poseer los individuos que deben tener a partir de gestos o comportamientos. Por ello, el educador en formación identificó tres tipos de rituales: *de obtención de título, de ingreso y de transferencia*. A continuación, se describirá cada ritual con su debida cita textual.

El primero, tuvo que ver con la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación con estudios principales en Educación Pre-Escolar, a partir de cursar y aprobar las asignaturas de su plan de estudios, anexo a ello, de dar cuenta una cierta cantidad de créditos (recordando que el crédito se definió en 1969 como unidad de medida) "1.5.3. Los requerimientos para la obtención del título: - Haber cursado u aprobado las asignaturas del plan de estudios con un total de ciento veintiocho (128) créditos como mínimo" (UO4: p. 18). En resumen, de no contar con los requerimientos, el individuo no puede obtener las condiciones para utilizar los diferentes discursos identificados en los enfoques del desarrollo de la LEP.

El segundo, tuvo que ver con el ingreso al programa por parte de los individuos que desearon acceder a los diferentes discursos ofrecidos en el programa de la LEP. En este

segundo ritual, consideró la prueba del ICFES con un puntaje mínimo de ingreso (no logra ser claro el puntaje necesario para el ingreso), una prueba de interés y motivación y finalmente una entrevista personal: "A nivel interno del programa se tiene además establecido como proceso de Admisión: - Prueba del Icfes con un puntaje mínimo acordado en Consejo de Departamento -Prueba de Interés y Motivación. - Entrevista personal. (UO4: p. 30-31)

Para el caso de los individuos que provienen de otro país tuvieron otros requerimientos de ingreso. Así pues, se les exigió a los aspirantes poseer el certificado de estudios tal como se indicó en la siguiente cita: "Los aspirantes extranjeros hispanoamericanos podrán ingresar a la Universidad con el Certificado de Estudios" (UP4: p.31). En resumen, se presentan rituales de ingreso que posibilitan a los individuos el poder de utilizar los discursos identificados en el PEP.

El tercero, tuvo que ver con los procesos de transferencia, este se caracterizó por la aprobación de 2 semestres con sus debidas calificaciones favorables en cada asignatura y un promedio que para la época correspondía a una nota de 35 tal como se expone en la siguiente cita textual:

"ART ICULO 29o. Para admisión por transferencia de aspirantes que realizaron cursos en otras universidades se utilizarán los siguientes criterios: Proceder de una universidad aprobada. Haber cursado por lo menos (2) Semestres en la Universidad de la cual procede. Tener calificaciones aprobatorias en todas las asignaturas cursadas y un promedio de 35 puntos o su equivalente. Ser aceptado por el Comité de Admisiones." (UO4: p.31).

En resumen, la transferencia pertenece a individuos que no han culminado su proceso en otras instituciones y desean acceder a la Licenciatura en Educación Preescolar con un cierto número de requerimientos expuestos con anterioridad.

En síntesis, los tres rituales expuestos con anterioridad se relacionaron con el desarrollo en cuanto condicionan el uso de los diferentes enfoques del desarrollo (de capacidades, modernizador, neoliberal, entre otros) y se hizo necesario que los aspirantes a docentes en pre-escolar estén cualificados para ejercer la profesión al convertirse en egresados del programa.

8.2.3. Del reporte de Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar a las principales características del programa de 1987 y finales del 1990 (1985-1990).

Luego de una fuerte manifestación de los enfoques del desarrollo neoliberal, el de desarrollo a escala humana, el de las capacidades y principalmente del enfoque modernizador en la anterior subcategoría, viene entonces un periodo de exclusión del discurso del desarrollo que se basó en la excesiva racionalidad científica y tecnológica, es por ello que, por medio de la reforma llamada *Educación para la Infancia: Programa de Pre-Escolar: reporte del plan de estudios* de 1984 se evidencia la exclusión discursiva mencionada con anterioridad.

Por lo tanto, el saber de la experiencia de la maestra entrevistada fue el que permitió la comprensión y el disfrute de ésta segunda subcategoría puesto que emerge otro tipo de discurso. Entonces, las discusiones giraron en torno a la importancia que tiene el sujeto al cual le corresponde cierto grado de libertad y autonomía. De acuerdo al relato de la docente, es posible identificar el sentir de la profesora en la siguiente cita:

“Entonces, en ese momento, hablar de concepciones de desarrollo, es del desarrollo, de, de (.) piagetiano, o, y también desde enfoques muy conductista no?, de estímulo respuesta, en fin, que desconocían al sujeto entonces nosotros en esa transición no, el sujeto es el que es importante, el que vale, eh, la persona, el respeto, la autonomía, la libertad y bueno, entonces era como en, en, en respuesta a eso que nos querían implementar desde, desde las políticas educativas. (Entrevistada, comunicación personal, 08 de octubre de 2020).

Además de la inspiradora cita expuesta con anterioridad, se identificó dentro de los relatos de la maestra que los discursos alternativos de innovación y el movimiento pedagógico permitieron contrarrestar el despliegue del desarrollo del enfoque modernizador.

“(...) yo creo que sí, indudablemente porque cuando yo vuelvo, vuelvo a un programa que se llama incluso, eh, de innovación educativa es un momento importante y seguramente hablando del movimiento pedagógico(...) entonces yo sí creo que los discursos, eh como alternativos del movimiento pedagógico eh, logran incidir, porque, en la propuesta en la licenciatura como innovación.” (Entrevistada, comunicación personal, 08 de octubre de 2020)

A partir de lo dicho, es posible corroborar con el relato anterior que la nueva reforma al currículo de la Licenciatura de Educación Pre-escolar (LEP) permitió dejar el énfasis de la tecnología educativa (Fandiño, 1998) que desde la lógica racional se caracterizó por una serie ejercicios de planeación minuciosos con el fin de solucionar problemas por un discurso con nuevos planteamientos.

En esta nueva etapa, el currículo presenta cambios relevantes a partir del surgimiento de nuevos planteamientos. Según Fandiño el propósito de este nuevo plan de estudios es la formación de un educador capaz de conocer, comprender y transformar la realidad educativa de la infancia (Fandiño, 1998). Dentro de esta lógica, De Alba (1995) menciona que el currículo cambia la organización de sus conocimientos, habilidades costumbres propios de una síntesis de elementos culturales.

Por lo anterior, el currículo se organizó diferente a como se organizaba en la reestructura del PEP de 1980 que se caracterizó por una estructura bien diferenciada por áreas académicas y por áreas de conocimiento. En esta ocasión, el programa se inclinó por el currículo integrado y por ciclos.

Este se dividió en dos ciclos llamados básico y de profundización. Cada ciclo contuvo cuatro semestres y fueron organizados de acuerdo a grandes temáticas que permitieron abordar los problemas del sistema educativo de otra manera a la presentada en la anterior reestructuración del año 1980.

desarrolladas por seminarios que permiten abordar comprensión de lectura, expresión verbal y el importante lugar que se da a la reflexión a partir de discusiones en grupos y el escrito de reflexiones personales.

El programa está dividido en ocho (8) semestres. Los cuatro primeros forman el ciclo básico y los cuatro últimos el ciclo de profundización. Cada semestre está organizado por grandes temas-problema subdivididos a su vez en unidades en donde se trabajan estas temáticas." y "Estas temáticas se desarrollan en forma de seminarios, en donde los estudiantes tienen la oportunidad, además del desarrollo del tema tratado en cada

unidad, familiarizarse con el nuevo enfoque curricular, con la metodología de trabajo, comprensión de lectura, expresión verbal, trabajo en pequeños grupos, discusión y argumentación y elaboración por escrito de sus propias reflexiones en forma analítica (ensayos)." (UO5: p.4).

Las grandes temáticas problema permitieron abordar la solución de problemas de la Educación Pre-escolar desde diferentes perspectivas, dejando de lado la solución de problemas por medio de la planeación orientación y evaluación minuciosa con racionalidad técnica, científica y sistémica. Por lo anterior, Las temáticas centrales son (UO5): La Infancia (primer semestre), Aprendizaje social y conceptual (segundo semestre), Recursos de expresión (tercer semestre), El maestro: su papel en el sistema educativo y en los ambientes pre-escolares, la Innovación Pedagógica y didáctica en los ambientes preescolares.

A partir de lo anterior, el discurso emergente tiene nuevas unidades del discurso, entre ellos la organización por ciclos de los cuatro semestres, prioridad por las temáticas problemas desde diferentes perspectivas, el desarrollo de seminarios, hay adecuación del discurso para estudiantes, basados en la reflexión, comprensión de lectura como enunciados de ese discurso emergente. En resumen, se presenta una nueva voluntad de verdad que exceptuó la necesidad del enfoque modernizador y de la tecnología educativa por el énfasis en los enunciados expuestos con anterioridad (UO5: p.4).

Además, se vinculó el aprendizaje a través de la psicología en términos de orientación de la conducta por lo que dejó de ser foco de atención por el cual el educando aprende y se agrupó en la disciplina del conductismo. Las unidades del discurso enfatizan en: aprendizaje social, aprendizaje por el movimiento, aprendizaje a partir de diferentes disciplinas como el conductismo, estructuralismo, psicoanálisis, aprendizaje social, riqueza del entorno Físico,

psicología ambiental y la Ecología Humana, recursos artísticos, actividad lúdica. Finalmente, hay gran énfasis en la escuela de la pedagogía activa, investigación en educación desde investigación acción y observación.

Otros enunciados de este nuevo discurso fueron relevantes debido a que se priorizó la comprensión y participación del educador en su proceso formativo. Por ello, el sujeto es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje a diferencia de lo expuesto en el PEP de 1980 y enfática necesidad de regular el comportamiento y las conductas de los educandos.

Así pues, los enunciados del nuevo discurso tuvieron relación con la búsqueda de alternativas, la observación participante y plenaria educativa, la integración de la experiencia práctica en organizaciones, la proyección en grupos de discusión con el fin de elaborar el trabajo teórico práctico de cada semana y así mismo evaluar lo realizado (UO5: p. 4-6).

Estos enunciados no fueron importantes en la anterior subcategoría debido a que no fueron tomados en cuenta por el discurso hegemónico de la TE en el departamento de educación dada que fue considerada como única respuesta frente la crisis de la educación de 1969 (como se profundizó en 8.2.1.2. en la página 93 en el segundo párrafo). Así pues, el (la) educador(a) en formación es acogido por el programa de educación para la infancia de 1984 por medio de etapas las cuales son relacionadas en el siguiente párrafo

Es así que, las etapas fueron interpretadas como: etapa de inmersión (primer semestre), etapa de rotación (tercer semestre) y etapa de profundización (quinto semestre), en esta última etapa se selecciona un seminario de interés y se presenta un proyecto pedagógico. (UO5: p. 4-6).

La primera etapa se interpretó como la inmersión del nuevo(a) educador(a) en formación por medio a clases de inducción el primer mes para luego establecer relaciones con algunas comunidades por medio de la observación participante en donde los(as) docentes realizaban su práctica. Es así que, a lo largo de un año los(las) estudiantes se fueron vinculando a proyectos de investigación de la comunidad a la cual estaba relacionado, lo que permitió al estudiantado contemplar nuevas opciones educativas para trabajo con los niños(as).

“Durante el primer semestre y para el desarrollo, los estudiantes permanecen en un seminario intensivo de lunes a viernes con una intensidad de 4 horas diarias. y "A partir del segundo mes de este primer semestre, los estudiantes empiezan su observación participante en diferentes comunidades en donde permanecen durante un año, asistiendo dos días a la semana; vinculándose además a un proyecto de investigación que se realiza en cada una de las organizaciones sociales en donde se implementa la práctica; con diversas modalidades, pretendiendo buscar nuevas alternativas de educación para la niñez." (UO5: p. 4-6).

Respecto de lo anterior, la primera etapa consistió en la inmersión del educador con la finalidad de contrastar lo aprendido dentro la universidad con la realidad de las organizaciones sociales educativas donde se realiza la práctica “Con esta inmersión en la realidad, los estudiantes tendrán la oportunidad de confrontar la teoría vista en la Universidad y los procesos observados en las O.S.E. [...]” (UO5: p. 4-6).

La segunda etapa se interpretó como un proceso de rotación durante el tercer semestre en donde los(las) educadores(as) en formación pasaron de una observación participante en

las comunidades de práctica, al contexto escolar de la educación formal. Según el programa de pre-escolar de 1984 consideró que:

“A partir de del tercer semestre, los estudiantes serán rotados, pasan a hacer su observación participante en Instituciones donde tendrán la oportunidad de conocer de cerca la organización y metodología trabajadas en la educación formal con una reflexión continua en una búsqueda de nuevas alternativas sobre la estructura misma de las instituciones escolares" (UO5: p.4-6).

La última etapa fue interpretada como la profundización en quinto semestre de los(las) educadores en formación respecto a un tema de interés. A partir de lo anterior, es posible interpretar que la modalidad de grado para obtener el título de licenciado, los(las) estudiantes debieron formular un proyecto pedagógico en concordancia con un tema que les interesó del primer ciclo de formación

"A partir del quinto semestre los estudiantes empiezan su ciclo de profundización en contacto con especialistas de acuerdo con el aspecto en donde ellas tengan mayor interés. Al finalizar este ciclo de 4 semestres los estudiantes deberán entregar un proyecto pedagógico. (UO5: p.4-6).

En síntesis, las anteriores etapas fueron presentadas a los(las) lectores de ésta investigación con el fin de contrastar el nuevo programa denominado *Educación para la Infancia* que reivindicó al sujeto y su sentido propio sobre la educación con lo expuesto del PEP de 1980 en la racionalidad científica y tecnológica del enfoque de la modernización. Por ello, el PEP de 1984 permitió al educando la búsqueda de alternativas de educación, la contratación de escenarios entre la comunidad y la escuela y por último la formulación de un

proyecto pedagógico, dando lugar a la incertidumbre de los problemas en el campo de la educación.

8.2.3.1. Identificación del ritual de evaluación para determinar las condiciones de uso del discurso emergente.

Se logró identificar e interpretar otro de los rituales pertenecientes al discurso emergente de 1984 denominado por el educador infantil como *Ritual de Evaluación*. A diferencia de los rituales enunciados con anterioridad (de ingreso, de obtención del título y de transferencia) este apunta a ver la participación y transformación en el trabajo de cada estudiante y su intervención en actividades académicas. El siguiente párrafo mencionará los nuevos mecanismos de evaluación de 1984

Es entonces que, el ritual descrito con anterioridad contuvo otros nuevos *mecanismos de evaluación* no identificados en la anterior reestructuración del PEP en 1980 descrita en la anterior subcategoría.

Los mecanismos de evaluación de 1984 de los educandos consistieron en: diferentes exposiciones, comprensión de lectura, redacción de escritos al finalizar cada unidad, integración de la experiencia práctica y el seguimiento continuo del proceso del estudiante en las organizaciones sociales educativas. Al final, se presentó un balance de las notas obtenidas por el estudiante las cuales valoraron su proceso dentro de la LEP. Entonces, los resultados de evaluación al final de cada semestre:

“(...) son resumidos en una sola nota; es decir, el estudiante obtiene un certificado con una nota que representa el resultado del trabajo durante todo el semestre. La

valoración y distribución del porcentaje de las calificaciones recibidas por los estudiantes es presentada a continuación (...)” (UO5: p. 15-16).

En síntesis, los rituales de evaluación de los educandos en el programa pre-escolar de 1984 contrastan con el discurso del desarrollo de la tecnología educativa presentada en la reestructuración del programa de pre-escolar de 1980. Por un lado, el programa de pre-escolar de 1980 optó por una evaluación eficaz de los resultados obtenidos por un minucioso proceso de orientación y planeación de la práctica docente propias de la tecnología educativa (TE) del desarrollo modernizador. Por el otro, el programa de 1984 tuvo en cuenta otro tipo de mecanismos evaluativos como exposiciones, comprensión de lectura, redacción de escritos y la integración de la experiencia práctica en las organizaciones sociales, lo que contrastó con los postulados de la tecnología educativa.

También, es importante resaltar los aportes de los teóricos críticos del currículum en cuanto la perspectiva tradicional de currículum como la organización de algo que debe ser aprendido y enseñado (Kemmis, 1993) está presente en el discurso de la reestructuración del programa de pre-escolar de 1980 pues se exigían resultados concretos a partir de procesos de orientación y planeación minuciosos, mientras que la organización de programa de 1984 y 1987 (expuesto con más detalle a continuación) pueden ser interpretados como estructuras curriculares en constante cambio y sobre todo abiertos a la crítica (Stenhouse, 1975). Es por ello que, se decidió abordar parte de la historia del currículum de la LEP con el fin de realizar algunos contrastes como forma de interpretar y comprender los procesos de transformación curricular y en oposición al enfoque modernizador del desarrollo.

8.2.4. A las principales características del programa de 1987 y finales del 1990 (1985-1990).

Luego de la reestructuración del programa *Educación Para La Infancia* presentado en el reporte de 1985 es importante abordar las principales características del programa en el año de 1987 hasta 1990. Los sucesos principales sucedidos en 1985 fue la reivindicación y búsqueda de sentido dentro de la formación del educador, como un sujeto que construye nuevas alternativas de solución de problemas en el campo de la educación mediante la relación con la comunidad y la escuela.

Además, se caracterizó por presentar un contraste con lo expuesto en la primera subcategoría del PEP de 1980 con relación la racionalidad científica y tecnológica del enfoque de la modernización. Por ello, el PEP de 1984 permitió al educando la búsqueda de alternativas de educación, la contratación de escenarios entre la comunidad y la escuela y la búsqueda de sentido de su práctica.

Por lo anterior, es importante identificar las principales características del programa de pre-escolar que acontecieron después del reporte del programa de *Educación para la Infancia* en lo corrido de 1987 hasta finales de 1990. Esto porque es importante seguir analizando la influencia del discurso del desarrollo o si por lo contrario existieron otras miradas dentro del currículo de la licenciatura con anterioridad. A continuación, Agudelo y Alcalá (2003) presentan algunos elementos importantes que describen estas fechas.

Según las referencias de los autores mencionados en el párrafo anterior, se describe que el contexto del año de 1987 referente a las dinámicas del programa de educación preescolar tuvo énfasis en algunas características que se venían trabajando en

reestructuraciones anteriores del Programa de Educación Preescolar (PEP). Por ello, cada característica será descrita en los siguientes párrafos de ésta subcategoría.

Como se mencionó en el párrafo anterior, las características principales consistieron en la formación investigativa, la organización curricular por temáticas problema, la apertura del espacio de seminario, la consolidación de un grupo interdisciplinar del programa, la evaluación por procesos (Stenhouse, 1975) y la constitución de los ejes temáticos. A continuación, se describieron las principales características y construcciones que se dieron en el currículo de la licenciatura en educación preescolar con base en los aportes de Agudelo y Alacalá (2003):

En primer lugar, se interpretó la existencia de una necesidad por la búsqueda de sentido de la educación para la infancia, a partir de lo anterior, el *Énfasis en formación Investigativa* es clave para contextualizar al niño dentro de su historia y su cultura: “Énfasis en una formación investigativa "Interés por una búsqueda de sentido de la educación en general y en particular de la educación para la infancia, contextualizando al niño colombiano dentro de una cultura e historia propia. (p.11). Es posible interpretar que el sentido cambia de una racionalidad tecnológica y científica por un sentido sobre el contexto del niño.

En segundo lugar, se plantean las *temáticas problema* siguiendo la lógica por la búsqueda de sentido de la educación para la infancia a partir del contexto colombiano. Es así que, se reconoció que las temáticas por problemas posibilitan observar los procesos de desarrollo del conocimiento desde un proceso dinámico al uso que se dio a la asignatura desde que emergió la LEP hasta la reestructura del programa de educación pre-escolar de 1984. El contraste es que la asignatura solo abarcó parte del saber que se necesita para la

resolución de los problemas de la educación, mientras que, las temáticas por problemas abordaron la problematización del campo educativo de manera activa:

“Organización Curricular por temáticas problema, ya que de acuerdo a la forma como se concebía el conocimiento en esa propuesta, la asignatura cumplía solo parcialmente su función; puesto que cuando se dictaba la materia lo que se abordaba era un saber concluido y lo que se mostraba generalmente eran resultados finales. En consecuencia, el nuevo plan de estudios planteó las temáticas problema, como la posibilidad de visualizar procesos de desarrollo del conocimiento en los que éste se mostró como un proceso dinámico.” (p.10-11).

Por esa razón, se interpretó que la síntesis de elementos culturales (De Alba, 1995) se organizó por temáticas problema debido al énfasis que se hizo por mucho tiempo a la asignatura dentro de un contexto de fundamentación científica, humanística y tecnológica.

En tercer lugar, se abrió el espacio de seminario con el objetivo de que el estudiante demostrara su capacidad de pensar por sí mismo a través de su autonomía. Según Agudelo y Alcalá (2003) “Se abrió, el espacio de seminario con el cual se buscó que el estudiante tuviera la oportunidad de demostrar su capacidad como individuo autónomo, es decir, capaz de pensar por sí mismo, lo que significa: (...)” (p.11).

Además de lo anterior, se logró interpretar el uso del concepto de capacidad (Amartya Sen, 1999), solo que se presenta desde una lógica diferente a la del enfoque neoliberal de rendimiento. La capacidad de autonomía y de pensar por sí mismo fomentan una actitud crítica al ser conocedores de diferentes teorías dentro del proceso de formación de los educadores. A partir de la elección de diferentes teorías, el educador en formación establece

una apropiación del conocimiento que permitirá orientar la práctica desde lo consolidado como actividad crítica:

“- Conocer gran variedad de teorías que en algunos casos se oponen entre ellas mismas. - Analizar, descomponer y lograr una síntesis que es lo que constituye la actividad crítica. - Apropiarse de este conocimiento, lo que significa hacer una elección entre las distintas teorías y establecer un criterio tanto en la vida como la actividad académica. - Enriquecer la práctica, concibiéndola como una relación dialéctica teoría práctica, que se orienta por una propuesta pedagógica para posibilitar la búsqueda de alternativas en torno al trabajo con la infancia. (Agudelo y Alcalá, 2003, p.11).

En resumen, pudo interpretarse que las capacidades presentes en la propuesta del programa impulsan una forma de resistencia frente a la lógica del enfoque neoliberal, puesto que va en contravía del rendimiento académico y fomenta actividades críticas y autónomas por parte de los educadores en formación. Así pues, se asumieron los contextos que tienen en cuenta tres énfasis: comunitario, asistencial y escolarizante (Agudelo y Alcalá, 2003, p. 11).

En cuarto lugar, a raíz del sentido de la educación para la infancia, las temáticas por problemas y el seminario como actividad crítica, se propuso entonces la consolidación de un *Equipo Interdisciplinario* para que reflexionara sobre la naturaleza del currículo integrado. Tal como se identificó en la siguiente cita:

“Plantear la necesidad de un equipo interdisciplinario que reflexionara sobre el desarrollo del programa ya que, al concebirse como currículo integrado, el programa

se estructuró a nivel diacrónico (articulación y continuidad a lo largo de los diferentes semestres) y a nivel sincrónico (articulación entre los diferentes espacios de un mismo semestre).” (p.11).

Esta reflexión sería organizada en dos niveles sincrónico que articularon la continuidad de los diferentes espacios dentro del semestre en curso y diacrónico que articularon la continuidad entre los semestres.

En quinto lugar, se propone la *evaluación por procesos* que permitió la sistematización de la experiencia la reflexión del docente, la evaluación educativa del niño y el entorno. Según Agudelo y Alcalá (2003) se propuso la “(...) evaluación por procesos desde una perspectiva de investigación que permitiera sistematizar la experiencia a partir de la reflexión y que incluyera la evaluación de los docentes, así como la evaluación educativa frente al niño y al entorno.” (p.11).

Entonces, es posible interpretar que se resignificó la evaluación dada en los procesos de tecnología instruccional basados en la revisión, medición y control del proceso enseñanza-aprendizaje desde una minucia por la evaluación formativa y sumativa (Martínez et al., 2003) por uno de tipo de evaluación reflexiva frente a los procesos del niño, el docente y el entorno.

Por último, el programa de educación preescolar contempló algunos ejes temáticos dentro de la organización curricular. Según Agudelo y Alcalá (2003) son denominados como: Educación y sociedad, Constitución de sujeto, Pedagogía y didáctica, Idioma extranjero, Talleres, Práctica Pedagógica y proyecto). El educador en formación en quinto semestre enfatiza en los últimos tres ejes presentados y al final formulan un Proyecto Pedagógico. (p.12).

En resumen, la síntesis de elementos culturales del currículo frente a conocimientos, hábitos, costumbres, entre otros ha ido cambiando y transformando sus enunciados, desvinculando el énfasis de la tecnología educativa con su constante necesidad por conseguir resultados minuciosos del proceso enseñanza-aprendizaje por unos más de carácter crítico, reflexivo y autónomo. Además, se encontraron elementos del enfoque de capacidades del desarrollo. No obstante, las capacidades identificadas en 1987-1990 se presentaron en favor de la actividad crítica y autónoma de los(las) educadores(as) en formación, por lo que, no se concibieron desde la función de optimizar el rendimiento de las actividades académicas.

A continuación, se expondrán las conclusiones describiendo parte de las tendencias encontradas a lo largo de desarrollo del trabajo de grado, acompañada cada una por la comprensión del educador infantil sobre el recorrido a lo largo de los periodos investigados.

9. CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, se ubicaron algunos momentos históricos que dan cuenta de la posible influencia del discurso del desarrollo en el currículo de la LEP de la UPN durante el periodo 1978-1990 a partir de la revisión y el acopio de documentos. Estos momentos históricos se ubican en los siguientes periodos:

1. De los inicios de la fundamentación científica y tecnológica a su manifestación en la reestructuración del currículo de Educación Pre-Escolar (1974-1980).
2. De la reestructuración del currículo de Educación Pre-Escolar al reporte de Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar. (1980-1985).
3. Del reporte de Educación para la Infancia programa de Pre-Escolar a las principales características del programa de 1987 y finales del 1990 (1985-1990).

Cabe mencionar que, el diálogo con la maestra permitió una mejor comprensión de los múltiples textos consultados por el educador infantil para el análisis. Puesto que, los documentos pertenecían a otro contexto espacio-tiempo, lo que dificultaba su comprensión. Al cabo de la entrevista con la docente, los textos cobraron un significado y sentido mayor para el investigador.

A continuación, se relacionarán los 3 periodos mencionados anteriormente con algunas de las principales tendencias del discurso del desarrollo y su posible influencia dentro del currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica durante el periodo 1978-1990, a partir de la pregunta de investigación. Así pues, se encuentran los siguientes elementos concluyentes:

- ✓ En el primer periodo hubo una fuerte influencia del enfoque modernizador a partir de los criterios de orden y racionalización por medio de los procesos de planeación, orientación y valuación del proceso enseñanza-aprendizaje. Mediante las diferentes discusiones de los profesores del departamento de educación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1975, se logró interpretar que los fundamentos científicos y de la tecnología Educativa lograron influir en las diferentes reestructuraciones del Programa de Educación Preescolar (PEP) al menos hasta el año de 1984, mediante los principios del currículo representados en lo científico, humanístico y tecnológico.
- ✓ A partir de la crisis mundial de la educación, el enfoque a escala humana y principalmente los postulados de Max Neef (s.f.) con base en una crisis de utopía logró interpretarse como orientación de las decisiones asumidas por el departamento de educación de la UPN en 1975. Esto podría coincidir con la exclusión de otros tipos de discursos (actividad crítica, autonomía, búsqueda de sentido de la educación, entre otros), por uno de nivel de licenciatura que permitió orientar la actividad académica sobre fundamentos científicos que respaldaron la tecnología educativa por casi una década, al igual que se logró interpretar fuertes influencias en las diferentes reformas del PEP, por lo menos hasta el año 1985.
- ✓ Siguiendo la anterior conclusión, la forma de materializar el discurso es identificado en las áreas del plan de estudios que contenían las diferentes asignaturas de fundamentación psicológica con relación a la orientación de conductas y aprendizaje en los futuros educandos. Es por esto que, no solo se presentó el discurso de la tecnología educativa en la universidad sino también fue adecuado por medio de los perfiles profesionales de los egresados y de las prácticas docentes en otros escenarios de educación pre-escolar, organizaciones sociales, familia y comunidad, entre otros.

- ✓ Se logró identificar la aparición del concepto de competencia profesional en 1975, el cual se caracterizó por un enfoque de competencia academicista que buscaba resultados a partir un ejercicio sistemático y riguroso y que se manifiesta en la fundamentación científica (teoría de sistemas y psicología evolutiva) y técnica (tecnología educativa).
- ✓ El enfoque neoliberal o neomodernizador se evidenció con mayor fuerza en el año de 1977 como condición de emergencia de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) desde la mirada de atender el mercado de la atención integral en Colombia por parte de los docentes en formación. Además, se presentaron otros elementos claves de éste enfoque relacionados con: la descentralización vinculada a la nacionalización de la educación, la calidad educativa vista en términos de actividad académica.
- ✓ Otro aspecto fundamental del enfoque neoliberal fue la aparición del concepto capacitación en los objetivos institucionales los cuales coincidieron dentro del acuerdo de la LEP como objetivo principal. Así pues, la noción de capacitar se interpretó como un proceso de crear obra de mano califica que permitió la vinculación a procesos de eficiencia y eficacia de los educadores en formación dentro de las labores académicas en el sistema educativo, especialmente de la edad pre-escolar.
- ✓ Durante el segundo periodo, se identificó la desaparición de los objetivos específicos del nivel de experto, los correspondientes con nociones de perfeccionar, especializar y capacitar por los objetivos específicos del nivel de licenciatura de dirigir, asesorar y supervisar. Cabe aclarar que, el concepto de capacitación deja de ser parte de los objetivos específicos de la LEP y pasa a ser parte del objetivo general (objetivo macro de la UPN).

- ✓ Se identificó que el objetivo específico *a* dejó de ser esencial dentro de los objetivos específicos del nuevo nivel de licenciatura, por el cual se interpretó la posibilidad de que licenciatura relegara la finalidad de *capacitar* al objetivo macro de la universidad por lo que convirtió la capacitación de educadores(as) en formación como su orientación principal de la LEP en función de lo requerido por la institución universitaria.
- ✓ Durante el segundo periodo, el enfoque de las capacidades tuvo presencia en la reestructuración del currículo del PEP en 1980 donde se interpretaron desde una lógica rendimiento y de la expansión del desarrollo a partir de las libertades individuales capacidad de adaptación a los requerimientos del trabajo con niños, capacidad de comunicación, capacidad para resolver problemas y toma de decisiones. No obstante, en el tercer periodo se lograron identificar otro tipo de capacidades como la capacidad de autonomía, capacidad de pensar por sí mismo, la diferencia con las primeras capacidades radica en que la lógica deja de ser de orden del rendimiento de la actividad académica y pasa a ser considerada como actitudes críticas del educador en formación.
- ✓ Con relación a la conclusión anterior, es clave señalar que las capacidades que utilizan perspectivas críticas son menos dañinas para el discurso pedagógico y de la misma manera colaboran con la resistencia frente enfoques neoliberales que fomentan la productividad y el rendimiento en los sistemas educativos.
- ✓ A pesar de encontrar algunos conceptos claves en las asignaturas y seminarios respecto del tema ecológico, no fue posible encontrar relación alguna con los enfoques de aproximaciones ecológicas al desarrollo y desarrollo humano. Además de ello, el trabajo de grado tuvo algunas limitaciones con el análisis directo con los

programas de formación de la LEP por lo que se recurrió a las diferentes reformas de los mismos que posibilitaron un buen nivel de análisis.

- ✓ Es importante realizar la recomendación al programa de la Licenciatura de Educación Infantil de poder llevar los programas de formación y todo documento relacionado con éstos (actas, acuerdos, informes, etc), al repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional para ser consultado de manera pública ante la necesidad de otros investigadores.
- ✓ Es claro que hubo una resistencia de los enfoques predominantes del primer periodo (primera subcategoría) correspondientes al enfoque modernizador y neoliberal a partir del año de 1984 en el PEP. No obstante, el pensamiento crítico, la autonomía, la participación estudiantil, la reflexión, el análisis, la comprensión, entre otros, hizo parte de un discurso emergente que excluyó los discursos hegemónicos del primer periodo. La relación del marco referencial con este nuevo discurso fue complejo debido a que las prácticas discursivas, proposiciones, enunciados cambiaron, lo que exige un nivel mayor de comprensión de estos nuevos conceptos.
- ✓ Se interpretaron y construyeron algunos rituales que realizó la Universidad Pedagógica Nacional y la Licenciatura en Educación Pre-escolar con respecto a la condición de poder utilizar los discursos de los diferentes enfoques del desarrollo por parte de los educadores en formación. Entre estos se lograron interpretar cuatro rituales: ritual de obtención de título, ritual de transferencia, ritual de evaluación y ritual de ingreso.

10. BIBLIOGRAFÍA.

- ✓ Arbelaez, A. (1980). *INFORME DE LABORES -1979-*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ Agudelo, R y Alcalá, V. (2003). *INFORME FINAL DE AUTOEVALUACIÓN*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ Arias, K., y Carvajal, A. (2017). *Análisis de los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca en el período de gobierno de 2012 a 2016 en el marco de las políticas públicas para las infancias rurales* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.
- ✓ Ávila, F. (2006). El concepto de poder en Michael Foucault. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Universidad Rafael Belloso Chacín*, 8(2), 215-234. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf>
- ✓ Azcona, M., Manzini, F., y Dorati, J. Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45512/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ✓ Berthier, A. (2004). Cómo construir un marco teórico. Recuperado de <https://antonioberthier.jimdofree.com/m%C3%A9xico-cultura-y-sociedad/cronolog%C3%ADa-de-auguste-comte/marco-te%C3%B3rico/>
- ✓ Berton, G. (2009). Apreciaciones conceptuales del término “Desarrollo”. *Huellas*, (13), 192-203. ISSN 0329-0573. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a08berton.pdf>
- ✓ Boaventura de Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia: Ediciones Uniandes.
- ✓ Caponi, O., y Mendoza, H. (1997). El neoliberalismo y la educación. *Acta Odontológica Venezolana*, 35(3), 26-33. Recuperado de <https://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/art-2/#>
- ✓ Carvajal. (2015). La metodología investigativa de la Ontología Crítica del presente o historia arqueo-genealógica. 8(17). *Quaest.disput*, 168-184. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/La-metodolog%C3%ADa-investigativa-de-la-Ontolog%C3%ADa-del-o-Buitrago-Carvajal/3fed07a4fefc49d132257f06eb1ec285555a35bb?p2df>
- ✓ Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michael Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado de http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_9/sesion_1/complementaria/Edgardo_Castro_El_vocabulario_de_Michel_Foucault.pdf
- ✓ Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. (1968). Reglamento. Bogotá, Colombia. Biblioteca Central Universidad Pedagógica Nacional.

- ✓ Correa R, C. E. (2015). Neoliberalismo y descentralización. *Semestre Económico*, 4(7), 1-5. Recuperado a partir de <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1406>
- ✓ de Alba, A. (1995). “Las perspectivas” En: *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 57-75.
- ✓ Díaz, L., Torruco, Uri., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico, *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- ✓ Escobar, A. (1999). Antropología y desarrollo. *Maguaré*, (14), 42-73. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/11135>
- ✓ Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá D.C., Colombia: Fundación Editorial el perro y la rana. ISBN 978-980-396-776-5.
- ✓ Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectiva del programa de Educación Preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes*, (11), 39-46. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys39.46>
- ✓ Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores S.A.
- ✓ Guattari, F. (2005) *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado Y revoluciones moleculares*. Bogotá, D.C. Colombia: Ediciones desde abajo.
- ✓ Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores Argentina s.a.
- ✓ Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores. Recuperado de [https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault Michel El orden del discurso 2005.pdf](https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_2005.pdf)
- ✓ García-Rodarte, R. (mayo de 2010). Neoliberalismo y Universidad: La destrucción de las organizaciones sociales y el sindicalismo universitario. En: *Foro El Sindicalismo en la IES públicas 1810-1919-2010*. Foro llevado a cabo en Pachuca de Soto, México.
- ✓ Garzón, A., Nieto, V., y Olmos, D. (2019). *La Infancia como Sujeto De Derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.
- ✓ Gil, Viviana., Matallana, I., y Tabares, Orozco G. (2017). *Aporte a la apuesta curricular y plan de estudios de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde las voces de docentes, egresados y estudiantes, en el marco de la política pública para la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en Colombia* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.
- ✓ Godínez, S. (2014). *EL CONCEPTO DE PODER EN MICHAEL FOUCAULT* (tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

- ✓ Gómez, A. (2016). Globalización y Desarrollo Económico, Colombia como CASO DE ESTUDIO. *Universidad EAFIT*, 7(2), 33-67. Recuperado de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/ejil/article/view/4579>
- ✓ Gutiérrez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Desde Abajo. ISBN: 958-845-4042.
- ✓ Herrera, V. (2009). , *Revista Estudios en Ciencias Humanas*, 1-17. Recuperado de <https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista6/articulos/herrera.pdf>
- ✓ Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220343A>
- ✓ León-Palencia, A. C. (octubre de 2018). Institucionalización de la formación de maestros de la UPN (1950-2000). En: *2ª Semana de la Pedagogía*. Ponencia llevada a cabo en Bogotá D.C., Colombia.
- ✓ Licenciatura en Educación Infantil (2020). *Licenciatura en Educación Infantil*. Colombia, Bogotá D.C.: página oficial Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>
- ✓ [Lógica Preposiciones se llama la primera parte del documento que no se encuentra título ni fecha]. (sin fecha). Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Filosofia/intro_logica/1_parte.pdf
- ✓ Maldonado, A., Rincón, C., y Varela, A. (2018). *Incidencia de las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil en Bogotá D.C. En la dimensión humana: un iceberg por descubrir* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.
- ✓ Martínez, A., Noguera, C y Castro, J. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960 – 1980. *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores*, (15), pp. 12-21. ISSN: 01207164. Recuperado de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2015.pdf
- ✓ Martínez, A., Noguera, C y Castro, J. (2003). *Currículo Y Modernización Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ✓ Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1964). Enseñanza Superior: proyecto para la formación de profesores de Educación Media e inspectores escolares en la Universidad Pedagógica Nacional (para obtener la asistencia del fondo especial de las Naciones Unidas). Bogotá, Colombia. Biblioteca Central Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ Monroy, D., Velandia, I., y Herrera, J. (2014). *La formación de los docentes en relación con la Educación para la Sexualidad de la Primera Infancia dentro de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.

- ✓ Negri, A., y Hardt., M. *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Debate, 2004.
- ✓ Otero, M. (Ed.). (2014). *Memoria en movimiento a propósito de los 30 años del Movimiento Pedagógico 1983 – 2013*, Bogotá D.C, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI y Ediciones Abtropos Ltda.
- ✓ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. París, Francia: UNESCO.
- ✓ Páramo, P. (2017). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315043877_Guia_para_la_formulacion_de_proyectos_de_investigacion
- ✓ Peñuela, D., y Rodríguez, V. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*, (23), 3-14. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10185>
- ✓ Pierre Bourdieu, "Los investigadores, la ciencia económica y el movimiento social". En: *Revista Colombiana de Educación* n.º 42. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996, p. 60.
- ✓ Rincón, R., y Colacios, V. (2003). Informe de autoevaluación. Bogotá, Colombia: Comité de autoevaluación del proyecto curricular de Licenciatura en Educación Infantil.
- ✓ [RT en Español] (2019). Propaganda de EE.UU. sobre su economía capitalista durante la Guerra Fría [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=f2MMnoL58dM>
- ✓ Sandilands, R. (primer semestre de 2015). La misión del Banco Mundial a Colombia de 1949, y las visiones opuestas de Lauchlin Currie y Albert Hirschman. *Revista de Economía Institucional*, (17), pp. 213 – 232. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rei/v17n32/v17n32a08.pdf>
- ✓ Savater, F. (1992). *Política para Amador*. Córcega, Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- ✓ Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/49/sayago.html>
- ✓ Sen, Amartya (1985). “¿Cuál es el camino del desarrollo?”, *Comercio Exterior*, Vol. 35, n° 10. México, pp. 939-949.
- ✓ Sen, Amartya (1999). “Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en la infancia”. Conferencias Magistrales en el Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. París. 14 de marzo de 1999.
- ✓ Sen, Amartya (1983). “Los bienes y la gente”. *Comercio Exterior*, 33, n° (12), 1115-1123.

- ✓ De Alba, A. (1995). "Las perspectivas" En: *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 57-75.
- ✓ Solorza, M., y Cetré, Moisés. (2011). La Teoría de la Dependencia. *Revista Republicana*, (10), 127-139. Recuperado de <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/133>
- ✓ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1999). PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN en América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf
- ✓ Universidad Pedagógica Nacional. (1974). *PROGRAMAS DE TECNOLOGIA EDUCATIVA*. Bogotá, Colombia: Departamento de Educación.
- ✓ Universidad Pedagógica Nacional. (1980). *REESTRUCTURA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR*. Bogotá D.E., Colombia: PROGRAMA DE PRE-ESCOLAR.
- ✓ Universidad Pedagógica Nacional. (1982). *Reglamento Docente (Decreto 2331 de Agosto 2 de 1982) y Reglamento Académico (Acuerdo 072 de Junio 22 de 1982)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ Universidad Pedagógica Nacional. (1985). *INFORME DE LABORES 1984*. Bogotá, Colombia.
- ✓ Urquijo, M. (2014). LA TEORIA DE LAS CAPACIDADES EN AMARTYA SEN. *Edetania-estudios y propuestas socioeducativas*, (43), 63-80. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/161>
- ✓ Valcárcel, M. (2006). *Génesis y evolución del concepto y enfoques del desarrollo* (documento de investigación). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESION-6-Marcel-Valcarcel-Desarrollo-Sesion6.pdf>
- ✓ V, Alvaro., Landazabal, J., Muñoz, J., Castaño, I., Romero, Maria., Almanza, T., Arango, M., y Zmbrano, M. (1985). *EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA PROGRAMA DE PRE-ESCOLAR: REPORTE DEL PLAN DE ESTUDIOS*. Bogotá D.E., Colombia: Centro de Investigaciones CIUP.
- ✓ Vargas, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa. Recuperado de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>
- ✓ Vega cantor Calidad educativa y Darwinismo Pedagógico Condicionamiento Operante <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/est-Psico/4.pdf>
- ✓ Vico, A. (2015). Hábitos y automatismos: del consciente al inconsciente. Ana Vico. Recuperado de <https://befullness.com/habitos-y-automatismos/#:~:text=Un%20cerebro%20gasta%20mucho%20energ%C3%ADa,pensar%20cada%20acci%C3%B3n%20por%20separado.>

- ✓ Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, Colombia: Olga Lucía Zuluaga Garcés, Siglo del Hombre Editores, Anthropos y Editorial Universidad de Antioquia.
- ✓ Acuerdo N° 86. Consejo Directivo, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.E., Colombia, martes 22 de noviembre de 1977.
- ✓ Decreto N° 1710. Diario Oficial número 31169, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá D.E, Colombia, sábado 31 de agosto de 1963.
- ✓ Decreto N° 1955. Diario Oficial número 31190, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá D.E, Colombia, miércoles 25 de septiembre de 1963.

11. ANEXOS

En el siguiente apartado se relaciona a los (las) lectores(as) del presente trabajo de grado las evidencias que posibilitaron la construcción del éste documento de investigación.

A continuación, presentan los anexos agrupados en los cuatro siguientes subtítulos:

11. 1. Anexos 1

A continuación, se relacionan los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) de los cinco trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil que aportaron la construcción del segundo pilar que sustentaron los antecedentes de investigación; por otro lado, se presenta la malla curricular de la versión 3 de la Licenciatura en Educación Infantil.

| | |
|---|---|
| Unidad Patrocinante: | Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Psicopedagogía. Licenciatura en Educación Infantil. |
| Título del documento / Descripción física /año: | Aporte a la apuesta curricular y plan de estudios de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde las voces de docentes, egresados y estudiantes, en el marco de la política pública para la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en Colombia. / 169 p. /2017. |
| Autor(es): | Gil Ochoa, Viviana; Matallana García, Irma Carolina; Tabares Orozco Geraldine. |
| Director: | Alexander Roza Gaviria. |
| Palabras claves: | Discapacidad, Educación Inclusiva, Política Pública, Formación de Maestro. |
| Descripción: | “Trabajo de grado, que pretende visibilizar las experiencias, voces y pensamientos de estudiantes, maestros y egresados, acerca de lo que implica llevar a cabo la educación inclusiva de niños y niñas de 0 a 6 años en situación de discapacidad en Colombia, teniendo en cuenta la política pública y su relación directa con la apuesta curricular y plan de estudios de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto, luego del reconocimiento de acontecimientos sociales, culturales y políticos que han configurado el actual enfoque diferencial, que enmarca la propuesta de educación inclusiva, la cual busca fundamentalmente garantizar el cumplimiento del derecho que tiene todo ser humano a recibir una educación de calidad. La investigación se centra en un marco legal normativo que pretende dar a las futuras maestras y maestros de primera infancia, los elementos legales y políticos necesarios para llevar a cabo una pedagogía incluyente, que responda a los requerimientos de una educación de calidad para niños y niñas con discapacidad. La línea de trabajo de esta investigación, pretendió llegar a la formación como maestras de primera infancia, pues se ha logrado identificar la situación actual de la educación inclusiva, llegando a ser uno de los desafíos del actual sistema educativo, y para el caso específico de las maestras y maestros en formación del programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se evidencian vacíos desde los seminarios para llevar a cabo prácticas educativas incluyentes, así como los muchos intentos al estilo ensayo-error, en pro de contribuir a la educación de calidad, equitativa y en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.” (p.4). |
| Propósitos o/u Objetivos: | “OBJETIVO GENERAL: Aportar elementos teóricos, conceptuales y legales sobre educación para niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, para el fortalecimiento del plan curricular y perfil profesional de los maestros del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: O. Identificar las transformaciones de política pública en educación para la atención de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad, comprendidas en un período de tiempo que va desde la Declaración Internacional de los Derechos Humanos en 1948 ámbito internacional y desde la Constitución de 1991 para el ámbito nacional, hasta hoy. O. Indagar por las percepciones de estudiantes, docentes y egresados de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, y expertos del sector educativo, con relación a la política pública en educación inclusiva y sus aportes al programa de formación de educadores infantiles. O. Identificar qué elementos de la política pública, del rastreo teórico y conceptual sobre la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad, aportan a la formación de maestros de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, favoreciendo modelos educativos incluyentes, donde se reconozca la diversidad y se desarrollen estrategias adecuadas para la educación de la primera infancia.” (p. 21). |

| | |
|----------------------------|---|
| Metodología: | <p>“Se determina que el enfoque metodológico es la investigación cualitativa, pues esta se basa en un paradigma interpretativo, en este se busca comprender la perspectiva que tienen los participantes acerca de formación de maestros de primera infancia para la atención educativa inclusiva. El método que se empleó fue la investigación acción, puesto que esta permite al docente reflexionar en su acción para propiciar cambios sociales, esto posibilita comprender la realidad de las infancias que hay en el país. La ruta metodológica de la investigación se ve reflejada en cuatro fases: Fase de reflexión, en la que se encuentran la idea inicial, el planteamiento del problema y la inmersión inicial en el campo, entendida como la recolección de literatura para el desarrollo de la investigación. Fase de formulación: Se expuso la concepción del diseño del estudio y la definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta, es decir, se presentaron los formatos para las entrevistas y para la recolección de datos. Fase de implementación: En esta fase se presentó la recolección de los datos, entendida como la realización de las entrevistas, visitas y encuentros con los distintos participantes. Fase de análisis y resultados: Aquí se analizaron los datos encontrados en la puesta en práctica de los instrumentos de investigación, así mismo se hallaron las categorías y por consiguiente la interpretación de los resultados para la posterior elaboración del reporte de resultados.” (p. 8).</p> |
| Análisis: | <p>“El análisis viene a ser descrito luego de reflexionar, formular e implementar los instrumentos de investigación. Se procede a analizar las entrevistas extrayendo de ellas categorías emergentes de las preguntas realizadas en las entrevistas. Después, se presenta el apartado de implementación donde se evidencian los resultados de la investigación de los cuales provienen del rastreo de antecedentes de trabajos de grado de algunas universidades del país, indagación acerca de política pública educativa, consulta de fuentes teóricas y la aplicación del instrumento entrevista. Se presenta un análisis a las entrevistas realizadas y luego se interpretan en gráficos pregunta por pregunta.” (2017).</p> |
| Conclusiones: | <p>“Las conclusiones se presentan en orden sucesivo del desarrollo de la entrevista y se ubican así: 9.1. En relación con los objetivos. 9.2. En relación con el marco teórico. 9.3. En relación con el marco contextual. 9.4. En relación con la proyección de una propuesta. 9.5. En relación con el proceso de investigar. Aportes en cuanto al esquema de presentación.” (2017).</p> |
| Observaciones u/o Aportes: | <p>O. Fuentes bibliográficas importantes para saber cómo revisar una política nacional, también, documentos sobre el plan nacional de desarrollo (se considera aporta para la monografía actual. O. Marco legal: concepto de política pública definición y describe los ocho pasos para el análisis de políticas públicas, también, es necesario saber quién establece la política pública (autores) uno de ellos es el banco mundial el cual se encarga de hacer política pública a nivel internacional influyendo en las esferas del desarrollo, describe actores a nivel nacional y departamental O. Se presentan diferentes políticas públicas incluyendo el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Decenal de Educación que está dentro del periodo de investigación (el primero fue desde 1996 y el segundo en 2006) explicando que éste es el que provee los lineamientos estratégicos de las políticas públicas, finalmente, presenta una tabla con un recorrido histórico de dichas políticas públicas (esta tabla se puede realizar también en el recorrido histórico que se realiza en la monografía desde 1945 hasta la incidencia en la UPN según estudios de Alberto Martínez Boom. Luego, pasa a las de ámbito nacional y el ejemplo es la constitución de 1991. Se presenta un cuadro con las políticas nacionales. El análisis entra en profundidad al revisar las políticas distritales y menciona la de "Bogotá mejor para todos" esto quiere decir que al interior de cada gobernante y gobierno hay documentos distritales que nombran a la educación y así mismo la incidencia de estos en las universidades. Marco teórico: busca establecer claridades conceptuales mediante la definición, comprensión, descripción y análisis de las siguientes categorías: discapacidad, política pública, educación infantil, educación inclusiva y formación docente. O. nombra el tras antepenúltimo programa "pensando el programa 2006-2012" mencionando que ese programa ha tenido acreditación 3 veces, surgen preguntas como ¿criterios para que un programa se acredite? ¿con quién se debe acreditar? ¿ante qué institución?, menciona la resolución 2041 del 3 de febrero de 2006 que explica cómo se acredita una universidad, en este año se pasa de un currículo agregado a un currículo integrado, esto influye en el perfil de educador infantil para solucionar problemas del país. Marco Metodológico: se presenta el enfoque de investigación (cualitativa) la metodología de investigación (IA), luego, la modalidad donde describe las razones por la cual se escogió la monografía, las fases de investigación, en estas fases se puede ver ejemplo de la fase de reflexión como los antecedentes, la fase de formulación como creación de los instrumentos de investigación y presenta el ejemplo de la ficha técnica. O. Las interpretaciones se realizaron con base en gráficos.</p> |

| | |
|---|---|
| Unidad Patrocinante: | Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Psicopedagogía. Licenciatura en Educación Infantil. |
| Título del documento / Descripción física /año: | Análisis de los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca en el período de gobierno de 2012 a 2016 en el marco de las políticas públicas para las infancias rurales. /102 p. /2017. |
| Autor(es): | Arias Bernal, Katherín; Carvajal Torres, Ana María. |
| Director: | Jairo Mateus Arbeláez. |
| Palabras claves: | Política Pública, Infancia, Ruralidad, Campesinados, Planes, Bogotá, Cundinamarca. |

| | |
|----------------------------|---|
| Descripción: | “El siguiente trabajo en el que se presenta un análisis documental realizado desde los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca en los periodos comprendidos entre 2012 a 2016 sobre cuatro categorías centrales: política pública, infancia, campesinado y ruralidad. Teniendo como objetivo principal, el análisis que surge de las mismas permitiendo la configuración de una serie de subcategorías con el fin de hacer un reconocimiento sobre las nociones que se formulan en estos planes de gobierno. Es así como nos preguntamos si en verdad existe una política pública para los campesinados y la pertinencia de un enfoque diferencial para estas comunidades.” (p. 4). |
| Propósitos o/u Objetivos: | “Objetivo general: Analizar el contenido de los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca en el periodo de gobierno de 2012-2016 frente a las menciones que, sobre la política pública, infancia, campesinados y ruralidad se presentan en los mismos. Objetivos específicos: O. Identificar los rasgos constantes en los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca en el período 2012-2016, sobre las categorías política pública, infancia, campesinados y ruralidad. O. Analizar similitudes u oposiciones sobre las categorías política pública, infancia, campesinados y ruralidad, halladas en los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca en el período 2012-2016. O. Establecer si los planes de gobierno referenciados contienen definiciones concretas de política pública para los territorios rurales en cuanto a infancia rural y el campesinado.” (p.21). |
| Metodología: | “Busca analizar el contenido de los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca, el enfoque es interpretativo. Para el análisis se utilizará el Análisis de Contenido (AC) como herramienta metodológica que permite recopilar, comparar y clasificar información para comprender la realidad social que se quiere estudiar. La investigación se divide en tres fases: Fase I; Problematización, selección de fuentes y construcción de categorías de análisis. Fase II; diseño de instrumentos y análisis documental. Fase III; análisis.” (2017). |
| Análisis: | “La fase III (capítulo 3) contempla el análisis de la investigación en cuanto menciona que se resumen las interpretaciones a las que se logró llegar dentro del nivel de AC, que propone nuestra metodología (interpretativo), entonces es necesario analizar el contenido de los planes de gobierno de Bogotá y Cundinamarca en el período de 2012-2016 desde el acercamiento teórico realizado en el marco conceptual del presente proyecto de investigación. Luego de ello se hace una breve descripción de ambos planes de gobierno dando paso al análisis en concreto ubicado en el numeral 3.1 de la página 67. En aquel numeral, se contrasta el marco teórico, las categorías y subcategorías construidas con anterioridad con el fin de observar si corresponden con lo mencionado en los planes de gobierno.” (2017). |
| Conclusiones: | “O. En el desarrollo de este análisis, dimos cuenta de que, si bien los planes de gobierno están supeditados a requerimientos nacionales, también se enfocan en interés propios, enmarcados generalmente en el desarrollo económico para el progreso regional. Gustavo Petro en su plan de gobierno hace esfuerzos por rescatar y mencionar a los campesinados y la población rural, como poblaciones con características propias, mientras que la gobernación de Álvaro cruz, centra su plan en las dinámicas económicas que impulsan el desarrollo económico del departamento.” (p.94). |
| Observaciones u/o Aportes: | O. Uso del análisis de contenido como instrumento de investigación para analizar los planes de gobierno. Además, presenta las tres fases del análisis de contenidos. En las fases metodológicas: la primera fase, trata de la recopilación de datos según criterios del investigador, revisar las fuentes y formular categorías de análisis. la segunda fase incluye también el segundo nivel de AC (analítico), que corresponde a ordenar y clasificar el contenido de los documentos teniendo presente las categorías construidas, los puntos de encuentro, similitudes u oposiciones que identificamos en los documentos analizados. Luego de las categorías construidas se realiza un análisis comparativo. En ambas fases ya se recogieron y se construyeron categorías. Por último, la última fase (análisis) se realiza un entrecruzamiento entre las generalidades y nociones encontradas en los dos planes de gobiernos de Bogotá y Cundinamarca, se crean subcategorías para ampliar el análisis. En esta fase se incluye el tercer nivel (interpretativo) de AC. Es importante mencionar que, las categorías iniciales permitieron acercarse al objeto de estudio y en la última fase se hace entrecruzamiento lo que permitió generar otras subcategorías. O. Parte de las conclusiones mencionan que, los planes de gobierno están supeditado a requerimientos nacionales y a intereses propios. |

| | |
|---|--|
| Unidad Patrocinante: | Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Psicopedagogía. Licenciatura en Educación Infantil. |
| Título del documento / Descripción física /año: | La Infancia como Sujeto De Derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. / 104 p. / 2019. |
| Autor(es): | Garzón Henao Angie Paola, Nieto Barrios Gisselle Vanessa, Olmos Acosta Daniela |
| Director: | Patricia Torres Torres. |
| Palabras claves: | Prácticas Evaluativas, Experiencia Viva, Sentido Educación Inicial y Básica Primaria. |
| Descripción: | “El presente ejercicio investigativo concebido como —La Infancia como Sujeto De Derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional parte de reconocer la infancia como sujeto de derechos desde un campo en disputa que resulta ser, hoy por hoy, un elemento de análisis sumamente importante. Por esta razón, se hace un reconocimiento de las concepciones de infancia como sujeto de derechos que construyen maestros y maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional que cursaban los semestres de tercero, quinto, séptimo y noveno, para poder apreciar así, las posibles transformaciones que se dan en estas concepciones en el transcurso |

| | |
|----------------------------|---|
| | de la carrera por medio de un proceso de interpretación y análisis; lo anterior, se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario a primer semestre y entrevistas semi-estructuradas al restante de la muestras poblacional, instrumentos investigativos que permite recoger información acerca del tema y de ésta manera establecer posibles relaciones de estas concepciones con las apuestas pedagógicas de algunos programas analíticos de la Licenciatura y el PEI. Finalmente, se formulan conclusiones y aportes a la formación con el fin, de que puedan convertirse en insumos no solo para los y las educadoras en formación, si no para Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional respecto de los procesos de formación de educadoras y educadores en la perspectiva de la infancia como sujetos de derechos” (p.6). |
| Propósitos o/u Objetivos: | <p>“General: Comprender las concepciones de infancia como sujeto de derechos que han construido las educadoras y educadores en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y las posibles transformaciones en el transcurso de la carrera. Específicos: Identificar mediante la aplicación de diferentes herramientas investigativas, las concepciones de infancia como sujeto de derechos de las educadoras y educadores en formación que cursan los semestres primero, tercero, quinto, séptimo y noveno semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.</p> <p>☒ Analizar las diversas concepciones de infancia como sujeto de derechos que han construido las educadoras y educadores en formación de la Licenciatura en Educación Infantil en relación con las construcciones sociales y jurídicas de la infancia como sujeto de derecho.</p> <p>☒ Destacar desde la recopilación, estudio y análisis de los programas analíticos de la Licenciatura en Educación Infantil que aportan a la construcción y transformación de la concepción de La Infancia como Sujeto de Derechos.” (p. 24).</p> |
| Metodología: | “La metodología se posiciona en un enfoque cualitativo que tiene en cuenta elementos etnográficos para la investigación. Luego de ello, se presentan las herramientas de investigación y se describe la población que para el caso son docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil. Se describen cinco fases metodológicas: la primera tiene que ver con el acercamiento a la problemática de sujeto de derechos en los diferentes escenarios (asignaturas) de la UPN, la segunda tiene que ver con el acercamiento teórico y práctico, por un lado, el concepto de infancia sujeto de derechos y por el otro la experiencia en la fundación pequeño niño trabajador. La tercera fase tiene que ver con la implementación del estudio de caso, los cuestionarios y entrevistas. La cuarta fase tiene que ver con el análisis” (2019). |
| Análisis: | “De acuerdo a las fases descritas en la metodología, la fase de análisis tiene que ver con la triangulación de los datos obtenidos de la aplicación de las entrevistas y los cuestionarios a los participantes de la investigación. Para ello, se construye una matriz que permite visualizar, condensar y organizar la información recolectada.” (2019). |
| Conclusiones: | “Al revisar y analizar algunos programas analíticos de la Licenciatura en el marco de este ejercicio investigativo, se pudo evidenciar que desde sus apuestas conceptuales y metodológicas, no se aborda explícitamente como contenido temático a la infancia como sujetos derechos, sus temas van enfocados más sobre políticas públicas, la noción de desarrollo de la infancia, los procesos de socialización, entre otras; Asimismo cabe resaltar el reconocimiento que las educadoras y educadores en formación hacen respecto de la práctica pedagógica, situándola como ese escenario fundamental para la construcción y reconstrucción de las concepciones de la infancia como sujeto de derechos.” (p. 102). |
| Observaciones u/o Aportes: | “O. se realiza entrevistas semiestructuradas y cuestionarios a estudiantes de la licenciatura con el fin de conocer sus concepciones acerca del tema. Luego de ello, se establecen posibles relaciones con los programas analíticos. Interesante tesis ya que intenta vincular las concepciones sobre el tema que tratan con los planes analíticos. O. "vemos que hay una clara preocupación porque la niña y el niño sean tenidos en cuenta a la hora de pensar un currículo, de la importancia de su desarrollo neurobiológico y emocional, al igual que el valor que representa el juego en la infancia. O. define encuesta, entrevista y entrevista semiestructurada. O. se hizo un esquema de preguntas dirigidas a los estudiantes, luego se caracteriza la población a la que se aplica el cuestionario O. en la cuarta fase de análisis donde se organiza y transcribe las entrevistas y los cuestionarios, también, se elabora una triangulación entre la información recolectada, los referentes teóricos y los programas analíticos de educación infantil y el PEI, y los hallazgos e interpretaciones surgidas en el proceso. La triangulación se realiza como un conjunto de todo al final. análisis: se presentan las tablas registrando las respuestas de las entrevistas y las recurrencias que tienen. |

| | |
|---|--|
| Unidad Patrocinante: | Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Psicopedagogía. Licenciatura en Educación Infantil. |
| Título del documento / Descripción física /año: | La formación de los docentes en relación con la Educación para la Sexualidad de la Primera Infancia dentro de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. / 152 p. / 2014. |
| Autor(es): | Monroy, Diana Elizabeth., Velandia, Ingrid Lilian., Herrera, Jennifer Bustos. |
| Director: | Gabriel Benavides Rincón. |
| Palabras claves: | Formación docente, educación para la sexualidad, primera infancia, dimensión sexual, políticas educativas. |
| Descripción: | “El presente trabajo monográfico, plantea una problemática bajo la siguiente pregunta orientadora ¿Cuáles son las tensiones y las reflexiones que se dan entorno a la educación para la sexualidad en los niños y las niñas en la primera infancia, por parte de los docentes en formación, los docentes en ejercicio y los docentes formadores en |

| | |
|----------------------------|---|
| | la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional? Para ello, se indaga mediante los hitos culturales que permitieron la transformación del concepto de sexualidad, luego se profundiza en el desarrollo biológico y psicológico de los sujetos, haciendo un énfasis en la sexualidad infantil. Así mismo, se resalta la diferencia entre educación sexual, educación en sexualidad y educación para la sexualidad. Posteriormente se realiza una revisión analítica de la legislación en relación con la formación docente y la educación para la sexualidad, finalmente se analiza la influencia de las creencias, las tensiones y/o reflexiones que los docentes poseen durante su formación, ejercicio o cátedra.” (p.5). |
| Propósitos o/u Objetivos: | “Objetivo General: Evidenciar cuales son las tensiones y reflexiones que se dan en torno a la educación para la sexualidad en la primera infancia, por parte de los docentes en formación, los docentes en ejercicio y los docentes formadores en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Objetivos específicos: Realizar una pesquisa en la historia reciente entorno a las transformaciones de las concepciones, sobre todo en las prácticas sociales relacionadas con la sexualidad.” (p. 37). |
| Metodología: | “Se fundamenta en el paradigma socio-crítico, utiliza elementos arqueológicos y genealógicos de Foucault que permiten indagar históricamente articulaciones entre fuentes y elementos del conocimiento, en textos como legislación, discursos orales y escritos. para comprender e interpretar el fenómeno. se hace uso de dos planteamientos filosóficos, por un lado, un ejercicio hermenéutico entendido desde los planteamientos de Hans Gadamer, el ejercicio investigativo, realizará una comprensión de discursos escritos y orales dentro de un contexto y un tiempo específico. Por otro lado, la investigación también se apoya en una aproximación arqueológica y genealógica, “las condiciones que hacen aceptable una singularidad cuya inteligibilidad se establece por la detección de las interacciones y de las estrategias en las que se integra”, (pág. 35). Teniendo en cuenta lo anterior, metodológicamente se tomó la decisión de elaborar un ejercicio monográfico. O. HERRAMIENTAS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS: herramientas para la recolección de datos como: la revisión documental, el contexto actual, la legislación, el discurso oral y escrito (2014). |
| Análisis: | “El análisis consta de la recolección de datos al análisis, la interpretación y la comprensión del tema: De la recolección de datos: se hicieron conversatorios y entrevistas a docentes en formación, docentes en ejercicio, docentes formadores de docentes y docentes especializados en el tema. Al análisis, la interpretación y la comprensión: Al realizar una contrastación entre las percepciones de los docentes y los elementos conceptuales presentados previamente, surgen dos categorías mayores: la primera, experiencias de vida en torno a la sexualidad, la segunda experiencias de vida en torno a la formación docente, de la cual emergen tres subcategorías denominadas: La experiencia en la profesionalización, Que piensan los docentes hoy en día (creencias) y debates e implicaciones que giran en torno a la educación para la sexualidad.” (2014). |
| Conclusiones: | O. El Ministerio de Educación Nacional y las políticas educativas en Colombia buscan que los docentes, durante su formación adquieran una buena fundamentación pedagógica que les permita apropiarse de los saberes y conocimientos tanto universales como específicos para dar respuesta a las exigencias particulares de cada contexto. |
| Observaciones u/o Aportes: | O. "1.2 de los trabajos previos al trabajo actual", donde describe en qué lugar se extrajeron los antecedentes, las universidades, el número de documentos encontrados directa e indirectamente relacionados con la temática. Luego de ello, copiaron los RAE en la tesis de los trabajos de grado afines con la problemática. Después, muestra un análisis de los trabajos previos en relación al trabajo actual. O. dentro del objetivo específico se encuentra hacer una pesquisa histórica. O. se puede ir mirando la posibilidad de relacionar algunos de las políticas con autores vivos " Establecer la relación que hay entre las políticas públicas sobre educación para la sexualidad y las prácticas pedagógicas de los docentes en formación, los docentes en ejercicio y los docentes formadores de docentes.". O. revisar parte de la metodología en cuanto usan elementos arqueológicos y genealógicos para comprender e interpretar el fenómeno. Además que, define arqueología y genealogía O. habla de que el currículo hace parte de las creencias del maestro y puede servir para analizar el sistema de reglas que configura parte del discurso del desarrollo, currículo y creencia son conceptos a tener en cuenta. O. Se reconoce la política pública con base en la influencia de las creencias de los docentes, revisar ley 115 de 1995 y decreto 709 sobre formación de educadores y finalmente el Decreto 1278 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente (MEN) O. concepto de competencia como respuesta al mundo globalizado y, tanto las políticas como las competencias exigen al docente la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. O. El currículo proporcionará a los docentes en formación, la base para dar respuesta a las demandas del contexto actual. En este sentido, como el currículo puede hacer parte del sistema de reglas que configuran los discursos de formación con base en el desarrollo, también, el currículo es orientado a incidir en la realidad social. O. El plan de estudios ha de permitir al docente en formación revisar conceptos, actitudes y creencias para ejercer su práctica pedagógica. O. se hace reflexión del currículo oculto como forma de reflexión de un tema no contemplado en el plan de estudios. O. Habla sobre las creencias del maestro y cómo estas inciden en la práctica pedagógica. O. Latorre (2004) habla sobre la incidencia de las creencias en la práctica pedagógica y por ende los niños. O. Respecto de la actual investigación, deseo contemplar la posibilidad de entrevistar docentes en formación, docentes en ejercicio, docentes formadores de docentes y docentes expertos en el tema y sobre todo preguntar si la entrevista no se confunde de postura ontológica y epistemológica, pues no pretende que sea paradigma socio-crítico, también, se menciona que se entrevistará y más adelante, en la parte de la recolección de datos a al análisis, la interpretación y la comprensión se hace un entrecruzamiento entre los resultados de las entrevistas (y conversatorios) y la teoría. O. Una de las conclusiones escogidas argumentan que las políticas en Colombia buscan que los docentes adquieran fundamentación pedagógica con algún saber para responder a demandas sociales. |

| | |
|--|--|
| Unidad Patrocinante: | Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Psicopedagogía. Licenciatura en Educación Infantil. |
| Título del documento / Descripción física / año: | Incidencia de las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil en Bogotá D.C. En la dimensión humana: un iceberg por descubrir. / 126 p. / 2018. |
| Autor(es): | Maldonado Aguirre, Angela Dayana; Rincón Melo, Cindy Mayerly; Varela Pardo, Angie Paola. |
| Director: | Paola Milena Gamboa Pérez. |
| Palabras claves: | Maestra, Condiciones Laborales, Política Pública, Reconocimiento, Niños, Dimensión Humana. |
| Descripción: | "El presente trabajo de grado, es una monografía que tiene por objetivo Comprender la incidencia de las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil de Bogotá D.C en su dimensión humana. Con ello, se quiere generar una reflexión frente al reconocimiento de las maestras de educación infantil a partir del acercamiento de sus condiciones laborales y una lectura comprensiva de documentos de política pública que permiten vislumbrar hechos trascendentales de la profesionalización docente y su incidencia en las concepciones sociales que se generan, dando lugar a los relatos de las maestras, los cuales permiten reconocer su dimensión humana, desde sus condiciones personales, familiares y emocionales." (p.5). |
| Propósitos o/u Objetivos: | "Objetivo General: Comprender la incidencia de las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil de Bogotá D.C en su dimensión humana. Objetivos específicos: O. Realizar una aproximación de la trayectoria histórica de las maestras de educación infantil en Colombia que permita comprender los cambios y permanencias que ha tenido su posicionamiento desde la revisión documental y el acercamiento a las perspectivas de algunas maestras del programa de la Licenciatura en educación infantil de la UPN. O. Conocer las condiciones laborales en cuanto a las jornadas, salarios y el bienestar físico y mental de algunas maestras de educación infantil a partir de un diálogo enfocado en sus vivencias y experiencias pedagógicas, para un reconocimiento, del cómo estas han influenciado en su dimensión humana y en el desarrollo de su profesión docente. O. Contrastar las políticas públicas y educativas que regulan de manera general la profesión docente con las experiencias de vida de algunas maestras de educación infantil. O. Identificar tensiones y cambios prospectivos de la labor docente, promoviendo una reflexión, en donde se visibilicen a las maestras de educación infantil desde el reconocimiento de su sentido humano." (p.31). |
| Metodología: | "Dentro de este trabajo, la metodología llevada a cabo se retoma desde la realización de una monografía, con enfoque hermenéutico e investigación cualitativa, ya que esta no se basa en la recolección y presentación de datos meramente estadísticos, sino que va más allá, de interpretar y comprender la problemática intangible en la sociedad desde los diálogos establecidos con diferentes maestras, sin llegar a una explicación objetiva." (p. 11). |
| Análisis: | "En este capítulo se logra hacer una reflexión de las entrevistas semiestructuradas realizadas a un grupo de Maestras y maestros formadores del programa de Educación Infantil de la UPN, Maestras en ejercicio de una institución en Bogotá, Egresadas de la UPN y padres de familia, con el fin de reconocer sus voces y experiencias vividas en su cotidianidad, inicios y continuidad de su vida laboral, voces que muchas veces no son escuchadas y, en el peor de los casos, llegan a ser ignoradas o silenciadas. Por tanto, para llevar a cabo este capítulo se desarrollaron tres ejes: Relaciones maestra – niño: un encuentro de enseñanza recíproca; Maestras de educación infantil e infancia: entre el reconocimiento y los imaginarios; Dimensión humana: entre la sensibilidad de la maestra y su condición laboral. En cada uno de ellos se resaltan las situaciones más relevantes y reiterativas que se encontraron en los relatos de las entrevistadas." (p. 85)". |
| Conclusiones: | "Se evidencia que las luchas impulsadas por las maestras han sido grandes apuestas por resaltar la profesión, la organización de sindicatos y masivas manifestaciones que han permitido grandes avances en materia de condiciones laborales que permiten representar los esfuerzos de las maestras por hacer efectivo el reconocimiento de sus derechos, sin embargo, en la actualidad tales condiciones siguen siendo un malestar propio." (p. 11). O. "Colombia al ser un país con políticas neoliberales y con un sistema económico capitalista y a partir de las voces recuperadas, se puede establecer la visualización de la educación infantil por parte de algunos propietarios de instituciones privadas denominados "pequeños empresarios", como un negocio, en el que ofrecen un menor sueldo a las maestras, y por ello, obtienen una mayor ganancia al crear capital humano." (p. 12). |
| Observaciones u/o Aportes: | Se fundamenta en la reflexión de las condiciones laborales de un grupo de maestras y sus consecuencias en el bienestar humano. Menciona también que las políticas internacionales están escritas, pero no se ven reflejadas, también mencionan que la importancia de que se vean reflejadas son un aspecto positivo argumentando que van en pro de la infancia. O. Menciona aportes del movimiento pedagógico y las expediciones pedagógicas en contra de la lógica empresarial y la tecnología educativa (desarrollo). Noticia del espectador anuncia paro nacional de FECODE, pudo imprescindible para iniciar con la redacción de la crisis de la educación, reconoce en gran parte los aportes del MPC y en contra de la reforma educativa del 80: O. el inicio metodológico plantea el concepto de monografía y también plantea otra definición de enfoque hermenéutico. "De esta manera, respecto a la hermenéutica se puede establecer que esta investigación va dirigida a la capacidad de comprensión frente a un tema que se encuentra latente en la realidad histórica y social, apropiando y dando a conocer los fundamentos encontrados". Por último, menciona las herramientas de investigación, concepto de investigación cualitativa, concepto de entrevistas estructurada y semiestructurada y actores de la investigación. |

11.2. Anexos 2

A continuación, se relacionan las fichas de lectura de cada uno de los programas analíticos cursados por el educador infantil en el programa de formación de la versión 3 de la Licenciatura en Educación Infantil dentro del periodo (2016-2-2020-2). Las fichas están constituidas por: nombre del Programa Analítico, maestro(a) que ofrece la asignatura, año, código (si el programa lo contiene), numeración de las citas textuales, citas textuales y apuntes e información los cuales aportaron en la construcción del primer pilar de los antecedentes de investigación.

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | |
|------------------------------------|---|---|
| Autor: Gustavo Adolfo Parra León | | Código: N/A |
| Asignatura: Corrientes Pedagógicas | | |
| | | AÑO: 2017-1 |
| N O . | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
| 1 | “Realizar una aproximación al mapa de las culturas pedagógicas anglosajona, francófona, germánica y latinoamericana, a través de sus conceptos eje, respectivamente: currículo, educación, Bildung (formación) y los procesos de configuración de las pedagogías críticas, reconociendo entre ellas sus intercepciones, diferencias y algunos trabajos a propósito de estas en Colombia.” (p.1). | El curso permitió reconocer las diferentes culturas pedagógicas constituidas a través de la historia y del reconocimiento de las pedagogías críticas de Latinoamérica. Ésta última representa una corriente pedagógica en construcción que va en a favor de las ideas latinoamericanas. |
| 2 | “Campo conceptual colombiano y discusiones contemporáneas en educación y pedagogía: en este tercer momento del curso se prevé abordar algunas elaboraciones producidas en el campo conceptual colombiano, así como algunos rasgos de discusiones en el campo educativo y pedagógico, relacionadas con tres asuntos: algunos encuentros entre las diferentes culturas pedagógicas, la denominada crisis de la educación y el énfasis sobre el aprendizaje en los discursos contemporáneos.” (p.1). | En un tercer momento del curso, el maestro decide abordar algunas elaboraciones producidas en Latinoamérica y abre el discurso sobre la <i>Crisis de la Educación</i> , concepto que sería clave como consecuencia del ideal de desarrollo propuesto en la posguerra. |

| Autor: Ariana María Martínez Lara | | Código: 1015028- 1-2 |
|-----------------------------------|---|--|
| Asignatura: Currículo II | | |
| | | Año: 2018-2 |
| | | |
| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
| 1 | “Aportar elementos de conceptuales y metodológicos para que los maestros en formación asuman una actitud fundamentada, crítica y propositiva frente al currículum en tanto construcción social e histórica.” (p.1) | Se hace notoria la importancia de una actitud crítica frente al <i>Currículo</i> , |
| 2 | “Realizar un acercamiento reflexivo y crítico a las disposiciones en materia de política educativa curricular y sus implicaciones en la conformación de una cultura escolar para la infancia (educación inicial y primeros grados de la básica).” (p.1) | Se gesta la idea de reflexionar sobre las <i>políticas educativas curriculares</i> . Para el caso de la monografía se hace indispensable analizar el <i>currículo</i> en materia del programa de la Licenciatura en Educación Infantil. No obstante, hay programas anteriores a la LEI por lo que se podría investigar a partir de la <i>Licenciatura en Educación Prescolar (LEP)</i> . |
| 3 | “El término currículo comprende aspectos que van más allá de los contenidos o plan de estudios, integra tanto el conocimiento escolar, las estrategias o formas de trabajo, las formas evaluativas, como mecanismos de transmisión y reproducción sociocultural. Desde esta perspectiva, el estudio del currículo significa aproximarse a comprender los mecanismos de transmisión y reproducción cultural de la sociedad, en tanto sus planteamientos están situados históricamente en contextos específicos.” (p.1) | Plantea la <i>idea de currículo como algo más allá del plan de estudios o los contenidos, tiene que ver con estrategias de trabajo, formas de evaluación, procesos de transmisión, entre otros</i> . Ello es indispensable para analizar los programas de estudio de la <i>LEP</i> |
| 4 | “La selección y formulación del currículo está relacionada con el contexto histórico social, político, económico y cultural donde se ubica las instituciones escolares” (p.1) | Se toma en cuenta que la <i>formulación del currículo se basa en los contextos económicos, históricos, políticos y culturales</i> . Para el caso de la monografía, la formulación de los programas de estudios de la LEP se rige a partir de contextos fuera del educativo, por lo que la investigación debe ser holística en cuanto sus fuentes bibliográficas. |

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | |
|--|-----------------|
| Autor: Luz Kathy Rodríguez | Código: 1015016 |
| Asignatura: Debates Pedagógicos Actuales | |
| | Año: 2017-1 |
| | |

| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
|-----|--|--|
| 1 | <p>“Conocer las bases de la educación infantil en países como Inglaterra, Francia, Italia y Alemania, por tener en cuenta estos planteamientos una fuerte influencia en nuestras concepciones y prácticas.” (p.1)</p> | <p>Las prácticas educativas de <i>otros contextos presentan una fuerte influencia en concepciones y prácticas nacionales</i>. Para la investigación, es indispensable reconocer el hecho de <i>actores internacionales en la construcción de programas de estudio</i>. En ese sentido, es <i>posible que haya influencia de actores externos en el programa de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar</i>.</p> |
| 2 | <p>“Analizar y reflexionar sobre los planteamientos pedagógicos actuales y vigentes en la educación inicial de Bogotá y Colombia, a la luz del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, los Referentes Técnicos para la Educación Inicial y la Estrategia Cero a Siempre.” (p.1)</p> | <p>Nuevamente, se presenta la importancia por la revisión del <i>currículo</i>, a diferencia que, el programa de estudios será el de la <i>Licenciatura en Educación Preescolar</i>.</p> |

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | |
|---|--|--|
| Autor: Gabriel Benavides Rincón | | Código: 1015023 (-01) |
| Asignatura: Desarrollo Socio Afectivo y Moral | | |
| | | Año: 2018-1 |
| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
| 1 | “Sumado a lo anterior, asistimos a nuevas conformaciones sociales que proponen nuevas formas de interacción, y a su vez han desdibujado los imaginarios de solidez de elementos que generaban confianza a las personas; fenómenos como la globalización nos hace vulnerables y enormemente dependientes, paradójicamente recibimos como un efecto de boomerang los impactos nocivos de tanta tecnología y desarrollo económico inequitativo.” (p.2) | Interesante cita en donde pone en cuestión la <i>globalización, el exceso de tecnología y el desarrollo económico inequitativo respecto de los impactos nocivos generados en la sociedad.</i> Es clave ya que reconoce la <i>nocividad del desarrollo económico inequitativo</i> identificando un efecto boomerang en la sociedad. |
| 2 | “Por ejemplo, mientras encontramos más fuentes de riqueza material, también hay más personas muriendo de hambre, mientras tenemos más máquinas para conectarnos, vivimos en mayor soledad; mientras disfrutamos de más confort material menos sentido tiene la vida; mientras exploramos el universo (macro y micro) menos conocemos sobre el sentido de la vida; mientras buscamos mayor longevidad más frágil hacemos la existencia humana. Tenemos entonces un panorama que evidencia serios retos formativos de los sujetos y de las sociedades a nivel afectivo y moral.” (p.2) | Presenta ejemplos de los efectos de verdad (Foucault) propios del <i>discurso desarrollista.</i> Se reconoce por medio de la siguiente cita una manera de sobrellevar el impacto del <i>desarrollo económico inequitativo situándose en el nivel afectivo y moral de los sujetos de la sociedad.</i> |
| 3 | “De igual manera, el y la educador(a) infantil en su práctica profesional requiere ser consciente de la trascendencia de los procesos de desarrollo socio-afectivo y moral en la humanización de cada individuo y en la evolución de la sociedad de la que forma parte, del papel que él y/o ella juegan en su desarrollo y la responsabilidad que la sociedad le otorga en tanto que formador(a) de sus niños.” (p.2) | A pesar de estar dentro de la misma idea de desarrollo, las asignaturas intentan mediar de alguna manera el contexto presentado con anterioridad y le adjudica un papel importante al educador(a) en los procesos de desarrollo socio-afectivo y moral. Esto podría ubicarse en una <i>postura baja pos-desarrollista</i> puesto que está sobre la línea del desarrollo humano, sin embargo, reconoce las falencias de la idea de desarrollo e intenta contrarrestarlas. |
| 4 | “Promover en las-os docentes en formación una actitud crítica que les permita asumir su formación, en los ámbitos ético y socio-afectivo, como sujetos históricos que se construyen así mismos en interacción con los demás” (p.1) “De igual manera, se busca promover una lectura crítica sobre algunos planteamientos del desarrollo y desde allí analizar, comprender y profundizar conceptos más específicos sobre el desarrollo ético y socio-afectivo de los sujetos” (p.1) | Las clases siempre buscaron una actitud crítica frente a los temas de desarrollo humano. También, promueve el <i>análisis sobre los planteamientos de la idea de desarrollo</i> para así poder profundizar en el tema de lo afectivo y ético. |

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | 11 |
|---|---|--|
| Autor: Zaily del Pilar García Gutiérrez | | Código: 1015017-1 |
| Asignatura: Desarrollo Sociocognitivo | | |
| | | Año: 2017-2 |
| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
| 1 | <p>“Comprender, desde una postura crítica: los aportes normativos que pautan el desarrollo de la dimensión sociocognitivo en la Educación Infantil colombiana y los referentes teóricos que explican la dimensión; para posibilitar la lectura de las realidades que enfrentan los niños en sus procesos de conocimiento del mundo en contextos diversos. (Cognitivo) Proponer experiencias formativas que potencien el desarrollo sociocognitivo en perspectiva integral, teniendo en cuenta el marco normativo, los referentes teóricos y las características particulares del contexto socioeducativo de la infancia. (Procesual) Asumir críticamente una postura teórica coherente y pertinente acerca del desarrollo sociocognitivo, que responda a sus intereses pedagógicos y a las necesidades formativas de la infancia de los diferentes contextos formativos. (Actitudinal)” (p.1)</p> | <p>Durante el desarrollo de las clases, la maestra enfocó su asignatura en la <i>postura crítica de aquellos aportes normativos sobre la idea de desarrollo sociocognitivo</i> en donde posibilita asumir una postura teórica coherente acerca de la materia según los intereses pedagógicos y <i>en pro de responder a las necesidades formativas</i>.</p> <p>De acuerdo a ello, hay una <i>inclinación pequeña en favor al desarrollo</i>, puesto que, se enfoca en “las necesidades formativas de la infancia en los diferentes contextos formativos” responder a alguna “necesidad” de la infancia. No obstante, se denomina <i>pequeña inclinación en favor de la idea de desarrollo</i> ya que permite asumir una postura crítica de las múltiples teorías del desarrollo cognitivo, por lo que no se enseña una sola en particular y por esa razón no va a favor en su totalidad con la idea de desarrollo.</p> |
| 2 | <p>“Perspectiva que además de invitar a hacer un recorrido por las diversas teorías del desarrollo cognitivo permite interrogar por el lugar que ocupan las condiciones de contexto social, económico y político en las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas de la experiencia concreta.” (p.1)</p> | <p>Siempre se nombra hacer un recorrido por las teorías del desarrollo cognitivo y partir de “<i>oportunidades de desarrollo</i>” en un determinado contexto. Se podría interpretar como un plan de estudios con una baja/media en favor de la idea de desarrollo.</p> |
| 3 | <p>“Las habilidades cognitivas como mediadoras para construirse con el otro, para crear lazo social y hacerse un lugar en el mundo, requiere de la garantía de unas mínimas condiciones sociales, políticas y económicas que permitan la movilidad social, la participación activa y la posibilidad de elegir para incidir en el destino propio y el de las colectividades a las que se ha elegido pertenecer. (p.1)</p> | <p>Una cita que podría interpretarse en favor de la idea de desarrollo puesto que hay un <i>marco de exigencias de la sociedad en las cuales el sujeto debe “hacerse un lugar en el mundo”</i> donde parte de unas <i>mínimas condiciones para lograr su objetivo</i>. Si fuera en contra del desarrollo se cambiaría tal vez el término “<i>garantía de unas mínimas condiciones</i>” por las de reconocer las condiciones y potenciarlas según sus características particulares propias de cada contexto.</p> |
| 4 | <p>Abordar críticamente este tipo de intervenciones permite comprender que el desarrollo de la infancia se encuentra múltiplemente condicionado por los modelos de desarrollo propuestos desde la acción política, los intereses del mercado y los modelos explicativos de la ciencia. Una mirada crítica permitirá reconocer que no siempre los modelos de compensación han logrado reducir las graves condiciones de inequidad porque no logran reconocer y visibilizar la riqueza de los universos simbólicos, de las formas de relacionarse con el mundo y de hacer lazo social de los grupos humanos que se encuentran al margen de las lógicas dominantes. (p.2)</p> | <p>Se reconoce que <i>detrás de los discursos de desarrollo se encuentran modelos políticos, intereses del mercado y modelos de ciencia</i>. También, se tiene en cuenta la <i>riqueza de los universos simbólicos de los grupos humanos</i> y no desconoce el hecho de que estas <i>comunidades están al margen de lógicas dominantes</i>. Todo ello, indica que hay una <i>postura en contra del desarrollo en menor nivel</i>.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | |
|------------------------------------|--|--|
| Autor: Gabriel Benavides Rincón | | Código: 1015005 y 1015009 |
| Asignatura: Práctica I | | |
| | | Año: 2016-1 |
| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
| 1 | <p>“En la formación de educadores infantiles es necesario partir de una toma de consciencia sobre el sujeto que se es, para dimensionar las influencias que como adulto ejercerá mediante el rol de maestro/a que va asumir.</p> <p>Por lo anterior planteamos esta propuesta ubicándonos en dos tendencias actuales que atraviesan la educación: la teoría crítico social y el enfoque histórico cultural. Desde el enfoque histórico cultural, pretendemos que el estudiante se asuma como ser social e histórico producto de unas condiciones culturales, para que de esa manera puede ser consciente de que la interacción e interpretación que hace de la realidad que vive es producto de las representaciones internas que ha construido a través de su proceso de socialización en el contexto en que está inmerso (familiar, social, cultural y educativo) y que según sean estas interpretaciones, así son las actuaciones que realiza.” (p.1)</p> | <p>Plantea la importancia de reconocer al <i>sujeto como ser social e histórico</i>, en donde se tienen en cuenta las <i>condiciones culturales</i> y de esa forma reflexionar acerca de <i>cómo se percibe la realidad</i>. La cita permite identificar que los sujetos somos históricos en cuanto parte de los <i>discursos del entorno social nos configuran como en la actualidad somos</i>, es importante para la investigación ya que reconoce que hay ciertas unidades del discurso en la historia que posibilitan <i>un actual discurso con sentido social aceptable sobre la formación de maestros</i>.</p> |
| 2 | <p>“Consideramos, que asumirse como sujetos que piensan sienten, se comunican, crean, transforman y realizan sueños es indispensable para la labor docente pues como dice Freire “...cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, ...” (1999, p.40) y en esta asunción que los sujetos hacen de sí manifiestan su disponibilidad para el cambio y encuentran en su elección profesional como educadores, la razón de ser de su proyecto de vida.” (p.1)</p> | <p>Interesante cita que permite justificar el porqué de la investigación ya que reconoce que, <i>el sujeto cuanto más se reconozca así mismo, es más factible que pueda cambiar</i>. La postura de Freire (1999) es más de carácter socio crítico, la cita funciona para proyectos posteriores a la investigación actual. Para que eso suceda, se debe abordar por pasos y uno de ellos es analizar, interpretar y comprender esas unidades del discurso ubicados en los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar a partir de un enfoque histórico hermenéutico.</p> |

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | |
|------------------------------------|--|----------------------|
| Autor: Jenny Jhoana Castro Ballen | | Código: 1013393 |
| Asignatura: Práctica V-VI | | |
| | | Año: 2018-1 Y 2018-2 |
| | | |

| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
|-----|---|---|
| 1 | <p>“El Proyecto Curricular de Educación Infantil se distancia de la concepción de práctica como espacio de aplicación de la teoría, para asumirla como el lugar en donde la vivencia y la experiencia se constituyen en ejes que posibilitan los procesos reflexivos. Desde la lógica del involucramiento, los sujetos se pone en juego con todo su ser, la subjetividad da cuenta de sus miradas, de sus imágenes, de sus concepciones, que son interpeladas por la experiencia para generar reflexiones que los interroga, los afecta, los moviliza; son precisamente estas afecciones y movilizaciones las que se conforman los soportes que disparan la relación pensamiento- conocimiento; en otras palabras, es allí donde se gesta un terreno fértil propicio para la pregunta, el descubrimiento y la conceptualización.” (p.2)</p> | <p>Desde la práctica también se evidencian elementos que han configurado la importancia de realizar una investigación sobre la idea de desarrollo presente en la Licenciatura en Educación Preescolar puesto que, <i>en la práctica es donde se pone en juego la subjetividad y concepciones sobre sus discursos de formación de maestros</i>. Es entonces que, <i>se hace indispensable ubicar en la historia la influencia de la idea de desarrollo a favor y en contra, en el programa de preescolar para que posteriores lecturas realizadas por los estudiantes, ayuden a identificar si sus acciones pedagógicas están ubicadas a favor o en contra del desarrollo</i> que en últimas se reflejarán en las instituciones de práctica.</p> |
| 2] | <p>“Entre los beneficios que el acercamiento y análisis de la escolaridad formal proveerá a las/os docentes en formación están: una lectura más compleja que se complementa desde los espacios académicos respecto a la escuela, la infancia, las interacciones, la construcción de sujetos a partir de las prácticas pedagógicas de las/os maestros, así como las concepciones epistemológicas que las sustentan, las cuales se expresan en el currículo y las apuestas metodológicas y didácticas.” (p.3)</p> | <p>Reconoce que <i>las concepciones epistemológicas que sustentan las prácticas pedagógicas se expresan en el currículo</i>. Sigue siendo indispensable reconocer la idea de desarrollo en el currículo, inicialmente, de la Licenciatura en Educación Preescolar para ver en qué medida se opta por asumir alguna perspectiva en contra o a favor de desarrollo, a mayor o en menor escala, lo que favorecería el proceso de los niños y niñas de las instituciones educativas.</p> |
| 3 | <p>En medio de esta crisis desde el campo de la pedagogía se está debatiendo cómo la escuela se ha convertido en un espacio moderno que busca contar con laboratorios, aparatos sofisticados y tecnología de punta para responder a demandas sociales relacionadas con la formación de niños y jóvenes competitivos en cualquier lugar del mundo, sin establecer diferencias respecto al tipo de educación que reciben (p.e. estudiar inglés o acreditar una carrera universitaria). Se trata en el fondo de cualificarlos en labores en donde se requieren obreros muy bien formados para trabajar como esclavos en las grandes multinacionales. (p.3)</p> | <p>Reconocimiento de la influencia de la globalización, el neoliberalismo y sobre todo del desarrollo puesto que menciona la ciencia y tecnología para responder a demandas sociales en el ámbito escolar. <i>Es una descripción de la escuela en contra de la idea de desarrollo en gran medida</i>.</p> |
| 4 | <p>“En esta misma vía, el antropólogo y crítico cultural Néstor Cancrini plantea que resumir la globalización al dominio americano sobre la cultura es una forma de homogeneizar el pensamiento y propone la necesidad de valorar e incentivar la llamada globalización cultural. Un proceso que, al contrario de lo que ocurre en el modelo económico-financiero, reforzaría el papel de las dinámicas regionales y locales. El autor hace énfasis en que las culturas nacionales persisten y es necesitamos darles visibilidad. (p.3)</p> | <p>El <i>reconocimiento de las dinámicas culturales y regionales es una forma de oposición a la idea de homogeneizar las culturas de segundo y tercer mundo</i>, para dar la oportunidad de que las regiones locales expresen sus ideas, pensamientos y costumbres dentro de un contexto de globalización.</p> |

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | |
|--|---|--|
| Autor: Jenny Johana Castro Ballen | | Código: 1015014 |
| Asignatura: Seminario de Investigación I | | |
| | | Año: 2017-I |
| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
| 1 | <p>“Seminario de investigación I constituye en espacio académico fundamental para introducir al estudiante de licenciatura en Educación infantil en la dinámica de la investigación a través del abordaje de conceptos claves que le permitirán comprender en primer lugar, el sentido de la investigación y su relación con el desarrollo del conocimiento y en segundo lugar, el proceso de construcción de las ciencias sociales. Por esta razón, se abordan tres conceptos considerados ejes de los conocimientos que se espera construyan los estudiantes a partir del seminario y que les posibilitarán incorporar en su discurso elementos fundamentales de la investigación, estos conceptos son: conocimiento, ciencia e investigación.” (p.1)</p> | <p>La introducción al seminario de investigación permitió ahondar en <i>tres conceptos claves: Ciencia, Investigación y Conocimiento</i>. Se escoge esta cita para <i>reconocer que los espacios de formación en investigación permiten a los estudiantes contemplar otro escenario fuera del rol docente para conocer realidades a partir de la investigación</i>. Esta asignatura permite vincular la labor del docente con la investigativa. Cabe mencionar que, a partir de la investigación el maestro se va construyendo en su saber pedagógico y disciplinar lo que posibilita ejercer la docencia con enfoques investigativos que medie el margen, más allá de, la aplicación técnica en la enseñanza-aprendizaje de la docencia. Posibilitando que, se amplíe la reflexión y la importancia de seguir construyendo conocimiento a partir de la investigación.</p> |
| 2 | <p>“Junto con los conceptos ejes del seminario se da paso a otros conceptos importantes tales como: teoría, método, epistemología, escuelas filosóficas, entre otros. Del mismo modo, comprender la diferencia entre el conocimiento común y el conocimiento científico, definir qué es ciencia y cómo se construye, y hacer una introducción a la dinámica de desarrollo de las ciencias sociales.” (p.1)</p> | <p>Un aporte a la posterior monografía es la <i>capacidad de distinguir entre teorías, métodos, epistemologías y escuelas filosóficas</i>. Con ello, se hace la reflexión de que no todos los autores que proponen los anteriores conceptos pueden ser empaquetados en una sola línea de pensamiento, sino que, cada uno trata de discursos diferentes.</p> |

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | |
|---|-----------------|-----------------------|
| Autor: Jairo Mateus | | Código: 1015020 |
| Asignatura: Seminario de Investigación II | | |
| | | Año: 2016-1 |
| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |

| | | |
|---|---|---|
| 1 | <p>“Este seminario abordará el escenario investigativo de la pedagogía y la educación, como un campo inscrito en las ciencias sociales. Lo que genera la necesidad de realizar un acercamiento a los enfoques epistemológicos presentes en las investigaciones propias a este escenario.</p> <p>Se plantea además la reflexión sobre la dimensión investigativa de la pedagogía y la educación y sobre cómo esta se relaciona con enfoques y paradigmas investigativos, al estructurar aspectos como: para qué y por qué investigar, cómo y con quien investigar y desde dónde investigar. “(p.1)</p> | <p>En la siguiente asignatura se logra ampliar la formación en investigación, esta vez, se nombran <i>enfoques epistemológicos a partir de los paradigmas de investigación</i>. De aquí surge parte del interés en orientar la tesis de grado e intentar ubicarla en alguno de los paradigmas de la ciencia sociales: Positivismo, Fenomenológico y Socio crítico. Cabe mencionar que, <i>el paradigma fenomenológico logró llamar la atención ya que permite comprender e interpretar la realidad de los diferentes contextos en donde ocurre un fenómeno determinado</i>. Se descartan los demás paradigmas: el primero porque busca la objetividad, la universalidad del conocimiento y el investigador se ubica fuera de la investigación para no alterar las dinámicas. El segundo, se descarta por querer actuar sobre la realidad social intentando realizar procesos de emancipación del sujeto y las comunidades, en ese orden de ideas, la interpretación y la comprensión de un fenómeno social es complejo por lo que en el momento se optaría por la fenomenología como paradigma investigativo.</p> |
|---|---|---|

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | |
|--|---|--|
| Autor: Carlos Valenzuela | Código: 1015026-1 | |
| Asignatura: Seminario de Investigación III | | |
| | | Año: 2017-2 |
| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
| 1 | <p>“El ‘lugar’ desde donde observamos cualquier cosa no sólo condiciona aquello que observamos, de hecho, lo hace existir. Por lo tanto, cuando un programa de formación docente se refiere a la investigación lo hace desde un lugar, desde una perspectiva que generalmente no le es evidente, a menos que la problematice. De allí la importancia de esclarecer el ángulo desde el cual miramos; conocer el lugar de enunciación desde el que hablamos acerca de un determinado objeto, de lo contrario, nos la pasaríamos atribuyéndole a la cosa observada, cualidades probablemente co-sustanciales a nuestra forma de mirarla, sin jamás advertirlo” (p.1)</p> | <p>La importancia para la monografía radica en la <i>problematización acerca del concepto Realidad</i>, en donde se establecen otras formas de concebir La realidad o realidades basados en <i>los paradigmas de investigación</i>, en este caso se llamarían: <i>Empírico-analítico, Histórico-Hermenéutico y Crítico Social</i>. La materia tiene reflexión sobre las múltiples formas de percibir realidad y sobre la investigación, escoger la más acorde con el desarrollo de la misma.</p> |

| Programas Analíticos 2016-1/2020-2 | | |
|--|--|---|
| Autor: Claudia Rodríguez Pinto y Zaida Castro Guzmán | | Código: 1015017-1 |
| Asignatura: Seminario de Investigación V | | |
| | | Año: 2017-2 |
| No. | CITAS TEXTUALES | APUNTES E INFORMACIÓN |
| 1 | “El espacio académico Seminario de Investigación V constituye el último de los que configuran la propuesta de formación para la investigación en el Programa, razón por la cual retoma la experiencia acumulada por los y las maestras en formación como oportunidad para concretar la propuesta de trabajo de grado desde la perspectiva de la problematización epistémica.” (p.1) | Se <i>recoge toda la experiencia construida a través de los seminarios de investigación previos</i> y da como resultado la construcción inicial de la investigación. Por ello, <i>se redactan Justificación, Problematización, Pregunta de investigación, Objetivos, Marco Teórico y Bibliografía.</i> |
| 2 | “Es así como, su propósito educativo se enmarca en las tendencias contemporáneas que reconocen el rol del maestro como investigador. Actualmente surge un debate importante en el campo de la formación de maestros respecto a la importancia de integrar la formación para la investigación, no sólo por las recomendaciones producto de informes internacionales que buscan la calidad de la educación a nivel global, sino también por el valor que representa el conocimiento para el avance social y cultural.” (p.1) | El programa analítico de Seminario de Investigación busca <i>reorientar el curso en favor del conocimiento para el avance social y cultural mas que regirse por estándares de informes internacionales para la calidad de la educación.</i> Podría considerarse un <i>programa con inclinación baja en contra de la idea de desarrollo.</i> |

11.3. Anexos 3

A continuación, se presenta la carta de invitación a la maestra para entrevista con el investigador, guion de entrevista semiestructurada y transcripción entrevista semiestructurada. Así pues, se expone cada uno de los tres anexos los cuales se encuentran separados por viñetas:

- ✓ Carta de invitación a la maestra para entrevista con el investigador:

Bogotá D.C. 19 de septiembre de 2020

Maestra.
Licenciatura en Educación Infantil
Universidad Pedagógica Nacional

Asunto: participación en entrevista trabajo de grado

Apreciada maestra:

Mi nombre es **Brayan Stivens Aguilera Arias** identificado con cédula de ciudadanía número **1026297234** de Bogotá D.C, estudiante de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. De manera atenta, quisiera consultar con usted algunos asuntos de orden académico relacionados con mi trabajo de grado.

Así pues, quisiera comentarle que me encuentro realizando el proyecto de grado dentro de la modalidad de monografía denominado “EL DISCURSO DEL DESARROLLO Y SU INFLUENCIA DENTRO DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL 1978-1999.” En compañía de la tutora Luz Kathy Gonzáles Rodríguez.

Por esa razón, quisiera preguntarle la posibilidad de realizarle una entrevista, teniendo en cuenta su experiencia y participación activa en la Licenciatura, además de su intervención en el cortometraje *Historias con Futuro: 40 años de la Historia de la Licenciatura de Educación Infantil* donde realiza un acercamiento a los ocurrido en la época de estudio de mi trabajo de grado (1978-1990).

El encuentro tiene como propósito Indagar sobre el discurso del desarrollo y su influencia en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo 1978-1990. La entrevista sería realizada entre los días 21 y 28 de septiembre de 2020, por medio de la plataforma Microsoft Teams o a través del envío de audios que respondan a las preguntas por la aplicación de Whatsapp. Le agradecería me confirme si puedo contar con su valiosa participación, usted escoge qué día, hora y el medio de comunicación que mejor se acomode a sus tiempos y actividades realizadas en su cotidianidad. La duración máxima del encuentro es de una hora.

Así pues, la entrevista se dividirá en tres momentos: el primero se basará en la contextualización del trabajo de grado por parte del entrevistador con el fin de involucrar al entrevistado en la temática de discusión. El segundo tendrá como propósito realizar una serie de preguntas (máximo cinco) a propósito del tema de discusión, dependiendo de la fluidez de la conversación las preguntas pueden reelaborarse o enfatizar en alguna de ellas. Por último, se realizará un pequeño cierre donde irán comentarios finales y la finalización de la entrevista.

Agradezco la atención prestada y quedo pendiente de su respuesta.

Atentamente,

BRAYAN STIVENS AGUILERA ARIAS
 Maestro en formación
 Licenciatura en Educación Infantil
 CC. 1026297234
 CEL. 3227703440

- ✓ Guion de entrevista semiestructurada y transcripción entrevista semiestructurada:

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Tutoría de trabajo de grado III
Tutora de grado: Luz Kathy González Rodríguez
Estudiante: Brayan Stivens Aguilera Arias

Guion de entrevista

| | |
|--------------------------------------|--|
| Cargo: | Maestra de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. |
| Tiempo de la entrevista: | 1 hora. |
| Fecha: | Entre los días 21 y 28 de septiembre de 2020 (según el día de preferencia del entrevistado) |
| Tema de discusión: | La influencia del discurso del desarrollo dentro de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional dentro del periodo 1978-1990. |
| Descripción de la entrevista: | <p>El encuentro será realizarse entre los días 21 y 28 de septiembre de 2020, se realizará por medio de la plataforma Microsoft Teams o por la aplicación de Whatsapp (el entrevistado escoge qué día, hora y el medio de comunicación que mejor se acomode a sus tiempos y actividades realizadas en su cotidianidad) la duración aproximada del encuentro es de una hora.</p> <p>Así pues, la entrevista se dividirá en tres momentos: el primero se basará en la contextualización del trabajo de grado por parte del entrevistador con el fin de involucrar al entrevistado en la temática de discusión. El segundo tendrá como propósito realizar una serie de preguntas (máximo cinco) a propósito del tema de discusión, dependiendo de la fluidez de la conversación las preguntas pueden reelaborarse o enfatizar en alguna de ellas. Por último, se realizará un pequeño cierre donde irán comentarios finales y el cierre de la entrevista.</p> |

Preguntas

| | | |
|----------|--|--|
| 1 | ¿Recuerda si el concepto de desarrollo estaba presente | La primera pregunta indaga por la concepción de desarrollo de la maestra y si éste tuvo relación e influencia dentro del |
|----------|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| | en el programa de formación de la Licenciatura en Educación Preescolar dentro del periodo 1978-1990? ¿Podrías por favor describirlo? | Programa de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo (1978-1990). |
| 2 | ¿Cree que el Movimiento Pedagógico influyó en la reestructuración del currículo del PEP en oposición al concepto desarrollo de la época (1978-1990)? | La segunda quiere indagar si el Movimiento Pedagógico de 1980 logró impactar el Programa de Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. |
| 3 | ¿Sabe por qué razón hubo un cambio en la denominación del título de los maestros(as) del nivel experto a maestros(as) nivel de Licenciatura en 1978? ¿sabe si tuvo que ver con el concepto de desarrollo de la época (1978-1990)? | La tercera pretende encontrar alguna razón del por qué sucedió este cambio de denominación de los profesores de nivel experto a una de Licenciatura y si el concepto de desarrollo influyó en la transformación del título profesional de los educadores que se formaban entre 1978-1990. |
| 4 | ¿Sabe si hubo algún cambio importante en el Programa de Educación Preescolar a finales de los noventa?, si hubo un cambio, ¿podría describirlo? | La cuarta pregunta busca indagar sobre algunas posibles transformaciones al final de la década de los años noventa en la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo (1978-1990), Además de ello, indagar si aquellos cambios (en caso de que hayan ocurrido) tuvieron relación con el concepto de desarrollo. |
| 5 | ¿Recuerda en algún momento de su formación debates acerca de la tecnología educativa y sus impactos en la LEP? | La quinta pregunta indaga sobre las posibles formas en que se manifestó la tecnología educativa dentro de la LEP (1978-1990) y como fue percibida por la egresada de la misma Licenciatura. |

✓ Transcripción de la entrevista semiestructurada realizada a la maestra:

| | |
|----------------------------------|---|
| Nombre de la Institución: | Universidad Pedagógica Nacional |
| Cargo entrevistada: | Maestra e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional |
| Nombre entrevistador: | Brayan Stivens Aguilera Arias |

| | |
|---|--|
| <p>Descripción de la entrevista:</p> | <p>El encuentro se realizó el 10 de octubre de 2020, se utilizó la plataforma Microsoft Teams, el encuentro inició a las 17:03 hrs y finalizó a las 18:02 hrs.</p> <p>Así pues, la entrevista se dividió en tres momentos: el primero se basó en la contextualización del trabajo de grado por parte del entrevistador con el fin de involucrar al entrevistado en la temática de discusión. El segundo tuvo como propósito realizar una serie de preguntas a propósito del tema de discusión y a medida que se fueron respondiendo, surgieron otras pertinentes a la temática de investigación (el discurso del desarrollo). Por último, se realizó un pequeño cierre donde se comentó la gratitud del entrevistado a la entrevistada. Finalmente, procedió el cierre de la entrevista debido a las múltiples obligaciones de la maestra.</p> |
|---|--|

Transcripción entrevista

E: Bueno (.) La primera pregunta, es: ¿recuerda si el concepto de desarrollo estaba presente en el programa de formación de la Licenciatura en Educación Preescolar dentro del periodo 1978 a 1990?.

M: 1978 al 90 (.) bueno también te voy a hacer como, como una breve contextualización, también de mi trayectoria dentro de la universidad que ha pasado por distintos roles, por el de estudiante, estudiante como (.) de un programa de un programa que se ofrecía en ese momento a nivel técnico eh, como, luego como estudiante de la licenciatura, luego como estudiante <risa de la maestra> de la especialización y de la maestría y de allí mi rol como, como docente a partir del año bbbbb.

Entonces, bueno año 76 llego a la universidad y lo que se oferta en ese momento es un programa de educación eh, eh (.) programa de maestro experto para el preescolar, entonces ese programa m (.) acogía como, como la idea de que las personas que allí se formaban durante dos años, aprendían como muchas eh, técnicas y didácticas para el trabajo con los más pequeños con los niños de 3 a 6 años, del pre-escolar, antes del ingreso a la escuela. Nuestro pensum tenía una fuerte tendencia en correspondencia con ello hacía por ejemplo los enfoques psicológicos que hablaban de las teorías del aprendizaje, entonces como aprenden los niños, el conductismo, eh, bueno varias tendencias allí que afectaban directamente el programa y lo que se nos enseñaba a nosotras, eh (.) básicamente era como, como el aprender técnicas para el trabajo con los niños y las niñas sin quizás una reflexión mucho más profunda y cuestionadora a esas eh (.) apuestas que se estaban dando en la universidad, pues eran maestras jardineras que pudieran trabajar con los niños y las niñas,

que jugaran con ellos, pero que también les enseñaran algunos métodos incluso convencionales y bueno en fin, era muy, muy, muy desde los inicios de lo que significaba la educación pre-escolar, y bueno y el campo de acción nuestro eran los jardines y en ellos hacíamos las prácticas para aprender pues como todas esas técnicas no?, de cómo es el trabajo con los niños, las rutinas y bueno la par de una, de una política pública de cómo debe trabajarse con los niños y las niñas. Entonces en ese momento, eh, yo egreso como maestra experta en educación pre-escolar en el año 78, si no que, tuve la fortuna y la posibilidad de estar en un momento crucial para el programa en donde (.), eh, pues se estaba gestando la propuesta de profesionalización de la educadora pre-escolar y que pudiera hacer su licenciatura de cuatro años, en fin, eh, y por eso participamos muchísimo las estudiantes que estábamos en ese momento, eh, mancomunadamente con las profesoras que estaban liderando ese proceso y, de allí que, asambleas, reuniones, que nos gustaríamos, nos gustaría que trabajáramos, entonces, en ese momento pues esa era un momento social muy complejo, difícil, mucha persecución militar, eh, del estado, en fin, que, que pues se sigue reproduciendo pero que en ese momento pues era muy muy, muy complejo. Entonces todo lo que, lo que se hablaba pues era, o sea, tenía que ser callado, y segundo <risa de maestra>, por otra parte, venían como, de la mano, bbbbb de manera contestataria a esa situación pues vientos de, de bueno (.) podemos hacer, eh, entre comillas una revolución porque fue posible que sucediera en otras partes del mundo, en Cuba, en Chile, bueno una cantidad de cosas que, que para nosotros pues era muy inspiradoras. Además, fue un momento en donde yo me acerqué a la pedagogía de Paulo Freire, a la pedagogía de la liberación, del, del ser humano, de, bueno de, de construir otra manera de ver la educación, entonces fue un, un, una transición ahí bien, bien interesante y coincidentalmente yo quedo embarazada de mi segunda hija, entonces **a nosotras nos pedían que nos graduáramos de experto y que esperaríamos dos años porque iba tener muchísima demanda de todas las maestras que se habían formado así por lo menos unos dos años por fuera y volver para hacer la licenciatura, si?** Entonces, en ese momento, hablar de concepciones de desarrollo, es del desarrollo, de, de (.) piagetiano, o, y también desde enfoques muy conductista no?, de estímulo respuesta, en fin, que desconocían al sujeto entonces nosotros en esa transición no, el sujeto es el que es importante, el que vale, eh, la persona, el respeto, la autonomía, la libertad y bueno, entonces era como en, en, en respuesta a eso que nos querían implementar desde, desde las políticas educativas. Además, porque en particular, muchas de esas políticas educativas eran emitidas desde el ministerio de educación nacional por uno expertos allí, eh, que se consideraban pues las eminencias en temas de educación pero que jamás habían sido maestros, entonces hay una influencia de muchos campos en la educación menos de la propia educación, de los pedagogos, de los maestros, en fin. Entonces todo eso fue un momento muy, muy, muy interesante de transición esos años 70, muy, muy revolucionarios, muy de mirando al cambio, pero también de mucha represión frente a ello. Entonces las concepciones que nosotros veíamos sobre la infancia en ese momento pues era niños que, que aprenden y memorizan y repiten cosas (.) y desconociendo pues esa parte tan importante del ser humano, y pues que eso también responde a políticas mundiales, eh, pues, para nadie es desconocido, el, el, este sistema capitalista que piensa más en la explotación de la persona, en el consumo, el mercado y todo eso, eh, que, que pues se sigue masten (sic) manteniendo con algunas transformaciones hasta en los discursos en, desde esa época que estamos hablando <risa de la maestra> hace cuarenta años, pero que, que realmente pues, eh, pues se ha transformado el discurso pero la

situación sigue, las situaciones sociales, económicas siguen siendo de absolutamen(sic) eh, desigualdad, pobreza, eh, bueno. Aunque creamos que las condiciones se han mejorado para ciertos sectores, que puede ser real, pero también se siguen manteniendo muchas (.) muchas dificultades, eh, sobre todo en el tema de lo económico. Entonces como ves, es una confluencia de muchos elementos en, en, aterrizarlos a la universidad, y a, a lo educativo y bueno, lo interesante es que en esa época pues nosotros veíamos algunas materias que también complementaban y nos daban como una esperanza <risa de la maestra> veíamos sociología de la educación, eh, antropología, eh, que eran como materias por decirlo ahora de todo programa, pero que se pensaba que eran importantes para la formación de las, de las estudiantes. Pero entonces todo estaba disgregado no?, mientras por un lado estábamos hablando de una psicología del aprendizaje en esos términos, por otro lado estábamos hablando de la importancia de lo social y del origen del ser humano bueno una cantidad de cosas, y, aprender técnicas, técnicas para, didáctica de la matemática, didáctica de las ciencias naturales, didáctica de, de las áreas, eh que, que pues en un preescolar pues, pues no debería ser así, pero, todo eso también, ya en la reflexión y en la práctica y en el ejercicio profesional es que uno ha empezado a decir no, esto no es así, eh, eh, estoy en contra de esto, entonces cómo, cómo invento y cómo transformo, y cómo recupero y cómo leo de otras fuentes y, bueno, en fin. De todas yo creo que la universidad como espacio para la reflexión (.) y para, eh, el cómo llenarse de elementos para llenarse de elementos para uno transformar su práctica pues siempre ha sido importante, quizás ni siquiera directamente con las clases, pero sí como en lo que se vive, en la universidad, siempre ha estado como en, a la vanguardia de lo que acontece en el mundo en lo que acontece en este país y eso nos lleva a pensar en cosas distintas. Entonces pues yo viví <risa de la maestra> esa época, eso fue el 78, yo egreso en el 78 y, y me voy a criar a mi hija, y vuelvo y cuando vuelvo ya está la primera, eh, cambio de pensum, eh, ya, ya hay otro programa, es licenciatura pero es, y yo, y yo casi que tengo que volver a empezar, porque yo ya trabajaba, tenía dos hijos, tenía un jardín infantil, si?, y entonces yo podía estudiar solo por las tardes entonces, homologar materias, un poco como a las personas que les ha tocado llegar <risa de la maestra> en cada una de las versiones de la licenciatura y entonces como homologar materias, adelantarse, atrasarse, ver cosas que quedaron pendientes, en fin. Entonces yo casi que vuelvo y hago la carrera, yo salgo de la universidad hasta en el 87. Sí, entonces fue pero ya de ahí salí como licenciada. bbbbb

E: Perdón una pregunta, eh, ¿tú vuelves a ingresar en el 80 y de ahí en adelante, eh, siete años más?.

M: No, no, no, no, no, no, me demoro cinco años en volver a la universidad.

E: Ah! Ok, ok.

M: nace mi hija en el 79 y cuando ella cumple los cinco yo ya trabajo en el jardín, o sea, me, me, me involucré fue con la crianza de mi hija y con, con mi propuesta de mi jardín de trabajo, entonces el trabajo, entonces yo no me demoro los dos años que nos pedían sino yo me demoro más años, entonces, ¡yo regreso a la universidad aproximadamente en el año 84!, ¿Si? 84, si!, si, si, si, si y casi que vuelvo a empezar eh, claro que yo homologué un poco de materias **y solo estudiaba por la tarde, solo estudiaba por la tarde** yo no podía, y, afortunadamente en ese momento solo habían prácticas por la tarde y bueno, habían como jornadas, en fin entonces eso me permitió a mí, o hacer cursos intersemestrales, entonces, por ejemplo una materia que recuerdo mucho y fue maravillosa y la vi en un curso intersemestral era epistemología y, y, y, y era en el periodo de receso

entonces uno al (sic), adelantaba materias <risa de la maestra>, había una cierta flexibilidad frente a ello pues para completar el nuevo pensum y poderme graduar como Licenciada en Educación Pre-escolar. Entonces, hay ese lapso en el que no estoy en la universidad pero igual yo no me desconecto de la universidad, ni de mis compañeras, ni de, incluso profesoras, yo sigo en contacto con ellas y, y, y, y vuelvo y me gradúo en el 87 en, en, en agosto o sea yo estudio hasta mitad del 87.

E: Ok maestra, que interesante todo lo que me cuentas, es muy inspirador incluso, eh, bueno maestra con ello procedemos a la segunda pregunta no sin antes agradecerte.

2)

E: La segunda pregunta es ¿Cree que el movimiento pedagógico influyó en la reestructuración del currículo del programa de educación preescolar en oposición al concepto de desarrollo de la época?

M: yo creo que sí, indudablemente porque cuando yo vuelvo, vuelvo a un programa que se llama incluso, eh, de innovación educativa es un momento importante y seguramente hablando del movimiento pedagógico, yo egreso de la universidad pero no me desvinculo, no trabajo en el sector oficial porque trabajo en mi jardín que es un jardín privado, pero no me desvinculo de esa reflexión y, como el movimiento pedagógico nace desde la base sindical de FECODE, y nace precisamente en respuesta a muchas cosas que sucedieron en esa etapa previa, en los 70 por ejemplo, recuerdo también mucho la reflexión frente al estatuto docente, ++que nosotros dijimos habían unas cosas absurdas y no eso no la pasábamos en reuniones y asambleas y ¡esto no puede pasar!, y esto va en contra de la dignidad de, del maestro y bueno y peliando y peliando fue que, eh, quedaron unas cosas que favorecieron y otras que no++, por ejemplo al estatuto docente al profesoe, a las, al profesorado, entonces yo si creo que los discursos, eh como alternativos del movimiento pedagógico eh, logran incidir, porque, en la propuesta en la licenciatura como innovación.

Mira que nosotras hicimos un estado del arte de los trabajos de, de, se llamaban proyectos pedagógicos. Entonces nosotros cogimos en ese estado del arte del 78 al 2002 creo, y recogimos muchos documentos que estaban en la universidad y miramos las tendencias pedagógicas y didácticas y una de las conclusiones a las que llegamos es que estaban directamente influenciadas por las políticas públicas, pero también por otros movimientos alternativos como el movimiento pedagógico en que empezaba a rescatarse lo humano, eh, la integralidad, bueno otras apuestas eh, interesantes eh (.) nacidas de la base ¿si?, ++eran los maestros pensando su hacer pedagógico, no porque lo dictaminaba el ministerio, sino porque nosotros decíamos no nosotros tenemos la responsabilidad y el compromiso social de decir qué es lo que debe pasar con los currículos en las instituciones++, entonces eh, pensarnos nuevas alternativas entonces ahí se empiezan a gestar innovaciones que no son muy aceptadas por el estado ¿si? Que no son reconocidas ++; ¡es más!, no están ni reglamentadas ni nada y que podrían ser alternativas interesantes pero como no estaban establecidas desde la política pues se les cerraba mucho las posibilidades, incluso, casi que hacer innovación educativa tocaba hacerla en la clandestinidad por decirlo así, queremos cambiar queremos pensar que los que, además muy influenciados también por pedagogos como Freire ¿si?; Los niños y las niñas no son recipientes vacíos, hay nuevas posturas frente a lo psicológico a lo sociológico y la misma pedagogía eso de enseñar y, bueno como TRANSMITIR ese conocimiento y ese legado del conocimiento social y cultural a las nuevas generaciones desde lo educativo++. Entonces fue un movimiento fuerte, además porque tiene lo que significa la lucha sindical incluso ahí es cuando nace la revista de

educación y cultura y todo lo que los maestros se sientan pensar y para decirlo pues hay que escribirlo a investigar, a posicionarse mucho más como sujetos importantes para, para la educación ++ya no son los reproductores del currículo que manda el ministerio sino que son personas que están construyendo sus propias ideas y sus propios currículos ¿no? Para los niños y las niñas pensando en ellos como personas que construyen también conocimiento que, que, mmm que no son recipientes vacíos, que son parte activa, y entonces también todo ese movimiento de la escuela nueva, de, de, de, de los pensamientos de los pedagogos que estaban quizás que se quedaron allá eh dormidos de Decroly, Froebel, todos esos pensadores que fueron muy muy importantes y que incluso siguen vigentes Montessori, bueno, todas esas personas que le aportaron a la educación de la infancia++. Entonces bueno como hacer currículos en consecuencia con ellos, de todas maneras el Ministerio sigue dando un lineamiento como lo ha hecho siempre, PERO, el movimiento pedagógico cada, cada, emm, reflexiona sobre su propio hacer pero también sobre su propia política, toma postura y, y asume la educación mucho mas de manera protagónica,¿si?, Por decirlo así entonces crean concepciones de desarrollo ++ además en contra de todo lo que significa esa idea de progreso pero del progreso arrasando a, a, a los sectores populares, a los llamados <risa de maestra> tercer mundistas, y los, progreso pero para las potencias económicas y siempre pues en contra de ello en contra de todo eso y de la deuda externa y como nosotros somos eh el el, como la reserva ecológica, económica, de las potencias mundiales en lo económico ¿no?++ Porque el capitalismo tiene esa idea de para que o como (.)++si se educa a las personas o se les da educación a las personas pues tiene que ser para ello ¿no? para obtener técnicos, mano de obra barata, gente que aprenda a cumplir órdenes, contra lo cual estábamos en contra nosotros ¿no? pensábamos en mas gente pensante en gente que quiere transformar, y Freire pues nos inspiraba en ello, ¿no? la pedagogía del oprimido (.) pedagogía de la esperanza, pedagogía, otra manera de ver la pedagogia la importancia del dialogo la importancia del reconocimiento del sujeto, de, bueno , enf in , todos esos discursos, pues, que nos daban piso para pensar en otra posibilidad de hacer escuela (...)+.

E: Muchas gracias maestra(sic), eh, muy interesante esa apuesta clandestina que hacen los maestros que hacen los maestros en esa época, incluso, una apuesta de resistencia frente a todo esto que hablamos del desarrollo, de, de, bueno una postura más técnica de, didáctica , de, que el maestro se despega de su labor, muy interesante maestra.

M: Exacto, exacto, exacto. Y empezar a investigar también por ejemplo el tema aunque eso aparece mucho más posterior y viene también de la educación popular es la posibilidad de sistematizar nuestra propia experiencia, entonces, ++investigamos sobre lo que hacemos sobre nuestra práctica, lo nutrimos con nuestros referentes y cambiamos nuestras maneras de hacer y de pensar y de actuar en el aula, en el espacio educativo e incluso trascendiéndolo mucho más allá ¿no? el compromiso social del educador, de la educadora, bueno en fin, como todas esa apuestas mucho más, por decirlo así humanistas, liberadoras y trasformadoras, emancipadoras, que es la pedagogía también freirana pedagogía de la emancipación++.

E: De acuerdo maestra, muchas gracias, que información tan valida.

M: <risa de maestra> Me alegra que, que, pues te de algunos aportes a esa reflexión que vienes haciendo sobre todo en esa línea del tiempo y de la transformación social, cultural, política y económica que pues no ha sido fácil y más que la educación siempre ha sido la excluida, la cenicienta, la que mejor dicho entre más poquito le le invertimos pues mejor

porque eso tienes unos intereses económicos y políticos, geopolíticos entonces, bueno, es desde la resistencia, sí señor, el pensarnos una educación distinta.

E: Muy interesante maestra muchas gracias, bueno, otra pregunta que bueno me surge a través de las diferentes lecturas que le he hecho al programa, como la reestructuración del 84, así como también lo que tú me contabas de, de los (.) de las características de experto a licenciado, pero surge una gran pregunta y es porque no encuentro como tal la razón por ese cambio, solo leí que decía hubo un tiempo de nivel experto con nivel intermedio y que se pasa a una licenciatura, pero no entiendo porque ese tránsito.

M: Porque se buscaba lograr la profesionalización, la dignificación del maestro, no éramos maestras para aplicar ciertas técnicas, no, es una profesional de la educación que conoce la infancia, que reflexiona sobre ella, que conoce diferentes posturas teóricas y (.) y las lleva a la práctica, o sea, ++ un posicionamiento social, cultural del rol docente, por eso se piensa que no sea solo a nivel técnico, sino que sea mucho más allá y porque los niños y las niñas pues requieren de una persona que esté formada adecuadamente para ah, tramitar ciertas situaciones educativas, sociales y familiares que acontecen en las aulas de los jardines infantiles++. Entonces una profesional de la educación (...) es esa como la razón que se pensó en ese momento, una **mayor cualificación**, una **mayor preparación** y porque además mira, tampoco es desconocido que los maestros somos <carcajada de la maestra>> así decíamos en nuestra época, los proletarios de las profesiones ¿sí? los más pobres los que más les pagan mal, sigue siendo en cierta medida de esa manera ¿no?, pero, (.) bueno voy a ello con que merecemos vivir en condiciones dignas, que nuestro trabajo sea reconocido mira todo el impacto **que ha tenido, a las maestras y maestros, maestras sobre todo** porque los maestros hacen su inserción mucho más reciente++, ++y es, las maestras que cuidan, que limpian, que, que hacen una cantidad de labores, muy, que cualquier persona puede hacerlo, y como que eso, incluso todavía está ese imaginario de y eso como usted pa que estudia eso si eso es pa cuidar niños y cantarles y bailarles y cambiar pañales, ¿sí?++ y un desconocimiento social de la **profesión**, ya eso pues se ha venido transformando precisamente por, por como hemos ido posicionando el tema y la valoración de la infancia como un momento muy importante en la vida de todo ser humano que es el cuidado orientado, y bueno, en fin, todo lo que pensamos de, de, de los niños y las niñas, **y no solo para el pre-escolar** que también era considerado la preparación para pasar a la primaria, ++ no el preescolar es importante por sí mismo porque es un momento importante en la vida de todo ser humano++, el juego siempre en todas las políticas siempre se ha dicho que el juego es muy importante, entonces ese reconocimiento pero con un nuevo posicionamiento del maestro y la maestra **como sujeto social, intelectual, con capacidades** para desarrollar su profesión como educador y, ++además porque tiene impacto no solo con la infancia sino también con la familia y con las comunidades, o sea esa parte del liderazgo social es muy importante, entonces pasar de dos años en donde aprendíamos ciertas técnicas a ser **profesionales** de la educación pues nos pone en un lugar distinto.

E: De acuerdo maestra, muchas gracias, qué interesante, porque no encontraba un por qué, simplemente hubo un cambio de experto a un licenciado en el 78, primer semestre.

M: no, no y yo creo que todos los cambios que ha tenido eh, el programa curriculares han sido motivados por las maestras sujetas <risa de la maestra> que hemos estado ahí en el rol de docentes y de estudiantes pues por supuesto la participación masculina también, pero pensando en una mayor cualificación, podríamos llamarle un, una mayor eh (.), pues, enriquecimiento del hacer, pero también del pensar del maestro que se traduzca en acciones

mucho mas eh, interesantes, que reconozca la infancia, que hagan de ese momento en el ciclo vital de todo ser humano momento la posibilidad de, de vivirlo a plenitud y también de proyectarlo hacia su vida, hacia su vida futura, lo que hagamos por los niños y las niñas en últimas terminándolo haciéndolo por la humanidad.

E: De acuerdo maestra, es el cambio del hacer y vincularlo también con un pensar con un pensar

M: Exacto el por qué, el cuestionarse siempre, y esto como para qué, y qué hay detrás de esto, por que enseñarles a los niños o tener ciertas eh rutinas eh, momentos, como se llame, qué busca eso, qué hay tras de eso, y además el que podamos estar en este momento nosotras mismas desde el programa **diciéndole al Ministerio de Educación ojo, mire es esto, las tendencias** eh, eh, pues sustentando todo eso (.) todo eso pedagógico y didáctico, metodológico también, pero, la pedagogía como el eje central ,se forman maestros que van a trabajar con la infancia y tienen que conocer de la infancia cómo es, quienes son, en qué contextos vive, y eso se ha enriquecido, ahorita podemos decir que de la transición de la versión tres a la cuatro, pues ha, incluso de la verisión 2 <carcajada de la maestra> a la 3 y la 4 ++siempre ha habido una apuesta allí por la transformación, por el responder también a esa nuevas tendencias y construcción frente a lo que significa este rol docente para la para la infancia (.) de este país y del mundo ¿no?.

E: Si, ok maestra (sic) muchas gracias, interesante. bueno, la cuarta pregunta maestra es, eh bueno ya de todo lo discutido, eh, me das un panorama interesante de, de como esos primeros esbozos de lo técnico, luego hacia una tran(sic)hacia el pensamiento de los docentes como transformadores, que toman diferentes teorías, epistemologías, como las de Paulo Freire, escuela nueva y la siguiente pregunta va mucho más relacionado con los finales de la década del 80 que sería entre el 87 y el 90; y la pregunta es: ¿sabes si hubo algún cambio importante en el programa de educación pre-escolara finales de los 90 y si hubo un cambio podrías describirlo porfavor?.

M: los 90 (.) yo salgo de la universidad en el 87 y lo que puedo decir, pensando en el desarrollo de los niños y las niñas, nosotros teníamos unos espacios dedicados a ello (.) psicología del desarrollo y ahí empezamos a conocer por ejemplo a otros pensadores también (.) ++Piaget fue un (sic) es indudable su influencia en todo <risa de la maestra> en todo ,en todo, pero también había influencia desde el psicoanálisis también desde, desde lo social, Vigotsky y la construcción del conocimiento y todo ello eso indudablemente pues afecta, afecta a la licenciatura y entonces nuevas posturas nuevos conocimientos nuevas tendencias, ya dejar de lado el instruccionismo y el, el conductismo pues que estuvo allí pero que siempre encontró como estábamos en contra de ello y nuevas maneras y nuevas misiones del ser humano ¿no? Y pensar++; claro que también hubo que también hace una afectación y es pensar el ser humano como por **etapas**, ¿no? Que es lo que un poco plantean ciertos modelos del desarrollo y es que puede ser un desarrollo lineal y entonces termina esta etapa para pasar a la otra, no hay acomodaciones (.) significativas en todo sus aspectos del desarrollo sino de pronto el conocimiento privilegiando como ello eh (.) pero también la reflexión sobre lo social pero también la reflexión del sujeto particular ¿no?, cada niño cada niña su sus posibilidades. **En el 90 no estuve**, ya estuve por fuera ya estaba yo era pensando en mi jardín que se convirtió en una **innovación educativa** <risa de la maestra> yo no sé si tú lo sepas pero el CEL

E: No.

M: El CEL, el CEL, ¿tu has oído nombrar del cel?.

E: Si el Centro Educativo Libertad.

M: Si, pues yo fui la fundadora del ese colegio <risa de la maestra> ++Imagínate, imagínate, yo dure 15 años con mi jardín infantil que se llamaba Libertad y libertad por el personaje chiquitico de Kino que en estos días murió y ya había un jardín Mafalda y pues yo dije “pues, mi jardín se va a llamar libertad” y por eso trabaje 15 años y durante este trayecto pues volví a la universidad, hice mi licenciatura y después me asocie con otros maestros que trabajaban en jardín y fundamos el Centro Educativo Libertad en el año 92 (...).

Entonces fundamos y ++ya eh y fue con la apuesta de que fuera una innovación educativa, íbamos a luchar contra todo eso que había consideración frente al conocimiento, los libros no eran la única fuente, eh no a la transmisión de conocimientos si no a la construcción de conocimiento a pensar en proyectos, ammm, a bueno a investigar a escribir a sistematizar nuestra practica y en el 92 nace el centro educativo Libertad que coincidentalmente nace al lado de...osea a mi hijo nace en ese año mi tercer hijo <carcajada de la maestra>, o sea era parir proyectos y parir hijos++.

E: ¡Guaw! esa información no la tenía.

M: Si,si yo soy de las fundadoras que por circunstancias posteriores, pensando en eso que eran los principios para mi fundamentales yo dije “Bueno ya es hora de estar en otro lugar y ya estoy en la universidad desde el 2000 entonces como todo en la vida va confluyendo y no va cambiando y hoy estamos aquí construimos aquí y con esa experiencia nos vamos a construir también en otro lado” Entonces claro **la innovación** fue muy importante en ese momento.<risa de la maestra>

E: Ok maestra, ósea eh, perdón la pregunta ¿quiere decir que la innovación pedagógica fue una propuesta de todos los docentes y después se expresó simplemente en las políticas o en los decretos todo lo de la universidad.

M: Claro, claro. No no mira es que hubo un momento en el cambio de programa que se le llamo así de innovación eh incluso personas muy importantes muchos pensadores y llegaron y transformaron muchas cosas del programa por eso se le llamo al programa de innovación, de cambio pero a la vez soplado en vientos de todo ello entonces también le dio impulso a innovaciones educativas y en ese momento también nace el IDEP, ósea fruto de ese movimiento pedagógico en el que **no es solo ser ejecutores de un currículo si no constructores de ese currículo** entonces nos fuimos posicionando los profes diciendo “Bueno lo queremos hacer esto, nuestra apuesta de ser humanos, la apuesta de sociedad, nuestra apuesta de educación pues la fuimos emm, propiciando en cada uno de los espacios que estábamos, pero directamente influenciados por el movimiento pedagógico y por todas las experiencias que íbamos ganando y viendo que ++si era posible construir una educación distinta++para los jóvenes, para los niños, para las niñas, entonces en esa tarea desde esa época y en ese momento nacieron muchas instituciones de innovación en ese transcurso, la escuela pedagógica experimental, la unidad pedagógica el Juan Ramón Jiménez que ya venía trabajando ehmm, bueno nosotros es CEL como como (.) en pre-escolar, en primaria y también mafalda, el jardín, el centro de expresión artística, Mafalda fue una innovación desde el comienzo ósea instituciones grupos colectivos de maestros que dijeron“ Bueno listo hay que construir un nuevo modelo, hay que pensarse la

educación distinta entonces hagámoslo con nuestras propias instituciones, y nos asociamos y nos organizamos” y bueno en fin mil cosas.

++También desde los movimientos populares, colegios, el colegio del suroriente, Ave Sol (.) bueno también apuestas desde los sectores populares para decir, bueno necesitamos una educación distinta para nuestros niños y niñas para que no sean reproductores de esta sociedad y de este sistema que nos agobia a todos y que seamos transformadores sociales++.

E: Ok maestra, muy interesante, ósea en teoría, si hubo una influencia y fue por parte de la innovación

M: Si eso se va creando como ese movimiento que va disparando cosas y moviliza socialmente y educativamente y por supuesto el movimiento pedagógico si tiene una influencia fuerte en muchas de las apuestas que se hicieron en ese momento y que se siguen construyendo que se van transformando poco a poco y bueno la escuela pedagógica experimental ,ehh, empezó de una manera y se ha ido proyectando en el ámbito educativo muy fuerte mente eh, todos, todos esos colegios la unidad pedagógica, el Juan ramón todos esos colegios ya tienen ese reconocimiento como **alternativas** de la innovación a las alternativas pedagógicas incluso yo ha hablado una persona que fue uno de mis socios Juan Francisco Aguilar, de esa transformación de la innovación a las alternativas convirtiéndose a apuestas vanguardistas, (.) que abanderadas de esas nuevas educaciones y ya en este momento se habla de la innovación, y esta el IDEP y están colegios que dicen nuestra apuesta es esta y viene la ley general en el 94 y entonces que cada colegio tiene su PEI propio, seguramente hay lineamientos de política de política pero ya cada institución tiene su propio PEI y sabe hacia dónde lo orienta, reconociendo el contexto, claro que muchas de esas cosa están en lo ideal pero si hay colegios que lo han hecho, y con muchas experiencias en el sector oficial por ejemplo que realmente equipos de maestros, colectivo de maestros, porque esa es otra característica, eso no lo hace uno solo eso lo hace con otros, construyendo esas apuestas ¿no? y las familias también vinculadas a ello.

E: De acuerdo maestra ¡wow! , bueno y pasando ya a la última pregunta bbbbb ¿Si recuerdas en algún momento de tu formación debates acerca de la tecnología educativa y sus impactos en la LEP, en la Licenciatura de Educación Pre-escolar?

M: ++Todo el inicio fue eso, ósea, la Licenciatura surge de esos debates, a eso que era tecnológico, instrumental por decirlo así, ustedes se capacitan para saber hacer estas cositas con los niños, esas **técnicas**, entonces la tecnología tuvo un impacto que todavía se ve en la evaluación, se ve en el currículo(.) porque todavía quedan rezagos de ello, pero la licenciatura nace en contra de la tecnología educativa.

E: Ok maestra, muchas gracias por responder esa última pregunta, y maestra esta pregunta es emergente, me surgió a partir de lo conversado y es ¿Si hay alguna diferencia entre el tipo de admisión en esas épocas? ¿Cómo entraban a cursar las personas del 78 y como lo cursaban en el 84, cómo ingresaban, el sistema de admisión?

M: Bueno te puedo hablar (...) en el 78 yo llegue con el puntaje del ICFES, uno tenía que presentar el puntaje del ICFES, se inscribía y con base a ese puntaje y lo llamaban a una entrevista y yo presenté mi entrevista y pasé, entre, casi me muero de la felicidad , porque yo ya era mamá, y ya (.)y yo no sé, quizás por el ejemplo de mi familia que es de maestros, pues yo siempre pensé que yo tenía que estudiar, que yo tenía que ir a la universidad, porque perfectamente pude haber quedado a criando a mi hijo, un rol distinto de ama de casa, pero no yo tenía ese deseo, y entré con el ICFES y una entrevista que me hicieron.

Ya después cuando yo pedí para volver a entrar tuve que pasar por una entrevista, pues ya traía algo cursado y mi experiencia laboral, e hice mi entrevista, y también pasé, ya en esa época no estaba la PPP, en el ochenta y pico yo no tuve que pasar por la PPP de pronto porque era reintegro o algo así <carcajada de la maestra>, pero no me acuerdo en que año surge la ppp, no, no, no, en este momento me tocaría hacer el ejercicio de acordarme y eso cuando yo llego en el 2000, (.) creo que solo era entrevista, porque antes tenían la prueba específica y eso era un taller y todo para el ingreso ++pero cuando yo llegue quitaron esa prueba y pusieron la entrevista no más, después posteriormente esta la PPP, la entrevista y la prueba específica, 3 momentos, si eso era compleja.

E: Era complejo

M: ¿Tu como entraste?.

E: Con la PPP con la entrevista y con la específica.

M: sisisi, eso ha venido funcionando, (.)si, si pero exactamente, creo que solo era entrevista en el 2000.

E: Ok maestra, la última pregunta ¿Si de pronto recuerdas algún criterio de esas entrevistas, por ejemplo, del 78 o cuando reiniciaste tus estudios nuevamente?.

M: En el 78 yo recuerdo que eran 2 profesoras y entraban uno a uno, si fue así, me la hicieron en el edificio A, recuerdo mucho <carcajada de la maestra>, porque en mi época no había el edificio E y estaba en construcción el C, no había piscina ni nada, cuando yo termine era como un estanque ni cubierto ni nada, yo no sé cómo hacían natación con ese frio, porque yo me acuerdo que en cada cierre de semestre era un relajo y todos se tiraban allá, pero la entrevista que me hicieron, eran dos profesoras y me preguntaban era por qué quería estudiar eso, quién era yo más sobre eso, pero así de conocimientos no, que ya en la ppp y en la prueba específica que ya hay como una mirada a la capacidad como personas, de exponer sus ideas(.), de debatirlas, de cuestionarlas como de construir entre todos como otra intencionalidad pero eso ya es producto de toda la reflexión que se ha hecho frente a ese momento tan importante que es la admisión al programa.

Si, si pues oye te propongo que si de pronto quieres complementar en algún momento o precisar algo nos ponemos de acuerdo, y asi en un momentico cuadramos.

E: ¡de acuerdo maestra me parecería interesante!, eh, digamos como la forma en ese tiempo tu dices que solo era puntaje y entrevista, en el 78 y en el 84 como la misma idea

M: Si pero como yo era de reintegro, entonces fue solo entrevista

E: A si

M: Si, bueno listo te tengo que dejar porque aquí tengo otra responsabilidad chiquita <carcajada de la maestra>>

E: Te agradezco mucho la participación.

M: Con mucho gusto.

E: Gracias maestra, hasta luego.

