

¿Qué investigan los estudiantes de la licenciatura en Filosofía para sus Trabajos de Grado?:

**Una experiencia de sistematización dentro de la Asignatura: “Investigación y Diseño de
Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía.**

Trabajo para optar al título de Licenciado en Filosofía

Modalidad: sistematización de experiencias de Práctica Pedagógica Investigativa.

Presentado por

Julian David Roa Rojas

2017132040

Director

Héctor Pablo Vargas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C

2022

Resumen

La presente investigación analiza los factores incidentes en las decisiones de los estudiantes durante la creación del Proyecto de Trabajo de Grado. Esta trabajo tuvo desarrollo bajo una sistematización de prácticas dentro de la asignatura “Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía” Esta investigación se inscribe dentro de la sistematización planteada como un proyecto de interpretación crítica que propone como eje fundamental el análisis y reconstrucción de la experiencia con todos los aspectos que ello implica, para luego proponer una serie de transformaciones de distintos caracteres como sociales y contextuales. Y por último un carácter enfocado en la construcción de conocimientos relacionando la teoría y la práctica sin ningún carácter jerárquico dentro de ambos tipos de conocimiento. Para cumplir con el carácter reconstructivo se utilizó como herramienta la reconstrucción colectiva de experiencias en dos grupos focales durante el año 2021 quienes participaban de la asignatura “Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía”. Frente al carácter constructor de conocimientos la investigación dio cuenta de dos factores fundamentales dentro de las decisiones de los estudiantes, una enfocada hacia el ámbito académico y otra dirigida al ámbito personal. Pero ambos factores son afectados transversalmente por un factor emocional que complejiza hacer una distinción tajante entre lo personal y lo académico. Este factor emocional tiene ciertas características que están estrechamente ligadas a las teorías motivacionales que serán analizadas/contrastadas desde la filosofía de la educación. Finalmente, con respecto al carácter transformador, la investigación concluye tomando las experiencias de los estudiantes para hablar de las expectativas de la comunidad estudiantil frente a distintos espacios académicos y se hacen unas series de propuestas dirigidas a mejorar el espacio donde se ejerció la práctica pedagógica investigativa de la que deriva esta sistematización, así como también se propone un análisis y propuestas en pro de mejorar la calidad educativa y del bienestar con respecto a otros espacios académicos dentro de la comunidad universitaria de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras clave: sistematización, Motivación, reconstrucción, expectativas, experiencias.

Abstract

This research analyzes the incident factors in the decisions of students in the creation of Degree Work Projects. To this end, a systematization of internships is used within the subject "Research and Development of Projects in Philosophy and Teaching of Philosophy" This research is part of the systematization proposed as a project of critical interpretation that proposes a fundamental axis of the analysis and reconstruction of the experience with all its contextual aspects and the social relations between the participants, and then propose a series of transformations of different characters such as social and contextual. And finally, a character focused on the construction of knowledge relating to theory and practice without any hierarchical character within both types of knowledge. To comply with the reconstructive character, the collective reconstruction of experiences in two focus groups during the year 2021 who participated in the subject Research and Development of Projects in Philosophy and Teaching of Philosophy was used as a tool. Faced with the knowledge-building character, the research obtained two fundamental factors within the decisions of the students, one focused on the academic field and the other aimed at the personal field. But both factors are affected transversally by an emotional factor that makes it more complex to make a sharp distinction between the personal and the academic and that can be closely linked to the motivational theories analyzed from the philosophy of education. Finally, concerning the transformative character, the research concludes by taking the experiences of the students to talk about the expectations of the student community in front of different academic spaces, and a series of proposals are made aimed at improving the space where the pedagogical research practice from which this systematization derives was exercised, as well as analysis and proposals are proposed in favor of improving the educational quality and well-being for other academic spaces within the university community of the Bachelor's Degree in Philosophy of the National Pedagogical University.

Keywords: systematization, Motivation, reconstruction, expectations, experiences.

Tabla de contenido

Resumen	2
Abstract	3
Dedicatoria y agradecimientos	5
Introducción	6
Justificación y objetivos	8
¿Qué es la sistematización de experiencias?	9
Propuesta metodológica para la realización de la sistematización de la experiencia	14
Reconstrucción colectiva de la experiencia	16
Instrumento para la recopilación de la información dentro de la reconstrucción de la experiencia	17
Formato de preguntas para la creación de la reconstrucción colectiva de la experiencia:.....	20
Análisis de las experiencias en relación con las teorías de motivación en filosofía de la educación ..	25
Conclusiones.....	33
Factores que afectan a los estudiantes al realizar sus Proyectos de Trabajo de Grado.....	33
Análisis de aspectos encontrados con respecto a la asignatura Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía	38
Consideraciones finales	42
Referencias.....	44
Anexo 1. Figura 3. Actividad para el planteamiento del problema con base al texto Serenidad de Heidegger (1955). Apuntes para plantear un problema.....	45
Anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia.....	47
Anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia.....	55

Dedicatoria y agradecimientos

Este trabajo nace a raíz de docenas de conversaciones de pasillo entre compañeros y amigos que no podían pasarse por alto, pues esas voces confluyen como una parte del alma de la Licenciatura y no quiero irme sin antes haber plasmado esos sentires y pensares para que queden latentes en el recuerdo y en el Papel, por ello he decidido juntar la dedicatoria y los agradecimientos pues este trabajo es por y para ellos. De entrada, quiero agradecerle a mi familia, a mis abuelos que han sido unos segundos padres, a mis primos que han sido mis hermanos, a Haku, Kiro y Arya y en especial a mis padres por todo el apoyo emocional que me dieron durante la carrera, aguantarme leer hasta tarde y trasnocharlos a todos y tener que oír cuando les explicaba lo que estudiaba o exponía a lo largo de los semestres. Por otra parte, quiero dedicarle y agradecer a mis compañeros de la licenciatura que se prestaron para hacer esta sistematización y a quienes opinaban o agregaban algunas afirmaciones, ideas y textos que nutrieron este documento. Quiero agradecerle al profesor Pablo Vargas por acompañarme por este proyecto que cumple dos años entre investigación y creación, por la paciencia, por todos los conocimientos que me ofreció y ser empático en momentos donde mi salud emocional flaqueaba durante los tiempos más oscuros de la protesta social, la pandemia y la vida personal. Quiero agradecerle a la Coordinadora y profesora María Camila Espitia por todo el apoyo que me ha brindado a lo largo de la carrera y por ello también dedicarle este documento. Quiero agradecer a todos los maestros que se interesaron por oírme, el profesor Oscar Linares, Maximiliano Prada. Pues sus aportes fueron útiles para darle curso a la investigación. Quiero dedicarle y agradecerles a mis compañeros: Duván, Ricardo, Nicolas, Daniela, Alejandro, Sebastián, Alejandra, Mauricio, Felipe, Erik, Darwin, Alexis, Camila, Jeny, Luis, Jeison, a Natalia, a Alexandra y a Miguel, una lista que para mí son nombres que significan mucho, pues me han ayudado a crecer como persona, como estudiante y me han acompañado por el trayecto de la vida universitaria. Que han pasado de ser compañeros a ser mi familia y que sin ellos en muchos momentos no habría sabido que sería de mi vida. Estos son solo algunos nombres y me disculpo por los que olvidé colocar, a todos los llevo en mi mente y en mi corazón y no tengo más que darles mil y una gracias.

Introducción

Uno de los momentos culmen de la formación en la educación superior es el trabajo de grado, el cual suele venir cargado de incertidumbres para los estudiantes quienes deben tomar una decisión para nada sencilla, como es la de escoger (entre los anteriores años de formación y entre todos los conocimientos adquiridos y vivencias dentro de dichos años) un tema del cuál producir un proyecto investigativo, que cumpla además con ciertas características y que les genere la satisfacción de haberlo llevado a cabo. Dentro de ese contexto suele suceder que los estudiantes se sientan abrumados y caigan en muchas dudas, pero el programa académico de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional está preparado para hacer un acompañamiento y que los estudiantes no sientan que esas decisiones las toman solos o que no tienen las capacidades para la formulación y planteamiento de problemas, esto a partir de algunos componentes dentro de las mismas asignaturas que se ven cada semestre, e igualmente están las materias de investigación educativa e investigación y diseño de proyectos y enseñanza de la filosofía, que otorgan mayor profundidad en dichos componentes.

Figura 1.

Malla curricular licenciatura filosofía

Licenciatura en Filosofía – Plan de Estudios (160 créditos)																					
F. Fundamentación: 63 cr. / 86 HP / 24 HA / 79 HI	Ambiente		Disciplinarespecífico: 39 cr.				Investigativo: 11 cr.		Pedagógico-didáctico: 7 cr.		Comunicativo: 6 cr.										
	Núcleo	Historia de la Filosofía	Tratados filosóficos			Metodológico		Educación y pedagogía		Lenguas clásicas											
	I:	E. A.	Filosofía antigua		Propedéutica filosófica	Argumentación filosófica I		Historia de la educación y la pedagogía	Griego I	Latín I											
	15C:	Ce/HP/HA/HI	3/4/1/4		3/4/1/4	2/3/1/2		3/4/1/4	2/3/1/2	2/3/1/2											
		Requisito	Ninguno		Ninguno	Ninguno		Ninguno	Ninguno	Ninguno											
	II:	E. A.	Filosofía medieval	Metafísica	Antropología filosófica	Argumentación filosófica II	Lógica I			Lengua clásica II: taller de crítica y traducción											
	15C:	Ce/HP/HA/HI	3/4/1/4	3/4/1/4	3/4/1/4	2/3/1/2	2/3/1/2			2/3/1/2											
		Requisito	Ninguno	Ninguno	Ninguno	AH	Ninguno			Griego I o Latín I											
	III:	E. A.	Filosofía moderna	Filosofía del lenguaje	Estética	Ética	Lógica II	Taller de corrientes pedagógicas contemporáneas													
	16C:	Ce/HP/HA/HI	3/4/1/4	3/4/1/4	3/4/1/4	3/4/1/4	2/3/1/2	2/3/1/2													
		Requisito	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Lógica I	Ninguno													
	IV:	E. A.	Filosofía contemporánea	Epistemología	Filosofía de la religión	Filosofía política	Preseminario	Herramientas computacionales para la gestión de la información													
17C:	Ce/HP/HA/HI	3/4/1/4	3/4/1/4	3/4/1/4	3/3/1/5		2/3/1/2														
	Requisito	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	AHII + 35 Ce.	Ninguno														
Fase de Profundización: 97 Cr. / 105 HP / 36 HA / 151 HI	Ambiente		Disciplinarespecífico: 45 cr.		Investigativo: 10 cr.		Pedagógico y didáctico: 34 cr.		Además de los E. A. señalados, durante la carrera se debe cursar*:												
	Núcleo	Seminarios filosóficos	Cátedras de profundización	Trabajo de grado	Práctica pedagógica investigativa	Pedagogía y didáctica															
	V:	E. A.	Seminario de filosofía antigua	Filosofía en Latinoamérica	Investigación educativa	Práctica pedagógica investigativa I	Sociedad de la información y el conocimiento	Seminarios filosóficos libres: 15 Cr													
	13C:	Ce/HP/HA/HI	3/3/1/5	3/3/1/5	2/3/1/2	2/3/1/2	3/4/1/4	3/3/1/5													
		Requisito	Preseminario	50 Ce.	50 Ce.	50 Ce.	50 Ce.	Preseminario													
	VI:	E. A.	Seminario de filosofía medieval	Filosofía de la educación	Práctica pedagógica investigativa II	Desarrollo y procesos de Aprendizaje	Sistemas de representación del conocimiento	Operativas pedagógicas: 6 Cr.													
	14C:	Ce/HP/HA/HI	3/3/1/5	3/3/1/5	2/3/1/2	3/4/1/4	3/4/1/4	3/3/1/5													
		Requisito	Preseminario	50 Ce.	PPI I	50 Ce.	50 Ce.	50 Ce.													
	VII:	E. A.	Seminario de filosofía moderna	Filosofía de la tecnología	Práctica pedagógica investigativa III	Didáctica de la filosofía	Entornos y recursos virtuales y audiovisuales para la enseñanza de la filosofía	Operativas filosóficas: 6 Cr													
	12C:	Ce/HP/HA/HI	3/3/1/5	3/3/1/5	2/3/1/2	2/3/1/2	2/3/1/2	3/3/1/5													
		Requisito	Preseminario	50 Ce.	PPI II	50 Ce.	50 Ce.	50 Ce.													
	VIII:	E. A.	Seminario de filosofía contemporánea	Investigación y diseño de proyectos en filosofía y enseñanza de la filosofía	Práctica pedagógica investigativa IV	Políticas educativas y desarrollo curricular	Electivas culturales: 8 Cr.														
	10C:	Ce/HP/HA/HI	3/3/1/5	2/3/1/2	2/3/1/2	3/4/1/4															
		Requisito	Preseminario	PPI I	PPI III	50 Ce.	Según el programa														
	IX:	E. A.	Seminario de filosofía de la educación	Trabajo de grado I	Práctica pedagógica investigativa V																
	8C:	Ce/HP/HA/HI	3/3/1/5	Im. Y Dis.	PPI I																
X:		E. A.		Trabajo de grado II	Práctica pedagógica investigativa VI																
	5C:	Ce/HP/HA/HI		3/3/1/5	2/3/1/2																
		Requisito		TGI	PPI V																
										Total Créditos											
										160											

*COMO REQUISITO DE GRADO, EL ESTUDIANTE DEBE CERTIFICAR CONOCIMIENTO DE SEGUNDA LENGUA MODERNA EN EL NIVEL A2.

Nota. Podemos encontrar cómo dentro del plan, en el octavo semestre se plantea la asignatura: “investigación y diseño de proyectos en filosofía y enseñanza de la filosofía” resaltado en amarillo. Tomado de página oficial de la facultad de humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. ([Facultad de Humanidades \(pedagogica.edu.co\)](http://pedagogica.edu.co))

Dentro de este programa, la asignatura llamada “Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía” es un requisito para poder continuar con el trabajo de grado, por lo que la misma está enfocada en proporcionar las herramientas necesarias para la creación de dicho trabajo. En cuanto a los estudiantes, la mayoría de ellos suelen ser de semestres superiores entre octavo a décimo semestre, aunque suelen haber algunos que ven esta materia mucho antes o mucho después, dependiendo esto de las disponibilidades de tiempo o problemas con la asignación de cupos en la asignatura. Al final del semestre el estudiante debe presentar un Proyecto de Trabajo de Grado (PTG) que debe estar inscrito dentro del área de la filosofía y/o la enseñanza de la filosofía, desde las siguientes modalidades planteadas dentro del Anexo 52 “guía para la elaboración del proyecto de trabajo de grado y del trabajo de grado” (Licenciatura en Filosofía Universidad Pedagógica Nacional. 2016. p.11) de la siguiente manera: La primera modalidad en presentarse es el Trabajo monográfico: un texto que debe reconstruir, plantear o responder a un problema filosófico o de enseñanza de la filosofía y por problema se entiende como una pregunta de la que haya distintas interpretaciones y análisis que lleven a posiciones encontradas. Por lo que el trabajo debe demostrar la capacidad comprensiva, analítica e interpretativa del estudiante que ha escogido la modalidad y debe tener por mucho dos autores principales. 2. Sistematización de experiencias pedagógicas: este texto da cuenta de los aspectos filosóficos, pedagógicos y didácticos en los que se fundamenta una propuesta y conclusiones basadas en una sistematización de un espacio académico donde el estudiante haya realizado la modalidad de prácticas. 3. El proyecto pedagógico-didáctico es un documento donde el estudiante presenta una propuesta didáctica diseñada para la enseñanza de la filosofía. La propuesta no requiere de ser implementada y debe dar cuenta de aspectos filosóficos, pedagógicos y didácticos que planteen el cómo se desarrollará el proyecto pedagógico-didáctico. Por otra parte, la Licenciatura acepta como trabajo de grado un artículo científico que cumpla con las características de divulgar procesos dentro de una investigación de carácter filosófico o de enseñanza de la filosofía, que sea inédito, que no tenga como coautor a un profesor investigador, que el proyecto de donde surge el artículo haya tenido financiación de la universidad y que sea reconocido como un artículo por la plataforma Publindex. Finalmente, la última modalidad permitida es la traducción de textos, donde el estudiante presenta la traducción de un texto canónico junto con una introducción que dé cuenta de

la importancia de haber traducido dicho texto y además agrega un comentario crítico donde demuestre su capacidad de comprensión e interpretación de este.

Justificación y objetivos

Entendiendo la importancia que tiene el espacio académico anteriormente mencionado, es donde radica la duda que abre las puertas a este proyecto investigativo, pues resulta vitalmente necesario entender ¿cuáles son los factores que inciden a los estudiantes de la licenciatura durante la creación de su Proyecto de Trabajo de Grado y posterior Trabajo de Grado? Enmarco la importancia de la pregunta como de carácter vital, pues ella puede responder a las distintas dinámicas que se presentan a nivel académico con respecto a la malla curricular, a nivel social con respecto a la relación entre de los estudiantes, a nivel experiencial con respecto a las expectativas que los estudiantes viven durante la presentación de sus proyectos de trabajo de grado y probablemente otros factores que durante la investigación podremos reconocer y podrían derivar en la necesidad de prestarles atención para cuestionar o apoyar distintas situaciones, en favor de fortalecer la comunidad de la licenciatura. Y, por otra parte, al ser una sistematización de práctica pedagógica dentro de la asignatura “investigación y diseño de proyectos de filosofía y enseñanza de la filosofía” este trabajo también buscará ofrecerle a la asignatura por una parte, la recopilación de dichos factores, y por otra parte recopilar las experiencias de los estudiantes al estar inscritos en la asignatura para reconocer la importancia y la influencia de esta, además de los aspectos tanto a fortalecer como a resaltar que el espacio académico proporciona.

Esta investigación estará inscrita en dos tipos de caracteres, en principio será de carácter descriptivo utilizando como herramienta investigativa una reconstrucción colectiva de la experiencia con un grupo focal de estudiantes y luego la investigación tomará un carácter analítico-conceptual, donde las experiencias recopiladas de la reconstrucción colectiva de la experiencia serán puestas al análisis de teorías acerca de la motivación y nos brindarán la presentación de los factores que influyen en las decisiones de los estudiantes de la licenciatura para la creación de sus Proyectos de Trabajo de Grado y posteriores Trabajos de Grado.

Objetivo general

Estudiar algunos factores que inciden en las decisiones que toman los estudiantes de la licenciatura en Filosofía de la UPN dentro de la asignatura “investigación y diseño de proyectos de filosofía y enseñanza de la filosofía”

Objetivos específicos

-Hacer dos reconstrucciones colectivas de la experiencia que nos ofrezcan información acerca de unos factores determinantes en la producción del PTG y también den cuenta de las expectativas con la asignatura “creación y diseño de proyectos de filosofía y enseñanza de la filosofía”

-Proporcionar un análisis que sirva como sustento para el fortalecimiento de la asignatura “Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía” y de la carrera, al reconocer los logros y aspectos a mejorar dentro de dichos espacios.

-Presentar una serie de factores a la luz de teorías inscritas dentro de la filosofía de la educación que apoyen teóricamente las experiencias de las estudiantes obtenidas dentro de las reconstrucciones colectivas de las experiencias.

¿Qué es la sistematización de experiencias?

Para ubicarnos en el proyecto investigativo, es de suma importancia conocer la historia y las características de la sistematización de experiencias. En principio la sistematización era vista como una herramienta que permitía recopilar las experiencias obtenidas en el trabajo de campo, para posteriormente “limpiar” la carga experiencial/subjetiva que afectaba a la claridad de la investigación, tomando únicamente la información que el investigador requería para sustentar sus afirmaciones y cuantificar el resultado de sus experimentos o la veracidad de sus hipótesis, cumpliendo con los requerimientos del método científico. “El anterior planteamiento considera el método científico como la manera objetiva de investigar la realidad, y a la deducción, es decir, ir de lo general a lo particular como la forma de construir conocimiento” (Barragán. Torres. 2017. p,31). Esta visión de la sistematización como herramienta recopiladora de información era concebida por investigadores que veían nociva la subjetividad de los participantes y del investigador, porque podían viciar el producto del proyecto. El perfil del investigador requería entonces:

“tomar distancia” para garantizar la objetividad y la neutralidad de sus conocimientos. Además, niegan la realidad social como construcción histórica abierta e indeterminada, se afanan por explicarla a partir de correlaciones causales entre variables, definidas por teorías previas que se asumen como “universales”. (Barragán. Torres. 2017. p, 32)

Durante esta época se usaron términos como “viciar, objetivo, universal, subjetivo”, estableciendo posturas que, como afirma Barragán y Torres (2017) pretendían:

“demarcar la diferencia tajante entre conocimiento común y conocimiento científico, colocando a éste como ideal a alcanzar desde la sistematización. Plantear un diálogo entre el

conocimiento común y el científico podría parecer un avance crítico (liberador) en la propuesta investigativa; sin embargo, el reconocimiento del saber científico como ideal a alcanzar hace que la participación de los saberes de los sectores subalternos sea un mero ejercicio sin consecuencias reales para la producción del nuevo conocimiento” (p.33)

Contribuyendo a reconocer los sujetos que hacen parte de la investigación como meros productores de respuestas acerca de las teorías del investigador, quien a su vez tiene la potestad de considerar dichas experiencias como útiles y dentro de un valor de verdad, dependiendo de sus objetivos y sin reconocer todas las experiencias de dichos participantes como parte fundamental dentro de la investigación.

Es con el paso del tiempo, como lo plantean Barragán y Torres (2017) que:

“Han emergido propuestas críticas de ciencia e investigación social que, a partir de la crítica al carácter imperial, colonial y capitalista de la ciencia social que se impuso desde el Norte, han construido pensamientos, teorías y prácticas investigativas que pretenden contribuir a la emancipación intelectual, cultural y política de nuestros países y continentes “periféricos”. (p.64)

Estas propuestas críticas llevaron a que se cambiara la visión acerca de la sistematización como una mera recolección de información. De ello derivarían propuestas del rol investigador como un profesional práctico reflexivo, a lo que otros investigadores resonarían considerando la práctica como el punto de importancia para la existencia de una práctica investigativa, afirmando: "la sistematización como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible” (Bernechea, Gonzales y Morgan 1994, como se citó en Barragán. Torres, 2017. p.34)

A partir de aquí habría una necesidad por analizar cómo se está haciendo investigación y la línea metódica de la misma, así como sus herramientas. En este caso nos interesa analizar el giro que tuvo la práctica y la sistematización, pues los investigadores empiezan a preguntarse por el lugar y el sujeto para entender las situaciones que allí se presentan, pues resulta que la realidad no es un espacio frío donde una prueba de sujetos de experimentación demuestra la veracidad de teorías a la luz de sus actos. “La concepción metodológica dialéctica entiende la realidad como un proceso histórico, como una totalidad conflictiva en movimiento; por ello, los sujetos de conocimiento no son externos a la realidad que investigan, sino que guardan una relación dialéctica permanente” (Barragán. Torres. 2017. p.34) Así que resulta importante evitar la supuesta “mirada crítica” que produce una brecha, investigador/objeto de estudio, para hablar de una investigación que abre las puertas a las

subjetividades, a las experiencias colectivas, al contexto donde se hace la investigación y el efecto que tienen estos factores como imposibilitadores o generadores de ciertas condiciones y/o características. Esto debido a que dentro de la experiencia de campo, hay una cantidad de estímulos y características relacionadas con la práctica que estaban siendo sesgadas, pero que remiten a un contenido mucho más importante que la objetivación y la clasificación de la información, pues al final de cuentas comparar teorías con un contexto es una parte mínima de lo que implica realizar una investigación y aquello que se suele censurar o dejar en segundo plano como “lo subjetivo” es el verdadero punto del cual partir para hacer una investigación en ciencias sociales.

Martinic propone la sistematización como “un proceso metodológico cuyo objeto es que el educador popular o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darle a conocer a otros” (Martinic 1987. Como se citó en Barragán. Torres, 2017. p.35) puesto que la sistematización debe tener como objetivo comunicar las experiencias de los protagonistas, pero el objetivo de la sistematización no es lo único que cambia, sino que además replantea el rol del investigador quien debe reconocer la relación entre los participantes y el entorno pues “cada participante escucha, habla e interpreta su propia participación desde su lenguaje y realidad cultural” (Barragán. Torres. 2017, p.35) la sistematización pasa a ser un proceso intersubjetivo y el investigador debe reconocer esta intersubjetividad para generar procesos donde permita que la experiencia del otro trastoque la investigación, esto implica un respeto e interés por el relato de los actores participantes de la investigación que dé cuenta de la experiencia compartida de los mismos y que dichos relatos sean tomados como las bases para un estudio transformador de las problemáticas plasmadas por los participantes. Teniendo en cuenta este giro en la visión acerca de la investigación, la sistematización también cambia para dejar de ser un instrumento y se convierte en todo un modelo investigativo en constante crecimiento y estudio, por lo que se empiezan a formular diferentes modelos metodológicos no con el objetivo de producir una ruta preestablecida, sino con el objetivo de nutrir el método de sistematización, eso sí, todos los modelos están enfocados en la importancia de la experiencia de los participantes como el eje central de la formación de conocimiento para cambiar la sociedad.

Para Martinic (1987) la sistematización constituye un marco de referencia creado “desde dentro” es decir, desde la experiencia que permite hacer un análisis crítico para la transformación social, por lo que una sistematización debe enfocarse en el análisis de los aspectos contextuales que estructuran la práctica, como la naturaleza del entorno y las relaciones sociales que trastocan las experiencias que se están analizando. Martinic (1999) además sugiere que dentro de esta experiencia se pueden encontrar

unas hipótesis concretas que se van materializando a partir de apuestas y búsquedas. Estas hipótesis que se obtienen mediante la investigación se pueden analizar para construir una interpretación de las experiencias que servirán como claves para analizar la práctica en planos más generales.

Por otra parte, para el investigador Oscar Jara (1996) la sistematización de la experiencia requiere el análisis como un proceso histórico mediado por diferentes factores que confluyen, se entrelazan y se interponen. Jara además da particular importancia al reconocimiento de una realidad económica-social donde se desenvuelve la práctica, proponiendo momentos dentro de la misma, como una fase inicial de reconstrucción enfocada en identificar, clasificar y reordenar los elementos que constituyen el proceso vivido, para recuperar la experiencia con los actores que la componen. Luego una fase que analice todos los factores que intervienen en la experiencia y las relaciones que hay entre dichos factores, esto para comprender e interpretar las experiencias vividas dentro del proceso, pero ahora desde un sentido crítico; dicha fase deriva en otra donde se analiza desde la teoría las relaciones que puede haber con la práctica, para hacer una contraposición que analice otros estudios u otras elaboraciones conceptuales anteriores a esta investigación. La fase siguiente se basa en la construcción de una interpretación crítica que tenga como objetivo la transformación del proceso de práctica y que sea una mediación entre teoría y descripción, esto a partir de las fases anteriormente nombradas.

Para Lola Cendales (2004) la experiencia de la sistematización tiene un carácter formativo, pues reconoce la modalidad de sistematización como posibilitadora de la reconstrucción y la interpretación de la práctica, dando una prevalencia a las perspectivas y los saberes de los participantes de las experiencias. En ese sentido la sistematización tiene un carácter inclusivo, de reconocimiento y de comunicación entre los que se ven permeados por la práctica y teniendo como objetivo lograr mayor inmersión en entender la realidad, así como también potenciar las capacidades de las instituciones, personas, organizaciones, con respecto a sus habilidades investigativas y pedagógicas. Por esto la sistematización toma una perspectiva de construcción colectiva de la cual Cendales también proporciona una serie de etapas o pasos. Primero tenemos una fase de preparación, donde se establecen los criterios y los objetivos que se tendrán en cuenta para la definición de los participantes y de las experiencias a estudiar. De aquí surge un diseño que, de la mano de una pregunta orientadora, propone una hoja de ruta específica a la investigación dentro de su contexto y que dirige el proceso de la sistematización. Luego de tener esta ruta metodológica, lo siguiente es clarificar los aspectos que desarrollará el proceso de sistematización y tanto las fuentes, como las actividades que servirán para la construcción de la información, que pueden ser relatos, talleres, discusiones y asesorías. A partir de

esas actividades surge un documento síntesis de las experiencias, que tenga como características el contexto social y la incidencia de este en los proyectos, poder profundizar un tema de interés y reconstruir el proceso vivido en el proyecto. Cendales finalmente propone una fase conocida como la sistematización de las sistematizaciones. Una etapa de interpretación que busca definir ejes a ser profundizados acerca de la práctica, por medio de la reflexión y que vaya “más allá de los supuestos y de los silencios” (Barragán. Torres. 2017. p.42)

Por otra parte, el grupo de Educación Popular de la Universidad del valle, la sistematización busca “identificar la significatividad de una experiencia compartida, tanto por los sentidos atribuidos y producidos por sus integrantes, como por la potencia presente en su propio dinamismo interno” (Barragán. Torres. 2017, p.42) Esta metodología da una importancia a la producción de relatos desde la experiencia de los participantes para la reconstrucción de esas experiencias a partir de distintos recursos, dependiendo de la etapa que esté transcurriendo. El primer momento es la reconstrucción de la experiencia, los recursos utilizados son historias de vida, diarios de campo, documentos. Luego dentro de la reconstrucción hay otro momento entendido como confrontación de las versiones y estructura del macro relato, donde los recursos usados son diferentes, en este caso el encuentro de relatos, sociodramas, reconstrucción de episodios y videos.

El segundo momento se reconoce como la interpretación de la experiencia desde un análisis hermenéutico y está dividida en tres pasos. El primero es la legibilidad de la experiencia y el recurso utilizado es la lectura de relatos ubicados en núcleos temáticos y la puesta a prueba de relatos a través de la reconstrucción. El segundo paso es la gramática de las relaciones sociales al interior de la experiencia entre actores y perspectivas y para este paso, el recurso es la reorganización de núcleos en función de ejes estructurales de la experiencia. El último paso de este punto llamado “construcción de las lógicas subyacentes de la experiencia” tiene como recursos la distribución de actores/relaciones entre distintas categorías de actor (mecanismos de control y estructuras de poder) Distribución de modalidades interpretativas y un análisis comparativo de las formaciones y negociaciones entre los procesos y en los sujetos en el desarrollo de la experiencia. El último momento es una potenciación de la experiencia con vías políticas que tiene como objetivo la interpelación desde lo local del discurso hegemónico, basado en la comunicación y la comparación con otras experiencias, que tiene como recurso la socialización de resultados y el análisis comparativo de experiencias y la formulación de propuestas alternativas.

La sistematización además de lo anteriormente nombrado también tiene una importancia formativa, pues busca que quienes participan de la práctica, sean capaces de reflexionar acerca de lo que se ha

producido, además que la sistematización permite que de allí partan nuevos proyectos, es decir, ser los cimientos para redirigir o empezar otras investigaciones desde las conclusiones a las que se llegaron partiendo de asuntos más específicos y que permitan crear una multiplicidad de las esferas investigativas.

Propuesta metodológica para la realización de la sistematización de la experiencia

A partir de las propuestas detalladas con anterioridad, planteo que esta investigación se inscribe en la propuesta de Martinic donde la sistematización de la experiencia toma el papel principal de la investigación y no se ve como una mera herramienta recopiladora de información. El rol del investigador en esta perspectiva recupera su relación con la acción analizando las relaciones sociales que trastocan las experiencias de los actores dentro del espacio donde se hace la investigación. Además de la obtención de una serie de hipótesis que sirven para la construcción de una interpretación de las experiencias para el análisis tanto conceptual como el análisis contextual del sentir y de las expectativas, en este caso, de la comunidad estudiantil. En cuanto al carácter metodológico tomaremos la posición de Jara haciendo un análisis de las relaciones entre práctica y teoría para contrastar o apoyar las experiencias y el mismo contenido teórico, es decir, si estas teorías se pueden ver a partir del análisis contextual y si las experiencias de los estudiantes pueden ser analizadas a la luz de las teorías en este caso, teorías enfocadas al análisis de la motivación. De Jara también tomaremos la fase de construcción de una interpretación crítica del proceso de práctica que ayude a fortalecer y transformar, esto para cumplir con el objetivo de fortalecer el espacio académico donde nació y tuvo desarrollo esta investigación. De Cendales tomaremos las características para la formulación de la síntesis de las experiencias:

“– El contexto local y su incidencia en el desarrollo de los proyectos.

– La profundización en un tema de interés que estuviera en el marco de la pregunta generadora.

– La reconstrucción del proceso de sistematización vivido en el proyecto.” (Barragán. Torres. 2017, p.42)

Por otra parte, la actividad que se usará para la reconstrucción de la información le da gran relevancia a la experiencia compartida y a los sentidos atribuidos por parte de los participantes, como lo afirma el grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, por ello en nuestra investigación la

herramienta propenderá con importancia a la producción de relatos desde la experiencia de los participantes, a través de una reconstrucción colectiva de esas experiencias.

Este proyecto, anexándose a las formulaciones conceptuales acerca de la sistematización de experiencias, propone que esta información no quede en la frialdad o la conceptualización buscando clasificar a los participantes de la práctica, sino que propone una importancia de la utilización de los saberes obtenidos para la generación de cambios, pues al final de cuentas es a ellos y a la comunidad universitaria, más específicamente a la Licenciatura en Filosofía, a quien va dirigido este proyecto, por lo que la información obtenida de esta sistematización se tomará para hacer un análisis crítico que enfatice en la importancia de las experiencias estudiantiles para criticar y elogiar la labor que dichos espacios ofrecen para que los estudiantes puedan continuar con su proceso de la mejor manera posible.

Esta sistematización contará con dos momentos, el primero utilizará como herramienta una reconstrucción colectiva de las experiencias de un grupo focal para la obtención de los sentires y los relatos de los estudiantes, quienes son los que viven el momento educativo que estamos analizando. Posteriormente tomaremos esas experiencias para hacer un análisis en relación con teorías de motivación en filosofía de la educación para hallar respuestas al objetivo fundamental de la investigación como es analizar y reconocer los factores y que influyen en las decisiones investigativas de los estudiantes.

Cuadro 1.

Representación de los momentos de recolección y análisis propuestos con sus respectivos resultados.

Momentos	Insumos	Resultados
Reconstrucción colectiva de la experiencia	-Entrevista a los estudiantes en el grupo focal para la reconstrucción colectiva de la experiencia	Recopilación de los relatos y sentires de los estudiantes con respecto a la asignatura y al momento que viven durante la entrega de su PTG
Análisis de la experiencia	-Contraste/análisis de las hipótesis -Afirmaciones/conclusiones que nos ofrece el estudio de las experiencias en relación con las teorías.	Se analizan las teorías de motivación para reconocer qué pueden ofrecernos para entender los relatos de los estudiantes, contrastar las

		teorías con las vivencias y encontrar lo que se escapa a la teoría o lo que la experiencia nos ofrece para profundizar en donde la teoría se queda corta
--	--	--

Reconstrucción colectiva de la experiencia

Para esta reconstrucción usamos fuentes orales, es decir, tomamos tres participantes voluntarios de la clase de investigación y diseño de proyectos. Como se proponía en el texto de Barragán y Carrillo (2017), se pensó en el ambiente propicio para que los participantes no se sintieran interpelados, interrogados o entrevistados, por el contrario, se buscó simular una experiencia parecida a una especie de compartir, reunión en fogata y/o reunión entre amigos. Teniendo en cuenta que además con la virtualidad por la pandemia, los estudiantes consideran todas las plataformas digitales como plataformas para clase. Por ello se recurrió a la plataforma de comunicación Discord. Discord es un programa/app que enlaza a los participantes para que puedan compartir información, mensajes, videollamadas que en un principio servía dentro del Gaming para conocer lo que otros perfiles juegan, utilizar canales de voz para hablar cuando los videojuegos no tenían la opción, etc. Pero que con el tiempo ha tenido más usos fuera de este debido a su función en segundo plano mientras otras plataformas están abiertas y por el uso de “bots”. Programas con la capacidad de buscar y recopilar información como noticias en tiempo real y estar en constante actualización, o las más sencillas que a partir de comandos permiten que los participantes conectados puedan oír música extraída de cualquier página, por lo que pueden compartir sus gustos con los demás, pues en todos los dispositivos se empieza a reproducir la misma canción en tiempo real. Esta posibilidad permitió que la plataforma uniera a los participantes a mostrar sus gustos a los demás y a encontrar gustos musicales en común, derivando en que los estudiantes se sintieran más confiados y seguros para poder participar de las reconstrucciones colectivas de las experiencias de sus respectivos semestres, debido a que en la crisis sanitaria derivada por la pandemia, las plataformas virtuales se asociaban directamente con el entorno académico, lo que predisponía a los participantes a reprimir o sobrepensar sus sentires, pero en este caso encontrar una plataforma con música, presentó una visión alejada del entorno académico aun cuando la reconstrucción era sobre dichos entornos, esto logró generar un espacio acogedor donde los estudiantes fueron guiados a partir de una serie de preguntas que plasmaban momentos específicos

dentro de la asignatura y además ofrecieron perspectivas importantes a ser analizadas tanto dentro de la asignatura, como del programa en general con total libertad y sin miedo a ser juzgados por expresarse.

Instrumento para la recopilación de la información dentro de la reconstrucción de la experiencia

Antes de presentar el formato de preguntas que se usarán dentro de la actividad de reconstrucción colectiva de la experiencia, resulta pertinente ofrecer una base teórica para responder a preguntas del tipo ¿cómo las relaciones de dos o más personas dentro de contextos específicos afectan las decisiones de los estudiantes? Para ello me acojo al texto de Urie Bronfenbrenner (1979) “la ecología del desarrollo humano” entendiendo desarrollo como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p.23) Las motivaciones de los estudiantes están fuertemente ligadas a unos campos y lo primero que hay que definir son esos campos entendidos como “ambientes ecológicos”. Los ambientes ecológicos son conjuntos de estructuras sociales que están uno en otro, empezando por el campo más inmediato e interno como el hogar, hasta los campos más externos donde por ejemplo se considera que los desarrollos de una persona se ven afectados por hechos que ocurren en entornos de los cuales dicha persona no hace parte. Dichos campos como ya se puede inferir, no están separados, sino que hay una relación entre ellos y, lo que, es más, en estas relaciones entre campos se pueden dar desarrollos de vital importancia para el sujeto.

El entorno también juega un papel importante dentro de este modelo, pues a pesar de que los ambientes sean diferentes, todos los entornos de una cultura suelen presentar un nivel de semejanza, mientras que los mismos entornos de otras culturas presentan sus diferencias notables, lo que para Bronfenbrenner implica la existencia de una especie de plan para la organización de los tipos de entorno en cada cultura, pero además que los planes dentro de esas culturas cambian y con ello alteran el desarrollo de las personas. Para explicar esto, podríamos ejemplificar que el cambio de enfoque de una clase dentro de un semestre por el cambio de profesor puede implicar diferencias sustanciales dentro del desarrollo de un grupo de estudiantes a nivel teórico, pero sobre dicha importancia hablaré más adelante. Volviendo al sustento teórico, comencemos por definir el estudio que hace Bronfenbrenner (1979) quien afirma:

“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua en un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes en

los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (p.40)

Ahora bien, estos entornos inmediatos y cambiantes del sujeto entendidos como ambientes ecológicos se dividen en micro, meso, exo y macrosistema, los cuales Bronfenbrenner define de la siguiente manera. El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares. Este entorno determinado comienza siendo un campo sin explorar donde se descubre empíricamente cómo se perciben las situaciones y las personas que viven en ellas y va definiendo lo que se conoce como microcampo. El microcampo tiene tres características importantes. La primera es la “actividad progresiva” que refiere a todas las operaciones que la persona ve participar y participa. La segunda es la relación de interconexión que se percibe entre las personas que participan como miembros en actividades comunes, complementarias o relativamente independientes. Y la tercera característica es la noción de rol entendida como un conjunto de características y conductas que se asocian a una posición definida en un entorno como por ejemplo “profesor, estudiante, amigo” etc. El mesosistema en cambio son las interrelaciones entre dos o más entornos en los que una persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, barrio/hogar hogar/universidad) Así el mesosistema es un sistema de microsistemas interrelacionados que se va desarrollando entre más participación hay del sujeto en dichos campos y entre más entornos va entrando. En el mesosistema es común que varios miembros de los sistemas participen en ambos microsistemas por el entorno (amigos del barrio/compañeros de estudio) El exosistema implica uno o más entornos que no incluyen la participación activa de la persona en desarrollo, pero producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno de la persona en desarrollo, por ejemplo, los entornos de quienes si participan de los microsistemas donde la persona en desarrollo participa activamente (donde trabajan los familiares del sujeto, amigos de los amigos). El macrosistema son las correspondencias en contenido y forma de los sistemas anteriormente nombrados que existen al nivel de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias que sustente esas correspondencias. Ejemplo de ello es la diferencia que tienen todos los espacios en una cultura con respecto a otra, así las instituciones educativas de Colombia tienen cierta relación a partir de ser planeadas todas con un objetivo y que se diferencian al objetivo y organización de la educación francesa o japonesa.

Teniendo en cuenta esto, es importante un último término definido por Bronfenbrenner como “transición ecológica” el cual define que se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos. Entonces lo que parecían ser exosistemas dejan de serlo cuando la persona en desarrollo entra a participar activamente y otros microsistemas dejan de serlo o cuando por ejemplo la persona en desarrollo cambia de rol de estudiante a trabajador, empieza a participar activamente en otros microsistemas y empiezan a afectarle otros exosistemas, lo que perceptual y conceptualmente genera unos cambios en la persona en desarrollo, configurando nuevos desarrollos.

“Definición 7. El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido.” (Bronfenbrenner. 1979. p.47)

Estos cambios a partir de la participación de dichos sistemas afectan el desarrollo de las personas tanto de manera perceptual, como en sus acciones, pues además pasamos de las situaciones inmediatas de nuestros microsistemas para hacer relaciones de asociación con los otros espacios donde participamos activamente y las influencias que hay entre dichos entornos, los patrones que se repiten y lo que los diferencian, etc.

Con esto definido, podemos entender que las motivaciones de los participantes de la investigación están fuertemente relacionadas con sus participaciones, ya sean activas o no en dichos sistemas, por lo que al preguntar por los factores que nos interesan, podremos entender si sus motivaciones se encuentran inscritas dentro de los microsistemas (cuando sus proyectos se tratan de su participación con un rol dentro de un entorno en particular) de mesosistemas (en la relación del barrio con la educación en la universidad, que suele ser una asociación común dentro de los proyectos de grado) a causa de los exosistemas (si quieren investigar fuera de sus campos de participación, lo que los hará ser parte de ellos, como ocurre con quienes quieren estudiar los saberes de comunidades indígenas sin tener relación con ellas) y como todas ellas se ven enfrascadas dentro del macrosistema a partir de las relaciones que todas tienen dentro de las posibilidades que permite el aparataje de la universidad, el ministerio, el país. Etc. A continuación, dejo el instrumento que usé para hacer las preguntas a la muestra de estudiantes participantes de la asignatura con la que se hará la reconstrucción colectiva de la experiencia.

Formato de preguntas para la creación de la reconstrucción colectiva de la experiencia:

Todas las preguntas presentadas a continuación están formuladas en relación con el espacio donde se hizo la práctica y posterior sistematización de la experiencia: “investigación y diseño de proyectos en filosofía y enseñanza de la filosofía” asignatura perteneciente a la malla curricular de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los momentos presentados a continuación nos permiten hacer una ruta histórica y metodológica de la clase donde podamos reconocer por una parte la dirección que el profesor lleva en la asignatura y cómo los estudiantes responden a dicha dirección, lo que nos servirá para reconocer los aciertos de la asignatura misma. Por otra parte, los momentos planteados también nos servirán para conocer cuánto cambian una serie de supuestos y experiencias previas, asuntos como repetir la asignatura, expectativas personales y académicas, en general son preconcepciones que implican una disposición por parte de los estudiantes con respecto al espacio académico y sobre el trascurso que cada uno ha vivido dentro de la carrera.

Momento 1: Primer encuentro con la asignatura. Durante la primera sesión de la asignatura, se les pregunta a los estudiantes acerca de sus gustos e intereses a nivel académico, para desde el principio encaminar sus ideas al objetivo de generar su Proyecto de Trabajo de Grado. A partir de esto se formulan las siguientes preguntas enmarcadas a pensarse en retrospectiva de la primera sesión:

P1. ¿Tenían alguna idea de lo que se trataba la clase antes de empezar el semestre?

P2. Cuando el profesor pregunta por primera vez acerca de sus intereses académicos ¿ya sabían qué temas querían tratar o en realidad no tenían idea alguna?

Momento 2 Sesión: Sesión encargada de definir la línea temática del Proyecto de Trabajo de Grado. En la tercera sesión de la asignatura el maestro plantea una actividad en la que los estudiantes entregan una serie de preguntas problema con respecto a los ejes temáticos de su interés. Esta entrega se hace en una sesión grupal y el profesor da sugerencias con respecto a lo que lee y lo que los estudiantes exponen. Anterior a la sesión se hace un ejercicio para entender qué tipo de preguntas problema pueden hacerse y hacia dónde dirigirlas, que se conoce como la sesión de creatividad. Ejercicio anexo a continuación. A partir de la actividad y el ejercicio, se realizan las siguientes preguntas enfocadas a dicha sesión. A continuación, anexo el esquema usado para la sesión.

Figura 2.

Actividad de ideas iniciales para dirigir el proceso de Trabajo de Grado a partir de componentes relacionados al pensamiento creativo.

IDEAS INICIALES PARA TRABAJO DE GRADO			
COMPONENTES DEL PENSAMIENTO CREATIVO			
FLUIDEZ	FLEXIBILIDAD	ORIGINALIDAD	ELABORACIÓN
a. Lluvia de Ideas: Cantidad- diversidad.	c. Categorización: 2 o 3 formas de categorización distintas (organizar por grupos el literal “a”)	e. ¿Cuál puede ser el problema o asunto inédito por su infrecuencia estadística o asociación remota?	g. ¿Cómo formalizar la idea? Es decir, ¿qué se requiere para volverla un anteproyecto de investigación?
b. Relación Semántica: Analogía. (intente expresar las ideas que tiene como analogía. P.E. ““La niebla es tan.... como una esponja” “La belleza es como el otoño...”) “las sociedades de control funcionan como un panóptico porque...”	d.Cuál de esas es susceptible de convertirse en trabajo de grado y por qué.	f. cuál puede ser el asunto que más aporte a: -La comunidad -Lo social -La novedad -La satisfacción personal -La universidad (o lo académico- investigativo)	h. Ruta preliminar para trabajar el asunto: -Qué hacer -Cómo hacerlo -Con quiénes hacerlo -Cuándo hacerlo

Nota. Esta figura ha sido creada por el profesor Pablo Vargas para usarse dentro de la asignatura Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía.

Por lo que se formularon las siguientes preguntas:

P3. ¿a partir de la actividad planteada por el profesor; cómo hicieron sus preguntas problema investigativas?

P4. ¿Tuvieron dificultades para sacar sus propias preguntas y objetivos?

P5. Teniendo en cuenta que es la primera sesión donde todos se oyen, a planos generales ¿Ven una tendencia en las preguntas investigativas del grupo?

Momento 3: Zehusgosqua ¿qué investigan los profes de filosofía? Durante la asignatura hay un espacio conocido como Zehusgosqua, en el que se invita a un espacio en Facebook Live a tres profesores dentro de la carrera para que les cuenten a los futuros investigadores sobre sus investigaciones y las asignaturas que dictan, esto para que los estudiantes conozcan más de sus profesores y tengan un perfil de lo que podrían necesitar en la figura del asesor de trabajo de grado. Acerca de este espacio se preguntó lo siguiente:

P6. ¿Qué herramientas le proporcionó el evento, para la formulación, decisión temática, etc.; De su proyecto?

Momento 4: Sesión de planteamiento del problema a partir del texto *Serenidad de Heidegger*.

En esta sesión, los estudiantes previamente leen el texto *serenidad* de Heidegger (1955) para luego reconocer las características del discurso de Heidegger en la formulación y planteamiento de un problema. Además, los estudiantes tenían que presentar una ruta metodológica a partir de una serie de preguntas. La información de esta actividad se deja como anexo al final del documento. A partir de esta actividad se formulan las siguientes preguntas:

P7. ¿qué opina de la estructura presentada en la actividad para el planteamiento de un problema y qué tan diferente es de sus propias estructuras?

P8. ¿Afectó el modelo de planteamiento propuesto en la actividad de la clase, basado en el de Heidegger, en sus propios planteamientos del problema?

Momento 5: coyuntura actual. Para aclarar la situación a la que nos referimos, me remito a citar la introducción del artículo de Adolfo Rodríguez: “El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido

social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación” (2022):

“El Paro Nacional iniciado el 28 de abril del 2021, que se prolongó al menos por dos meses en el que se expresaron y se fueron sumando actores y demandas diversas a lo largo y ancho del territorio nacional, tuvo como detonante el rechazo a proyectos y políticas del Gobierno encabezado por el presidente Duque, del partido Centro Democrático y los partidos de la coalición gobernante: las reformas tributarias y a la salud, al régimen de contratación laboral y pensional. Se puede caracterizar como una movilización y protesta masiva, fundamentalmente pacífica, la más grande en varios decenios, tanto a nivel nacional, como local y regional, que puso en evidencia la inconformidad de amplios sectores sociales populares y medios de Colombia, el cansancio y la angustia frente a problemáticas acumuladas –de precarización económica y desigualdades– que la pandemia y su manejo mostró” (p.2)

Teniendo en cuenta el momento que vivía el país, nos resulta importante preguntar qué tanto afectó la situación actual de inestabilidad social a la disposición y creación de los problemas a investigar de los estudiantes, por lo que se preguntó:

P9. ¿Afectó en algo el contexto actual en sus respectivos trabajos?

Finalmente, las últimas tres preguntas que vienen a continuación se inscriben fuera de la asignatura y la situación que vivía el país, preguntando más por asuntos particulares que dan cuenta del interés estudiantil por las distintas modalidades de entrega de Trabajo de Grado, en particular, la influencia de los compañeros de semestre dentro de la asignatura “Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía” y la influencia a nivel de producción investigativa y metodológica que tienen asignaturas de fundamentación teórica y no de fundamentación investigativa. Siendo estas:

P10. ¿Por qué la elección de monografía y no un proyecto pedagógico en la Universidad Pedagógica Nacional? (en caso de que aplique)

P11. ¿Es diferente ver la materia con compañeros del semestre que en un semestre diferente?

P12. Teniendo en cuenta sus experiencias ¿las otras materias además del interés temático influyen a nivel metodológico para la producción de un buen proyecto investigativo?

Estas preguntas en relación con el modelo metodológico de la ecología del desarrollo humano dan cuenta que las respuestas y las características de estas pueden variar y pertenecer mesosistémicamente

a diferentes campos microsistémicos que se entrelazan en el desarrollo y la participación de quienes colaborarán con la reconstrucción colectiva de la experiencia. Por ejemplo, que algunos factores influyeran a otros dependiendo de las decisiones que se toman, pues el contexto (aún más en este caso del estallido social) podría afectar el campo académico del estudiante llevándolo a tomar la decisión de hacer trabajos de grado afines con dar cuenta de las experiencias que está viviendo. Teniendo en cuenta este “entrelazamiento” contextual entre las preguntas, podemos afirmar que, por ejemplo, algunas preguntas que deberían ser del análisis del campo académico pasan a ser del campo personal cuando se trata de sus inclinaciones por factores emocionales. Para aclarar este comportamiento de las preguntas, a continuación, anexo un cuadro que ejemplifica de mejor manera el uso de las preguntas en cada campo y sus versiones opcionales dependiendo de la ruta que toman a partir del factor motivacional que la saca de su área común.

Cuadro 2.

Matriz de preguntas con conversiones relacionadas a los factores personales y académicos

Factor	Componentes de factor	Preguntas
Personal	1. Gustos fuera de lo académico/motivaciones particulares para la investigación de ciertos temas 2. Contexto (Cultura, Trabajo, Ámbito socioeconómico)	P1/P2/P3/P4/P7/P8/P9/P10/P11/P12
Académico (espacios académicos, monitorias)	1. Espacios académicos 2. Monitorias u otra experiencia de investigación	P1/P2/P3/P4/P5/P6/P7/P8/P9/P10/P12

Nota. Las preguntas están divididas en dos factores con sus respectivos componentes, pero están detalladas en dos colores (azul y verde) que se entenderán de la siguiente manera:

P1: pregunta que se hace dentro de un factor a la espera de la recopilación de la información dentro del mismo, por lo que se considerará como “pregunta original del factor”

Ej: P11. ¿Es diferente ver la materia con compañeros de semestre que en un semestre diferente?

Esta pregunta es exclusiva del factor personal pues no nos ofrece información únicamente de carácter emocional, no podemos conocer nada acerca de las asignaturas o de unos contenidos temáticos.

P1: pregunta que cambia de factor a partir de las decisiones de los participantes por sus relaciones mesosistémicas y los desarrollos que en ellos se genera, que se considerará como “pregunta opcional del factor”

Ej: P10. ¿Por qué la elección de monografía y no un proyecto pedagógico en la Universidad Pedagógica Nacional? (en caso de que aplique) esta pregunta puede ir dirigida a asuntos académicos como una falta de conocimientos a través de la experiencia que le impiden hacer un trabajo que no sea el monográfico o puede remitirse al campo personal aludiendo a la fascinación por un contenido, el gusto por algún autor o que no está interesado en otras modalidades como si lo está por el trabajo monográfico.

Análisis de las experiencias en relación con las teorías de motivación en filosofía de la educación

En este apartado decidí tomar el capítulo III *“la educación afectivo-moral: Motivación y voluntad”* del libro Filosofía de la Educación de Stella Maris Vázquez (2012) como fuente para el análisis de una serie de afirmaciones por parte de los estudiantes, obtenidas durante la reconstrucción colectiva de la experiencia. El trabajo de Vázquez es de vital importancia para el desarrollo de este proyecto pues su análisis del obrar humano y la recopilación de las teorías de motivación de varios psicólogos y cognitivistas nos ofrecen el sustento teórico para el análisis de las experiencias del grupo focal en el reconocimiento de la importancia de las relaciones afectivas entre los miembros de la comunidad educativa y los efectos de dichas relaciones en la producción investigativa y, cómo las expectativas de éxito y fracaso a partir de las experiencias durante el transcurrir de la carrera moldean las posibilidades de producción de ciertos contenidos teóricos a la hora de producir una investigación de trabajo final. Las primeras afirmaciones que me gustaría traer a colación son las siguientes:

“Pedro (...) Recalca los intereses académicos de los maestros, pues los gustos de los educadores afectan en la generación de algunos trabajos de grado y procede a contar la historia de un compañero que quería hacer su tesis sobre un tema particular, pero el profesor que podría colaborarle con ello no sentía interés de hacer parte de dicho proyecto y esto lo afectó para continuar o “dejar morir la idea”. Él por ejemplo considera que su interés por hacer su tema es por la facilidad del maestro para dar la clase y eso le trajo un gusto particular, y si bien

es cierto que tiene otros gustos y le habría gustado hacer sus trabajos de otros temas, el hecho de pensar en el profesor que le tocaría de tutor “le quita las ganas de trabajar en ello.” (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.52)

Y del segundo grupo focal un participante afirma que:

“además afirma que por ejemplo hay maestros con los cuales no tiene nada en contra, pero que sus personalidades no van con la suya, por lo que se pueden dificultar las relaciones dentro de las clases o por que por alguna razón han entablado conversaciones y a causa de esa relación más amena, que hayan sido amables o que por el contrario no lo hayan sido, es algo que influye en las clases. En ese momento aprovecho para preguntar si estas mismas dinámicas suceden con los trabajos de grado y Alejandro responde que efectivamente hay actitudes por parte de los maestros que generan que muchos les produzca aversión pensar en trabajar con ellos, así como hay otros que los consideran la mejor opción a nivel personal y académico, en su caso muchos critican a un profesor al que él considera buen maestro y entiende las críticas, pero también aclara que hay que reconocer que las clases no alcanzan a ofrecer el suficiente conocimiento para saber qué tutor escoger, pues con el caso de este maestro, Alejandro considera que en la clase es perfecto, pero que como tutor no lo escogería ni en broma pues le conoce demasiado y sabe que con él no podría trabajar. (...) Sebastián concuerda con la intimidad que se establece con el maestro y dicha disposición para la escogencia de ciertos asesores de tesis, por ejemplo, el mismo siente aversión por trabajar con un profesor en todos sus aspectos tanto educativos como personales, por lo que está seguro de que nunca trabajaría con él y, por el contrario, las relaciones personales y la rigurosidad de otro profesor, fueron las razones que lo llevaron a escogerlo. Además, siente que hemos descuidado la emotividad y el cuerpo cuando se habla de contemplar las relaciones con los miembros de la comunidad educativa y es importante hacer la labor de reconocimiento del otro como las personas que somos con todo y las emociones que nos impulsan” (anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia. p.64)

Para analizar lo anterior, resulta provechoso tomar la noción que propone Vázquez como el “circuito o ciclo del obrar humano” que inicia con una respuesta afectiva: “todo conocimiento, en la medida en que la realidad no es neutra, sino portadora de algún valor -es decir de cualidades capaces de actualizar diversas dimensiones del sujeto- es capaz de suscitar una respuesta afectiva” (Vázquez. 2012, p.182). Como podemos notar en la recopilación de la reconstrucción colectiva de la experiencia, hay un factor

emocional acentuado en lo que podemos entender como la “*respuesta afectiva*” de la que habla Vázquez, debido a la influencia emocional del profesorado hacia la disposición de los estudiantes, quienes dentro de las asignaturas de la malla curricular no solo aprenden contenidos afines a la filosofía y la educación, sino que se encargan de analizar los patrones comportamentales, ideológicos, emocionales, volitivos, etc., de cada maestro y en dicha relación entre la entrada emocional y la posterior adquisición de conocimiento, se imprimen una serie de disposiciones a las experiencias educativas. Es importante resaltar esto, pues, así como hay efectos positivos, también se presentan efectos, si se quiere, de carácter “negativo” que marcan al estudiante de tal forma que este reconoce unos gustos académicos, pero estos pierden valor cuando se ven enfrentados al reconocer las disposiciones del maestro que sería su posterior asesor de tesis.

Igualmente, la influencia no es solo del profesorado, sino que los mismos compañeros afectan en la seguridad de los estudiantes para tomar decisiones con respecto al trabajo de grado, pues al ser los participantes más cercanos a través de los semestres, entre los estudiantes empiezan a conocer lo que para algunos grupos son asignaturas, profesores, otros estudiantes, como lo positivo o negativo dentro de dichos semestres, al mismo tiempo que van forjando en esos criterios una posición de validez frente a lo que hacen ellos mismos:

“Pero recalca que el acercamiento más similar es en espacios fuera de los académicos, como charlas de pasillo con compañeros de la carrera”. (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.48)

“Los participantes indican que en espacios fuera de la academia, cuando se habla con amigos y compañeros, acerca de la tesis, es que empiezan a nacer las primeras ideas para un trabajo de grado” (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.48)

“agrega que un factor que le afectó para perder la materia (refiriéndose a Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la filosofía) fueron sus compañeros quienes no fueron para nada indulgentes cuando él exponía lo que tenía pensado hacer, así que dichas críticas, que no fueron constructivas, ayudaron a que se desmotivara, pues sentía que sus aportes no eran valiosos y existía un ambiente de presión por lo que dijeran los demás. Para ese momento no sabía cómo acotar todo lo que pensaba hacer y a raíz de la mala experiencia que tuvo en esa clase, con ayuda de un profesor logró consolidar lo que en este semestre está presentando. Además, anexó a su investigación de Trabajo de Grado un componente de crítica

a la comunidad universitaria” (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.47)

“A esta afirmación, Pedro concuerda con la opinión de los gustos personales y la articulación con los gustos académicos, pero añade que hay un factor de presión social, pues en su caso, los temas articulados fueron un gusto por una clase en particular y una situación contextual, pero además aparecen preguntas como: ¿qué tan importante es eso que se quiere hacer, para que los demás crean que es un trabajo riguroso, creativo, interesante, etc.? ¿estoy haciendo algo que valga la pena? O ¿será una tesis más?” (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.49)

“pues si bien es cierto que los gustos o lo bien que le vaya a uno en las clases afecta en las decisiones temáticas, efectivamente sus gustos personales son muy diferentes a la carrera (además de ser genéricos) lo que implicaría hacer una tesis “sin pena ni gloria” o “que pase de agache” así que cuando el estudiante se piensa el trabajo de tesis, debe pensarse un trabajo que valga la pena, que aporte, que no sea uno más del montón. La grandeza del eje temático por su importancia en el ámbito académico es algo para tener en cuenta. Indica. (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.4)

Esta “influencia” en la toma de decisiones por parte de agentes externos como los maestros y los compañeros modifica las opiniones que se tienen tanto de los maestros, las asignaturas, así como también de sí mismos, y otorga unas herramientas para forjar una “seguridad” con respecto a ciertos ejes investigativos y temáticas que podrían ser los candidatos que profundizar dentro de una investigación de trabajo de grado. Esta seguridad nos lleva al siguiente punto relacionado con las teorías de motivación de logro y de atribución. Para hablar de ellas primero deseo traer a colación algunas afirmaciones de la recolección colectiva de la experiencia:

“Pedro comenta que luego de oír los comentarios de los anteriores, ve que efectivamente es un factor importante el “cómo le fue a uno en ciertas materias durante la carrera” para entender sus fortalezas académicas, no solo por escoger lo más sencillo para hacer, sino porque ese “ir bien” indica que hay algo que se está haciendo correctamente, por lo que decantarse por hacer la tesis en dichos temas, puede hacer más sencillo el proceso de elaboración de tesis. (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia.p.49)

Podemos ver que los estudiantes a partir de ciertas experiencias dentro de los espacios académicos generan una especie de expectativas con respecto a sus capacidades y a las posibilidades de desempeñar unos objetivos. Por ello, recibir buenas calificaciones o entender un tema con mayor claridad le genera unas expectativas sobre sí mismo, el reconocimiento de su esfuerzo, su valía para desempeñarse dentro de ese tema y la posibilidad a futuro de retomar esos conocimientos para la formulación de un trabajo de grado que le dé la satisfacción de haberlo cumplido.

Frente a esto, la teoría de la motivación que recoge Vázquez se basa en dos variables: la expectativa de un sujeto para obtener un resultado exitoso debido a su acción y el valor que tiene dicho resultado para sí mismo. El autor con mayor desarrollo en esta postura es J. Atkinson quien propone la conducta dirigida al logro como el resultante de un conflicto entre la tendencia de aproximación hacia el éxito y la tendencia de evitación al fracaso. Se presenta entonces una fórmula donde la Tendencia al logro de una meta (T_s) se consigue a partir de tres factores; una necesidad de logro (M_s) una Probabilidad de Éxito (P_s) y el valor de incentivo del Éxito (I_s) El éxito es entonces una probabilidad relacionada con lograr un objetivo a partir de la creencia, donde se ven incrementadas las expectativas a partir de lograr “peldaños” para la obtención de la meta final. Dichos peldaños tienen el carácter de satisfacer levemente la tensión y de hacer más clara la posibilidad de obtención de la meta, lo que también nos muestra en qué radica el objetivo final de la meta “depende tanto de ciertas propiedades de la persona (su capacidad de esfuerzo) cuanto las de la meta (la dificultad de la tarea)” (Vázquez. 2012. p.215) por otra parte, cuando una meta es difícil de alcanzar, el valor de esta crece y el sujeto incrementa sus esfuerzos dentro de los límites que ha conocido a partir de experiencias pasadas que le han enseñado los límites de sus capacidades. Entre más logros obtenga, mayores serán sus expectativas, la intencionalidad de desempeño y buscará metas más difíciles de conseguir. Por otra parte, la teoría de atribución de la motivación es una teoría psicológica basada en la percepción y juicio que hace el sujeto acerca de las causas y los resultados de sus acciones y sus éxitos y fracasos. Esta teoría presenta dos factores: Internos y Ambientales. A los internos se les atribuyen aspectos como la habilidad y el esfuerzo de un sujeto y los ambientales o externos implican la facilidad o dificultad que tiene el objetivo o tarea. Los sujetos hacen juicios valorativos como si de una especie de balanza se tratara, para analizar si el cumplimiento de dicha tarea radica en el esfuerzo de sí mismo o en la dificultad de la labor, pues si la posibilidad es del ámbito de lo interno, el sujeto se sentirá con mayor responsabilidad por el éxito o fracaso al cumplir la meta y al comprometerse con cumplirla. Para hacer este juicio, el sujeto se

remite a sus experiencias pasadas en desempeño y resultados y a circunstancias actuales como el entorno, la intervención de otros y la dificultad de la tarea:

“El lugar de la causalidad puede ser interno o externo según el sujeto juzgue que las causas de su éxito o fracaso son propias o son exteriores a él. Son causas internas o personales la habilidad y el esfuerzo (éstas son las principales, aunque también se citan el humor, la fatiga, la enfermedad, etc.) y son externas la suerte, el nivel de dificultad de la tarea la influencia de otras personas, las circunstancias ambientales” (2012.pp 217-218)

A este juicio de atribución causal le corresponden también unos factores afectivos como la autoconfianza, el fracaso producto de una carencia de esfuerzo para controlar los factores que se escapan, etc. Basados en las teorías de motivaciones, podemos entender que, por una parte, la teoría de motivación nos ayuda a reconocer que los estudiantes pretenden evitar los fracasos que le han generado una serie de refuerzos negativos hacia ciertos temas, por lo que hay una tendencia a buscar, como afirman los estudiantes, “cómo les fue en las materias” y “en cuales les fue mejor que en otras” pues el tema que tomarán para hacer el trabajo de grado cumple con la formula anteriormente planteada por Atkinson donde haya una probabilidad de lograr un objetivo a partir de las experiencias del estudiante, sus capacidades de esforzarse frente al objetivo y la dificultad de las tareas para cumplir ese objetivo. Ejemplificando, un estudiante toma sus experiencias y analiza qué tema es suficientemente claro para profundizar sin fracasar en el intento por falta de bagaje, suficientemente bueno/útil para ser presentado como un trabajo de grado y que supla una necesidad a ser satisfecha y que puede ser de distintos tipos, como entender algo que le causa curiosidad o hilar temas de su interés y al mismo tiempo tenga el aval de trabajo de grado. Con respecto a la teoría de atribución, podemos notar los factores internos y externos que posibilitan e imposibilitan desempeñar la futura labor de producción de trabajo de grado que los estudiantes exponen durante la reconstrucción colectiva. Recordemos que el juicio para prever la probabilidad de éxito y/o fracaso en esta teoría se basa en las experiencias pasadas, el desempeño y factores externos como la intervención de otros agentes o el entorno. Los estudiantes dan cuenta de varios factores importantes a ser señalados como por ejemplo las experiencias con los maestros de la cual ya me he encargado de presentar, las expectativas que tienen sobre “cómo les fue en x o y materia” y la posibilidad de cumplir con las expectativas del trabajo de grado al tratar con dichos temas y dos factores de vital importancia que aún no he tratado pero me gustaría traer a colación, por una parte el contexto de los estudiantes y por otra parte el desarrollo de ciertas asignaturas. Para ello me remitiré a presentar las siguientes afirmaciones:

“Alejandro considera que (...) los maestros suelen buscar investigaciones filosóficas más generales y los estudiantes buscan investigar sobre los espacios/territorios y contextos más concretos, lo que hace sentir que los segundos son más cercanos con las formas de vida actuales y eso genera una relación que no tiene una investigación filosófica general y lo que es más, dichas investigaciones pueden generar que los estudiantes sientan que están obligados a establecerse en esos mismos modelos y que no hay otra opción, por lo que las investigaciones de algunos compañeros y las propias se ven como un escape u otras vías de posibilidad diferentes a las “clásicas” pero aclara que cuando se refiere con el término de “clásicas” enfatiza que no lo hace en tono peyorativo, solo que las nuevas generaciones de estudiantes no se sienten enmarcadas dentro de estas líneas de investigación. (anexo3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia.p.59)

“Con respecto a su experiencia con las clases de investigación educativa, nos cuenta que durante su proceso en esa asignatura hubo un cambio de profesor y el profesor suplente durante dicho cambio no conocía los objetivos que tenía la asignatura como sí misma y como su papel dentro del pensum en la preparación de las capacidades investigativas de los estudiantes, por lo que la cataloga como “un desastre” (...) Además infiere que el suplente no era el más preparado para cumplir con las necesidades del espacio académico y finalmente el mismo no continuó ni con el espacio, ni con la licenciatura y su disposición en las clases daban cuenta que el profesor no revisó las dinámicas, textos y dirección que se tomó al principio y decidió cambiar los contenidos sin percatarse de las exigencias de la asignatura.” (anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia. p.63)

Los estudiantes, además de evaluar sus capacidades de éxito y fracaso frente a unos ejes temáticos y sus relaciones interpersonales con otros estudiantes y sus maestros, se ven interpelados por factores externos que les posibilitan e imposibilitan plantear el proyecto de trabajo de grado. Como podemos ver, los estudiantes tienen interés por los lugares de enunciación que les ofrece su contexto sociocultural, razón por la cual vemos una afluencia en proyectos de trabajo de grado relacionados con la filosofía latinoamericana, las teorías de género, investigaciones sobre educación popular, etc. Basados en la teoría de la motivación vemos que los estudiantes recurren a estos por los refuerzos positivos experienciales y porque se ven afectados por estos temas en su diario vivir.

Alejandro toma la palabra para contarnos que de su parte, el contexto actual le afectó demasiado a nivel de desarrollo comunicativo y personal (pues tuvo momentos de crisis de las

cuales no profundizó) pero un aspecto que le trastocó al mismo tiempo que la filosofía fue el rap y durante la pandemia el rap lo ayudó a solucionar esos aspectos comunicativos, aspectos que critica no haber recibido dentro de la carrera, pues implican que hay unas falencias educativas, entre ellas el desarrollo de unas competencias comunicativas, afectivas y personales que son necesarias para el crecimiento óptimo del estudiante (Anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia. p.60)

Con respecto al desarrollo de ciertas asignaturas, podemos ver que en momentos puntuales suceden contingencias que influyen en el desarrollo de las clases y afectan los conocimientos que obtienen los estudiantes para sentar las bases experienciales positivas que les permitan tener la confianza para afrontar distintos ejes temáticos, acortando las posibilidades de elección, lo que por una parte es negativo, pues los estudiantes no tienen muchas opciones para desarrollar unos temas en particular y por otra parte es positivo, pues los estudiantes buscan la forma de suplir dichos “vacíos” de carácter conceptual en otros espacios fuera de lo académico buscando sus propias formas de investigar y estudiar, pues a mayor dificultad de meta, mayor valor y mayor cantidad de esfuerzo del sujeto, en este caso el estudiante, por saciar esas necesidades de aprender sobre esos conocimientos que la carrera deja escapar o se cruzan someramente. Acerca de estas contingencias podemos notarlas en afirmaciones como la siguiente:

“Luis se aventura a indicar que en la retroalimentación que hizo, encontró que el planteamiento de su compañero era desordenado, entendiendo desordenado como falta de características básicas para el planteamiento de problema como preguntas, objetivos generales y específicos bien delimitados, lo que hacía que el texto no pareciera un planteamiento, sino un ensayo de trabajo final de semestre de cualquier asignatura, por lo que el participante considera que al profesor le faltó más rigurosidad al especificar cómo se plantea un trabajo investigativo, el participante dice que se ha “curtido” por la materia de investigación educativa, donde ahondaron en las características de un trabajo investigativo, pero que la falta de experticia en el tema del otro compañero, implica que no todos los estudiantes han pasado por ese proceso de la misma manera y eso influye en la falta de rigurosidad. y, si bien es cierto que hay materias que brindan algunas herramientas para la formulación de trabajos, hay otras que no dotan al estudiante con herramientas para la formulación de un trabajo con una forma de planteamiento específica, como es el proyecto investigativo. Además, las materias con los profesores más exigentes son las únicas que suelen aportar unas herramientas útiles para ello, lo que no implica

que en todos los espacios o en los mismos espacios a través de los semestres, se ofrezca este componente de fundamentación, sino que esto depende más del profesor de turno y su compromiso por enseñar acerca de ello. (...) Carlos concuerda, pues considera que el profesor que enseñó investigación educativa durante su semestre, que no es el mismo del otro participante, se enfocó exclusivamente en enfatizar lo que había mal en los planteamientos, pero no en enseñarles las características de cada punto que les pedía, para entender qué objetivos tenían y así no caer en los mismos errores siempre.” (Anexo2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.51)

Sebastián toma la palabra para contar que le alegra saber de unas prácticas que se hayan generado de manera óptima, pues desde el principio sus prácticas se han visto afectadas por la pandemia y el paro, donde no se hacían clases virtuales sino guías, así que no tuvo posibilidad de relacionarse con los estudiantes para poder desempeñar las prácticas de la mejor manera, pero es por esta misma razón que durante su práctica nace el interés por crear una plataforma virtual, trabajo que está ampliando dentro de su proyecto de trabajo de grado. (Anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia.p.58)

Para hablar con más claridad de estos asuntos procedo a continuación a presentar las conclusiones de la investigación donde además propongo algunas posibilidades para buscar que estos factores no impliquen bajar la calidad de la enseñanza dentro de la licenciatura. Para finalizar este apartado, vale decir que las teorías propuestas por Vázquez ofrecen el bagaje teórico para complementar las experiencias de los estudiantes y entender el trasfondo motivacional que impulsa las acciones de los estudiantes, como las experiencias, las relaciones interpersonales, las expectativas y el contexto, son factores inscritos dentro de los macro-factores planteados como personales o académicos y son fundamentales para entender las razones por las que los estudiantes deciden tomar una modalidad de grado y un eje temático.

Conclusiones

Factores que afectan a los estudiantes al realizar sus Proyectos de Trabajo de Grado

En general podemos encontrar que efectivamente hay un carácter personal relacionado con los contenidos temáticos obtenidos fuera del currículo ofrecido por la universidad, por ejemplo, gustos relacionados con el ocio, novelistas u otros artistas y escritores no filosóficos, dar a conocer experiencias fuera del espectro universitario como propuestas populares. Estos gustos sirven para

proporcionar el aspecto creativo y/o innovador dentro del proyecto que se entrelaza con el segundo factor que podríamos llamar académico, relacionado con el interés por los contenidos aprendidos dentro de los espacios académicos durante el pregrado. Estos podrían servir como principios o vectores para el análisis de los intereses de los estudiantes, pero a partir de la investigación hemos podido notar que no es tan sencillo desligar lo académico de lo personal, pues como pudimos ver, existe un ciclo constante de emociones y conocimientos a partir de distintos ámbitos de la vida de los estudiantes que se entrelazan y permiten que haya unas intenciones, expectativas e intereses que definan el camino que tomará el estudiante. Por ello no es tan sencillo quitarle la carga afectiva al factor académico, pues teóricamente todo conocimiento es adoptado a partir de una respuesta afectiva y los campos donde se desenvuelve el estudiante no están totalmente aislados como si se tratara de dos sujetos distintos en dos mundos distintos, por ejemplo, el ser estudiante y el ser ciudadano, si bien es cierto hay roles con distinciones, el sujeto no deja de ser y de adoptar características de todos los espacios en los que se inscribe para forjar su identidad. Igualmente, a nivel experiencial hemos notado cómo el desempeño y la actitud del maestro afectan en adoptar con mayor o menor facilidad el componente teórico base para el Proyecto de Trabajo de Grado o hay una especie de impresión social caracterizada por ejercer en el estudiante la necesidad de demostrar creatividad y relevancia al momento de investigar y producir su Trabajo de Grado, entonces no podemos delimitar tajantemente los factores.

Las reconstrucciones colectivas nos han permitido darles voz a estas teorías acerca de la motivación y además han logrado ir más allá, pues la necesidad como un factor positivo de “tender a” no solo nace de respuestas afectivas relacionadas al placer, sino que el displacer, la inconformidad y la falta de oportunidades también pueden ser factores que generen esa necesidad por el conocer y la generación de metas que ayuden a suplir esa incomodidad, derivando en alternativas creativas obtenidas a partir de la experiencia, para abordar los temas vistos desde lo netamente académico y que quizá podrían abrumar o no ser del total agrado de algunos estudiantes. Este factor de displacer y coercitivo también se puede ver reflejado en las experiencias de los participantes con asuntos que no son directamente relacionados con el contenido temático dentro del pregrado, pero que resultan tener un peso para el estudiante. Tenemos un curioso ejemplo dentro de la “guía para la elaboración del proyecto de trabajo de grado y del trabajo de grado” de la Licenciatura en Filosofía para la Universidad Pedagógica Nacional. (2016) ya que en el anexo “líneas de investigación” están las posibilidades a las que los estudiantes se pueden acoger como línea investigativa:

Figura 3. Cuadro de Líneas de Investigación de la Licenciatura.



Figura 2. Anexo 1. Cuadro de Líneas de Investigación de la Licenciatura. Nota. Esta imagen presenta las posibilidades investigativas a las cuales el estudiante puede optar para la creación del PTG y su posterior Trabajo de Grado Sacado del anexo guía para la elaboración del proyecto de grado y del trabajo de grado.

Estas líneas cubren gran parte de los intereses y posibilidades en las que los estudiantes se inscriben a partir su división entre enseñanza de la filosofía e historia, escuelas y problemas de la filosofía. Pero resulta particularmente interesante que haya una distinción de filosofía moderna, filosofía antigua y medieval, pero no hay un campo entendido como filosofía contemporánea, quizá porque algunas de las líneas investigativas se desarrollan en nuestros tiempos, pero me pregunto por ejemplo ¿si alguien quisiera hacer su trabajo dentro del estudio filosófico del feminismo y prácticas decoloniales; ¿en qué línea de investigación debería inscribirse? Podría pensarse que quizá hace parte de la línea ética/política y pensamiento en Latinoamérica, o que se podría analizar desde la estética, por lo que dependería del estudiante ver hacia cual línea investigativa desea analizar el problema filosófico, pero en ese orden de ideas no habría la necesidad de hacer distinciones de filosofía moderna, antigua y medieval, pues los problemas dentro de estos periodos históricos también se pueden definir fuera de otras líneas de investigación, es decir, o sería pertinente anexar una línea entendida como filosofía contemporánea o por el contrario sería conveniente cambiar las líneas que remiten a lapsos de tiempo histórico y mejor anexar líneas como epistemología, religión, teleología, ontología, etc.

Otro análisis pertinente con respecto a las afirmaciones de los participantes de la reconstrucción colectiva de la experiencia es el siguiente:

“Alejandro afirma “de todas las universidades escogí la única que solo tiene tesis como opción de grado” pues en conversación con estudiantes de universidades donde le preguntaron ¿qué modalidad iba a tomar? él no sabía cómo responder que, aunque hay varias modalidades, todas están enfocadas a la creación de una tesis” (anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia. p.57)

Efectivamente nos encontramos con que la propuesta de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional realmente está planteada sobre la entrega de ensayos de mayor o menor cantidad de palabras y enfocadas a unos ejes particulares, pero siendo parte de la Universidad Pedagógica Nacional no ofrece una modalidad como por ejemplo cursar más módulos de Práctica Pedagógica Investigativa. En contraposición a nuestro plan de elaboración de trabajo de grado analizo el acuerdo N° 038 de julio de 2015 de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, pues en sus modalidades de grado para todas las carreras resulta tener mayor variedad de modalidades de Trabajo de Grado y aunque no ha de tener Licenciatura en Filosofía, nos puede ofrecer nuevas perspectivas para plantearnos diversas modalidades. Me remito al capítulo primero, artículo 3° “de las modalidades de trabajo de grado para optar por el título dentro de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas” (28 de julio de 2015):

ARTÍCULO 3°. - Las modalidades de trabajo de grado definidas para optar al título de pregrado en cualquier proyecto curricular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas son:

- a) Pasantía: modalidad de trabajo de grado donde el estudiante asume una práctica social, empresarial o profesional en una entidad nacional o internacional.
- b) Espacios académicos de posgrado: el estudiante debe cursar y aprobar de 8 a 9 créditos. Se ofertan 10 cupos por semestre, 5 a la excelencia académica y 5 con capacidad de admisión a posgrado tanto económica como calidad académica
- c) Espacios académicos de profundización: el estudiante debe cursar y aprobar 6 créditos en espacios académicos que ofrece cualquier programa a nivel profesional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

f) Creación o interpretación: esta modalidad recoge elementos inherentes al campo del arte, que permiten la producción de una obra artística, el desarrollo de sus medios, sus recursos y otras formas de expresión artística

g) Proyecto de emprendimiento: esta modalidad tiene como finalidad proyectar la constitución formal de una empresa a través de la constitución de un modelo de negocios o un plan de negocios

Si bien es cierto que este tipo de modalidades son para todas las carreras ofrecidas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional solo ofrece una carrera que no es Licenciatura, siendo esta pedagogía, esto no es impedimento para proponer modalidades afines a la pedagogía y tomar propuestas como la pasantía o el espacio académico de profundización para fortalecer aspectos donde la licenciatura puede flaquear, proporcionando a los estudiantes espacios para innovar en conocimientos multidisciplinarios, en el fortalecimiento del componente pedagógico donde la licenciatura contiene menor carga en asignaturas con respecto al componente filosófico y en la modalidad de prácticas que en la segunda reconstrucción (hágase la salvedad por la situación de la pandemia) se veía coartada y no permitía que los estudiantes pudieran tomar esas experiencias para sistematizar sus prácticas o para usar sus aprendizajes dentro de espacios académicos ya no como estudiantes, sino como profesores que están finalizando su formación:

El investigador pregunta ¿por qué la elección de monografía y no un proyecto pedagógico en la Universidad Pedagógica Nacional? Pedro indica que las prácticas no fueron las mejores y es más de su interés hacer algo de carácter filosófico. (Anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.54)

Carlos considera que era más importante hacer una investigación, además por experiencias de otros compañeros que hacen trabajo de tesis en espacios académicos, por medio de proyectos pedagógicos, siempre tienen problemas por los tiempos en la universidad y los colegios, por asuntos como paros o, por ejemplo, la situación actual de la pandemia, así que para “curarse en salud” prefirió la monografía. (Anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia.p.55)

Sebastián coincide con Alejandro en ver el camino progresivo de las asignaturas que le ofrecen unas habilidades para fomentar el pensamiento filosófico y la investigación, en cuanto a las prácticas resulta relativo pues depende de la experiencia de cada estudiante, ya que quienes

tienen prácticas reciben unas herramientas que quienes las ven truncadas (o que ni las ven) se quedan sin dichas herramientas. (Anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia.p.63)

Además, recordemos que para el mercado laboral al que se enfrentan los egresados, actualmente se les suele solicitar experiencia laboral y usualmente nivel de suficiencia de lengua en mínimo B2. Por lo que egresarse con asignaturas en lenguas para fortalecer el nivel de inglés y una mayor cantidad de experiencia laboral certificada a través de egresarse cursando más prácticas, resultan ser propuestas que no solo mejoran la calidad educativa sino la calidad de los egresados de la licenciatura y de la Universidad Pedagógica Nacional.

Análisis de aspectos encontrados con respecto a la asignatura Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

Dentro de los objetivos planteados en esta investigación se proponía presentar un análisis que sirva como sustento para el fortalecimiento de la asignatura al reconocer las fortalezas y aspectos a mejorar dentro de la misma. Durante la reconstrucción encontramos opiniones divididas entre uno y otro semestre, pues los participantes de la primera reconstrucción criticaban el espacio académico de manera más tajante que los participantes de la segunda reconstrucción. Frente a estas situaciones debo afirmar como monitor del espacio académico que los estudiantes de la primera reconstrucción carecían de mayor responsabilidad para tomarse el espacio con la importancia que merece, por ejemplo, la actividad de retroalimentación donde debían resaltar los aspectos a fortalecer y a resaltar de una pregunta problema de otro compañero:

El participante notó una diferencia entre estar con personas de un semestre ajeno y pone como ejemplo una actividad de retroalimentación donde entre estudiantes debían leer sus avances del proyecto reconociendo las falencias y fortalezas del mismo, pero nadie hizo retroalimentación de su trabajo, por lo que no sabía si lo que había escrito estaba bien o se podía mejorar, así que cuando le entregó su planteamiento a la futura tutora, con el objetivo de obtener el aval, la profesora fue la retroalimentación de dicho trabajo, indicándole todo lo que se podía mejorar (Anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia.p.47)

Los estudiantes no reconocen la responsabilidad que implica afectar a otros estudiantes cuando no siguen la ruta metodológica que el maestro tiene planeada para fomentar el aprendizaje y el desarrollo colectivo, por lo que sería importante buscar estrategias que ayuden a que el estudiante reconozca la

importancia del espacio y no lo vean como una asignatura transitoria, pues de ello deriva que después de cursarla y aprobarla, cambien por completo todo lo que hicieron dentro del espacio académico para empezar de cero por un nuevo proyecto, lo que implica mayor tiempo estimado en graduarse y que el estudiante no esté aprovechando lo que el espacio le ofrece.

Por otra parte, los estudiantes de ambas reconstrucciones colectivas de la experiencia suelen remarcar que hay espacios que pueden ser utilizados de manera distinta y así obtener otro tipo de herramientas. El espacio “Zehusgosqua” una de las propuestas más interesantes, pues saca al estudiante del espacio académico para llevarlo a un diálogo donde los profesores de la licenciatura dan cuenta de sus áreas de profundización y con ello las líneas metodológicas que manejan. Pero al parecer los estudiantes más allá de eso, no encuentran en el espacio un interés. Por una parte, porque los profesores con su bagaje académico resultan exponiendo las líneas metodológicas que llevan ahora y los estudiantes no sienten una conexión con sus vivencias dentro del pregrado o porque sus relaciones emocionales les conflictúan con ciertos maestros sintiendo que los profesores se toman el espacio para hablar de sus conocimientos “como si fueran trofeos”:

Luis se inscribe en la opinión del primero, pero agrega que las discusiones del evento pasan a ser “los profesores ufanándose de todo lo que han conseguido” como creaciones literarias e investigaciones como si fueran “trofeos de los cuales alardear” y no tanto a contar sus experiencias en el pregrado y ya en el campo laboral donde sus investigaciones han tenido cambios, así que no agregan nada interesante que le pudiera servir como herramientas de apoyo para la formulación o sus decisiones (Anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia.p.53)

Alejandro resalta que las investigaciones de los profesores posiblemente sean de un carácter que es el que los estudiantes buscan cambiar y/o romper, por lo que las presentaciones a veces se sienten lejanas, pero no porque los estudiantes las deslegitimen o no las consideren necesarias, sino que son enfoques diferentes a los de los maestros, pues por ejemplo los maestros suelen buscar investigaciones filosóficas más generales y los estudiantes buscan investigar sobre los espacios/territorios y contextos más concretos. (Anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia.p.59)

A partir de las siguientes afirmaciones aparece la posibilidad de propuesta para reformular este espacio:

Carlos concuerda con considerar que los aportes del profesor son muy importantes, pues es parte de la producción del trabajo, el hacer una construcción colectiva en la que los participantes se sientan escuchados, corregidos, acompañados, pero siente que en la falta de bagaje por ciertos temas (por no ser su línea de investigación) el profesor se queda corto en las sugerencias, pero no por ello las sugerencias son malas, sino que le aportan muy poco y esto no es algo que se pueda criticar, pues siempre habrá ejes temáticos que se escapen del conocimiento del profesor. (Anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia.p.54)

Luis cuenta la historia de un compañero de la misma asignatura el cual, al entregar su planteamiento al posible tutor, dicho posible tutor le exigía una entrega más completa, como la que se solicita más adelante (con antecedentes marco teórico, etc.) pues lo que llevaba no le servía para dar su aval. Este estudiante tuvo que adelantar todo lo que debían entregar más adelante, para conseguir el aval del profesor, sin tener conocimiento de las características de eso que se le estaba pidiendo, pues aún no habían tenido una sesión aclaratoria de ese contenido sobre la formulación de antecedentes, marco teórico y estado del arte. (Anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia.p.54)

Primero es importante que los maestros conozcan la ruta metodológica que tiene la asignatura de Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía pues el desconocimiento del recorrido de este espacio dentro del semestre genera los malentendidos donde el posible asesor solicita el PTG a inicio de semestre y el estudiante está cursando la asignatura, por lo tanto, no tiene el producto final de la misma. Para familiarizar a los maestros de la licenciatura con IDPFEF¹ se sugiere aprovechar el espacio Zehusgosqua y fortalecerlo fomentando mesas de trabajo entre grupos de estudiantes con gustos comunes y los maestros que manejan dichos ejes metodológicos, así los estudiantes se pueden familiarizan con la actitud del maestro fuera de los espacios académicos y más como si ya fueran sus asesores de Trabajo de Grado, al mismo tiempo que el maestro cuando el estudiante curse Trabajo de Grado I, ya tenga una idea general de todo el camino que el estudiante cursó en IDPFEF y no solo del PTG que entrega al final de la asignatura.

¹. Investigación y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía.

Otro aspecto por analizar es el que presentaré a continuación a partir de las experiencias recopiladas en las reconstrucciones colectivas de las experiencias:

Pedro (...) Recalca los intereses académicos de los maestros, pues los gustos de los educadores afectan en la generación de algunos trabajos de grado y procede a contar la historia de un compañero que quería hacer su tesis sobre un tema particular, pero el profesor que podría colaborarle con ello no quería no sentía el interés de hacer parte de dicho proyecto a nivel temático y esto le afectó para continuar “dejando morir la idea”. El estudiante considera que su interés por investigar lo que tiene planteado radica en la facilidad del maestro para dar la clase, lo que le trajo un gusto por el tema, y si bien es cierto que tiene otros gustos académicos y le habría gustado hacer su Trabajo de Grado en otras líneas investigativas, el hecho de pensar que el profesor encargado de dichas líneas sería su posterior asesor de trabajo de grado “le quita las ganas” de trabajar en ello. Luis cuenta que también tiene experiencias de otro compañero que también pasó por lo mismo, haber querido tratar unos temas, pero dejarlos de lado por el tutor. (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.52)

Alejandro responde que efectivamente hay actitudes por parte de los maestros que generan que muchos les produzcan aversión pensar en trabajar con ellos, así como hay otros que los consideran la mejor opción a nivel personal y académico, por ejemplo, Alejandro afirma que muchos critican a un profesor al que él considera buen maestro y entiende las críticas, pero también aclara que hay que reconocer que las clases no alcanzan a ofrecer el suficiente conocimiento para saber qué tutor escoger, pues con el caso de este maestro, Alejandro considera que en la clase es perfecto, pero que como tutor no lo escogería ni en broma pues le conoce demasiado y sabe que con él no podría trabajar. (anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia. p.64)

Sebastián concuerda con la intimidad que se establece con el maestro y dicha disposición para la escogencia de ciertos asesores de tesis. Él, por ejemplo, siente aversión por trabajar con un profesor en todos sus aspectos tanto educativos como personales, por lo que está seguro de que nunca trabajaría con él y, por el contrario, las relaciones personales y la rigurosidad de otro profesor, fueron las razones que lo llevaron a escogerlo (anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia. p.64)

Con respecto a su experiencia con las clases de investigación educativa, nos cuenta que durante su proceso en esa asignatura hubo un cambio de profesor y el profesor suplente durante dicho cambio no conocía los objetivos que tenía la asignatura en la preparación de las capacidades investigativas de los estudiantes, por lo que la cataloga como “un desastre” pues no hubo un componente investigativo y solo era una asignatura pedagógica similar a las otras donde se hablaban de textos sobre educación, pero nunca sobre investigación, por lo que siente que perdió esa posibilidad de aprender y de obtener aptitudes que le serían útiles en este momento. Infiere que además el profesor que suplió el espacio no era el más preparado para cumplir con las necesidades de este y finalmente el profesor no continuó ni con el espacio, ni con la licenciatura y que su disposición en las clases daban cuenta que no revisó las dinámicas, textos y dirección que se tomó al principio y decidió cambiar los contenidos sin percatarse de las exigencias de la asignatura. (anexo 3. segunda reconstrucción colectiva de la experiencia. p.63)

Carlos afirma que, por su parte, tuvo el inconveniente de necesitar como tutor, a un profesor que tenía demasiados compromisos con otros estudiantes, lo que denota una carencia en la planta de profesores, pues al haber tan pocos en temas específicos, algunos se sobreesaturan (anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia. p.52)

Estas afirmaciones dan cuenta de la necesidad por tener más profesores que sean expertos en las mismas áreas para evitar que la calidad educativa se vea afectada por la salida de un maestro, porque las experiencias emocionales entre profesores y estudiantes no signifiquen un factor para que los estudiantes no investiguen sobre ciertos temas y para que un estudiante pueda tomar la decisión de escoger una línea investigativa, pero que no por ello sea una especie de “camisa de fuerza” que dicha línea investigativa implique tener como asesor de trabajo de grado a un profesor con el que no concuerden a nivel metódico o personal y que la disponibilidad del maestro tampoco sea un factor para que un estudiante se vea obligado a no investigar sobre lo que le apasiona.

Consideraciones finales

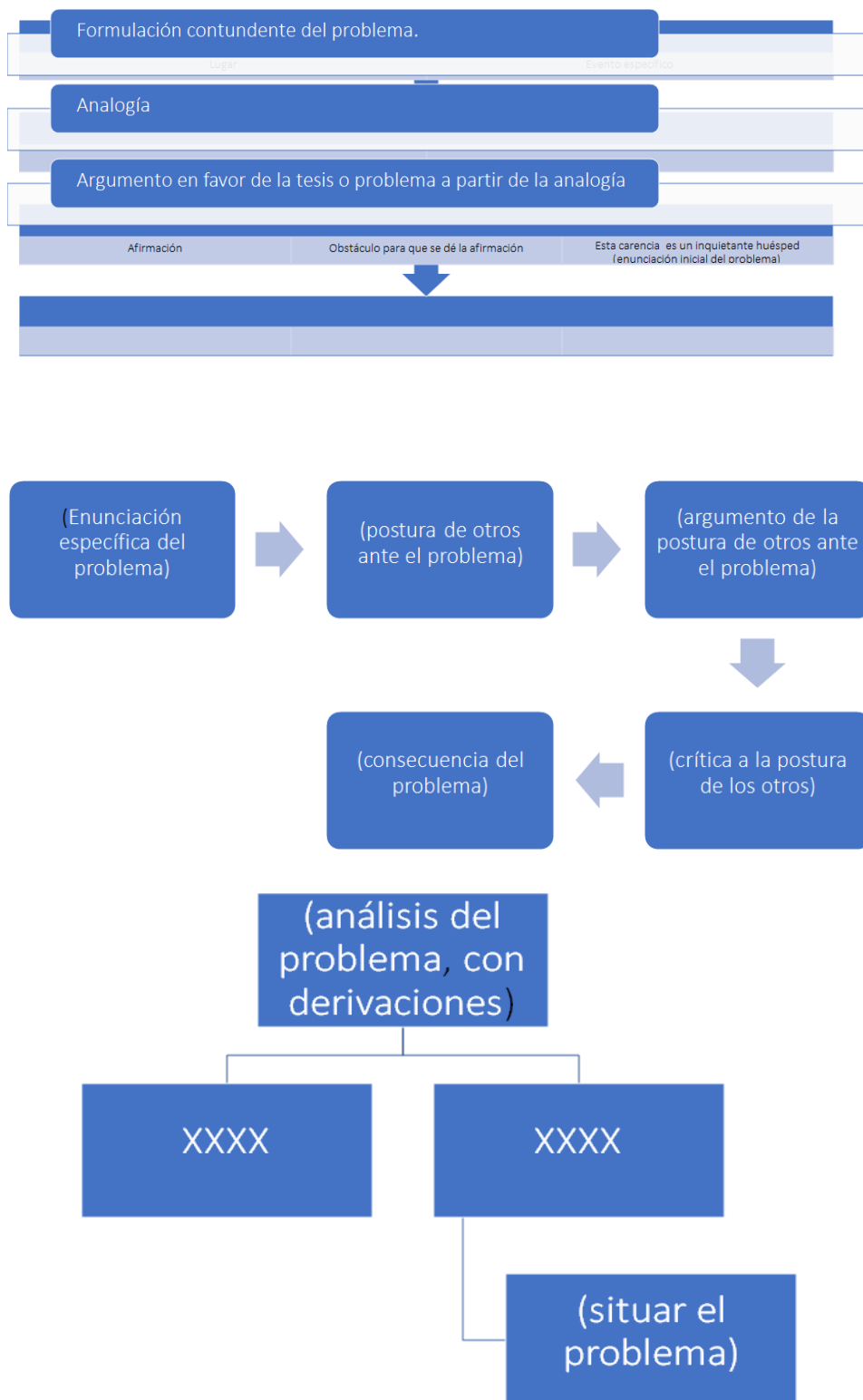
Luego de este trayecto sistematizando la experiencia debo agradecer al profesor Pablo Vargas por aceptarme dentro del espacio, permitirme hacer esta investigación de la cuál ambos teníamos un interés por analizar y que ofrece un panorama, que aunque comenzó en el análisis de unos factores teóricos para encontrar las tendencias de los futuros egresados, la propuesta fue cambiando poco a poco hasta convertirse en esta investigación que tomó como banderas reconocer los sentires de los estudiantes en pro de fortalecer no solo el espacio académico sino múltiples aspectos dentro de la comunidad,

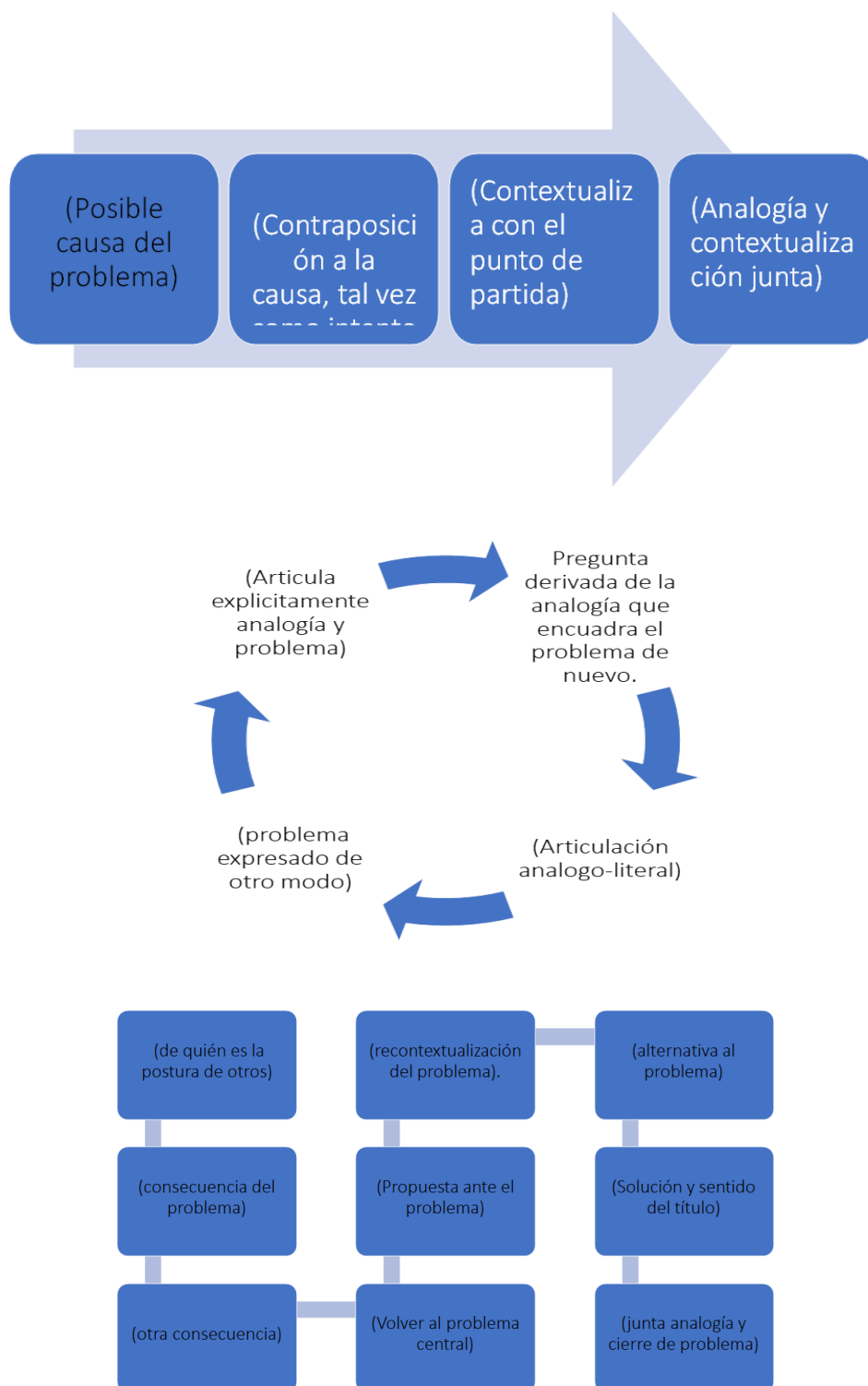
tocando aspectos como las líneas investigativas, las Prácticas Pedagógicas Investigativas, las modalidades de Trabajo de Grado en sí. Asuntos que deseo no solo queden en el tintero, sino que a futuro sean tomados en cuenta si llegase a ver cambios en estos aspectos por parte de la Licenciatura. Por otra parte, quiero agradecer a los participantes de las reconstrucciones pues no es tan sencillo hablar de aspectos que pueden resultar controversiales como las relaciones de agrado/desagrado que pueden darse entre estudiantes y maestros, relaciones que se suelen negar y que en realidad se están constituyendo desde el primer momento en el que el profesor interactúa con los estudiantes en las asignaturas. Agradecerles también por dar cuenta de todas las problemáticas que ellos veían tanto del espacio como de la carrera en sí, su sinceridad puede traer que las siguientes generaciones de estudiantes no tengan que afrontar las mismas problemáticas y podamos mejorar las condiciones desde la visión estudiantil. La investigación no solo cumplió los objetivos propuestos, sino que sentó las bases para que se hagan más investigaciones, pero ahora desde el papel del profesor y de la coordinación, invito a que próximas generaciones no solo de estudiantes sino también de maestros tomen el estandarte y logremos recopilar los sentires de todos los y las que pertenecemos a la comunidad con la misma sinceridad con la que se hizo esta investigación para que nos conozcamos y fortalezcamos la familia a la que pertenecemos como Licenciatura en Filosofía.

Referencias

- Álvarez-Rodríguez, A.A. (2021) *El paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación.* Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, (33), 1-12. doi: 10.25100/prts.v0i33.11864
- Barragán, D. Torres, A. (2017) *La sistematización como investigación interpretativa crítica.* Editorial El Búho. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Académico. Acuerdo N ° 038 de julio 28 de 2015. (Colombia)
- Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Filosofía. (Versión final 5 de octubre 2016). *Guía para la elaboración del proyecto de grado y del trabajo de grado.* (Colombia)
- Urie Bronfenbrenner (1987) *La ecología del desarrollo humano.* Experimentos en entornos naturales y diseñados. Traducción de Alejandra Devoto. Editorial Paidós.
- Stella Maris Vázquez (2012) *La filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales-2ª ed.* Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural CIAFIC Ediciones.

Anexo 1. Figura 3. Actividad para el planteamiento del problema con base al texto Serenidad de Heidegger (1955). Apuntes para plantear un problema





Nota. Esta actividad fue creada por el profesor Pablo Vargas para la clase de “Sistematización y Diseño de Proyectos en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía”

Anexo 2. Primera reconstrucción colectiva de la experiencia.

La reunión con los participantes inició en el Discord con la pregunta ¿Escuchan música mientras estudian y escriben? Si es así ¿Qué música les gusta para estudiar? Los participantes afirman que cuando se trata de estudiar, efectivamente escuchan música instrumental para estudiar, pero cuando se trata de escribir entregas, prefieren la calma o el silencio. Luego de esta pregunta introductoria para entrar en calor, el investigador les propone que coloquen la música que más prefieran en el Bot, para que suene durante la sesión. Los participantes colocan música en broma, pero luego empiezan a aflorar sus gustos musicales. Cuando los participantes ya se ven más inmiscuidos en el uso del Bot, el investigador se abre paso para empezar las preguntas que dirigen el interés y la dirección de la reconstrucción colectiva. La primera pregunta es **¿Tenían alguna idea de lo que se trataba la clase antes de empezar el semestre?** El primer participante responde que efectivamente sabía de qué se trataba la materia, pues ya la había visto con anterioridad cursando el sexto semestre, pero como todavía no tenía los conocimientos suficientes para la formulación de un buen proyecto de trabajo de grado el estudiante la perdió, agrega que un factor que le afectó para perderla fueron sus compañeros, quienes no fueron para nada indulgentes cuando él exponía lo que tenía pensado hacer, así que dichas críticas, que no fueron constructivas, ayudaron a que se desmotivara pues sentía que sus aportes no eran valiosos y existía un ambiente de presión por lo que dijeran los demás. Para ese momento no sabía cómo acotar todo lo que pensaba hacer y a raíz de la mala experiencia que tuvo en esa clase, con ayuda de un profesor logró consolidar lo que en este semestre está presentando. Además, anexó a su investigación de Trabajo de Grado un componente de crítica a la comunidad universitaria.

El segundo participante afirma que no tenía idea de lo que se trataba la clase, que está viendo la materia un semestre después del que debía haberla cursado, porque no sabía que la asignatura era prerrequisito para trabajo de grado y creyó que podría verla más adelante y priorizar en otras materias. Esto lo llevó a sentirse frustrado, pues sentía que fue un semestre perdido. También nos cuenta que aun así con ese semestre perdido, seguía sin conocer acerca de la materia cuando la inscribió. Por otra parte, el participante comenta que, con respecto a las respuestas del primero, él notó una diferencia entre estar con personas de un semestre ajeno, que por ejemplo en la actividad de retroalimentación donde otro estudiante debía leer sus avances del proyecto reconociendo las falencias y fortalezas del mismo, nadie hizo retroalimentación de su trabajo, por lo que no sabía si lo que había escrito estaba bien o se podía mejorar, así que cuando le entregó su planteamiento a la futura tutora, con el objetivo de obtener el aval, la profesora fue la retroalimentación de dicho trabajo, indicándole todo lo que se podía mejorar.

Pero recalca que el acercamiento más similar es en espacios fuera de los académicos, como charlas de pasillo con compañeros de la carrera, pero esto no le influyó como ocurrió con el primer participante.

El tercer participante responde a la pregunta indicando que conocía la historia del primero, pues este le contó su mala pasada, así que ya sabía el objetivo de la materia y eso lo llevó a tomar su experiencia para prepararse y llegar a la primera clase con la idea, sobre la cuál decantarse para la formulación del proyecto a partir de las actividades, además afirma que, si no fuera por la mala experiencia del primer participante, habría empezado desde ceros. Estas respuestas dan cuenta implícitamente del objetivo de la segunda pregunta: **cuando el profesor pregunta por primera vez acerca de sus intereses académicos ¿ya sabían qué temas querían tratar o en realidad no tenían idea alguna?** igualmente el investigador la hace con el fin de obtener más claridad sobre el asunto. Los participantes indican que en espacios fuera de la academia, cuando se habla con amigos y compañeros, acerca de la tesis, es que empiezan a nacer las primeras ideas para un trabajo de grado. Luis (desde este momento se usarán los nombres Pedro, Luis y Carlos para respetar la confidencialidad de los participantes) indica que el semestre anterior había visto las materias que le influyeron a la formulación del proyecto, por lo que a veces es más sencillo pensarse un trabajo final con base a lo recientemente visto, que recurrir a espacios académicos más antiguos. También agrega que, si no fuera por las experiencias del primer participante, habría influido en que su tema fuera diferente, pues al entrar a la clase con una dirección determinada, las actividades para pensarse ideas dentro de la clase pasaron a convertirse en completar la información y no en hacer un ejercicio riguroso para pensarse en una idea creativa.

El último participante habla acerca de los intereses, pues al final el profesor no está preguntando por sus áreas de fortaleza, sino por gustos. El participante hace esta aclaración pues cree que si bien es cierto que hay unos temas que son de gusto particular dentro de la carrera, hay otros temas de interés fuera de la carrera que se mezclan o interponen, pero allí deriva el verdadero problema, en poder relacionar sus gustos no académicos, con los gustos temáticos de la asignatura y además de esto, tomar esta relación y articularla en un trabajo de grado. Él considera que personalmente no tenía conocimiento de cómo hacer esta articulación de los gustos e ideas básicas, para luego convertirlas en algo que sirva para ser presentado.

A esta afirmación, Pedro concuerda con la opinión de los gustos personales y la articulación con los gustos académicos, pero añade que hay un factor de presión social, pues en su caso, los temas articulados fueron un gusto por una clase en particular y una situación contextual, pero además

aparecen preguntas como ¿qué tan importante es eso que quiere hacer, para que los demás crean que es un trabajo, creativo, interesante, etc.? ¿estoy algo que valga la pena? O ¿será una tesis más? Y son factores que afectan en la dirección temática. El último participante resuena con la opinión del anterior, afirmando que sí hay un aspecto social importante, pues si bien es cierto que los gustos o lo bien que le vaya a uno en las clases afecta en las decisiones temáticas, efectivamente sus gustos personales son muy diferentes a la carrera (además de ser genéricos) lo que implicaría hacer una tesis “sin pena ni gloria” o “que pase de agache” así que cuando el estudiante se piensa el trabajo de tesis, debe pensarse un trabajo que valga la pena, que aporte, que no sea uno más del montón. “la grandeza del eje temático por su importancia en el ámbito académico es algo para tener en cuenta” indica.

Pedro comenta que luego de oír los comentarios de los anteriores, ve que efectivamente es un factor importante el “cómo le fue a uno en ciertas materias durante la carrera” para entender sus fortalezas académicas, no solo por escoger lo más sencillo para hacer, sino porque ese “ir bien” indica que hay algo que se está haciendo correctamente, por lo que decantarse por hacer la tesis en dichos temas, puede hacer más sencillo el proceso de elaboración de tesis del que todos los que hacen un pregrado hablan. Por otra parte, desde su elección de tesis, aunque esté condicionado en cómo le fue en la carrera, su tema está dirigido al gusto particular, fuera de cualquier tema académico.

Aquí acaban las preguntas del primer hito y pasamos al segundo: Planteamiento de una pregunta problema. **La primera pregunta es: a partir de la actividad sobre planteamiento de preguntas problema ¿cómo hicieron sus preguntas problema investigativas?** Luis dice que debido a que adelantó trabajo antes de entrar a la materia, las actividades para pensarse un planteamiento temático y de una pregunta, pasaron a convertirse en actividades para llenar información que ya tenía establecida y no con el objetivo de encontrar una formulación de la pregunta, eso no impidió que desglosara su proceso para que encajara con lo que las actividades exigían.

Carlos considera que la actividad le ayudó mucho para plantearse una premisa más centrada, el participante ya tenía una pregunta y un eje temático, pero eran demasiado amplios, por lo que la actividad de creación le permitió acotar lo que ya tenía.

Pedro considera que el esquema propuesto por el profesor le ayudó a clarificar todas las ideas que tenía y tomar una de ellas para avanzar, así que discrepa con respecto al primer participante quien parecía que, por el adelanto en su trabajo, solo llenaba la actividad como un formulario y este enfatiza en la utilidad del formato para lograr definir las ideas, para sentar las bases de un proyecto.

Con respecto a la pregunta: **¿tuvieron dificultades para sacar sus propias preguntas y objetivos?**

Carlos comenta que la actividad tomada paso a paso, permitía que no se dificultara el planteamiento de una pregunta.

Luis cuenta su experiencia con las actividades en general, pues indica que nunca ha entendido el propósito de estas, ya que siente que no hay claridad en la definición y los objetivos, por lo que no las entiende.

Pedro cree que, si tuviera que hacer una sugerencia, sería que todas las actividades estuvieran enfocadas más hacia el punto investigativo y no un primer énfasis en algo a rasgos generales, como ejemplo da las analogías, que, al ser tan coloquiales/ caricaturizadas y salidas del campo de la investigación, cuando la verdadera actividad se hace, no se logra entender cómo hacer una analogía que no sea del mismo estilo. El participante cree que quizá la razón por la que el profesor no hace las analogías dentro del área investigativa es para que no se vean sesgados y ceñidos a los ejemplos, lo que termina coartando sus creativities, pero seguramente ver algunas opciones de analogías frecuentes ayudaría a entender cuales pueden servir y hacerse una idea.

La tercera pregunta: Teniendo en cuenta que es la primera sesión donde todos se oyen, a planos generales **¿ven una tendencia en las preguntas investigativas del grupo?** los tres participantes concuerdan en decir que no hay una tendencia en el semestre acerca de una temática particular, todos tienen intereses diversos.

Luis se aventura a indicar que en la retroalimentación que hizo, encontró que el planteamiento de su compañero era desordenado, entendiendo desordenado como falta de características básicas para el planteamiento de problema como preguntas, objetivos generales y específicos bien delimitados, lo que hacía que el texto no pareciera un planteamiento, sino un ensayo de trabajo final de semestre de cualquier asignatura, por lo que el participante considera que al profesor le faltó más rigurosidad al especificar cómo se plantea un trabajo investigativo, el participante dice que se ha “curtido” por la materia de investigación educativa, donde ahondaron en las características de un trabajo investigativo, pero que la falta de experticia en el tema del otro compañero, implica que no todos los estudiantes han pasado por ese proceso de la misma manera y eso influye en la falta de rigurosidad.

teniendo en cuenta lo que comentan los participantes, el investigador pregunta **¿las otras asignaturas, además del espacio académico en cuestión, influyen a nivel metodológico para la producción de un buen trabajo investigativo?** Pedro afirma que no, pues los trabajos de

final de semestre de las materias tienen unas características muy diferentes al planteamiento de un proyecto investigativo y, si bien es cierto que hay materias que brindan algunas herramientas para la formulación de trabajos, hay otras que no dotan al estudiante con herramientas para la formulación de un trabajo con una forma de planteamiento específica, como es el proyecto investigativo. Además, las materias con los profesores más exigentes son las únicas que suelen aportar unas herramientas útiles para ello, lo que no implica que en todos los espacios o en los mismos espacios a través de los semestres, se ofrezca este componente de fundamentación, sino que esto depende más del profesor de turno y su compromiso por enseñar acerca de ello.

Carlos concuerda, pues considera que el profesor que enseñó investigación educativa durante su semestre, que no es el mismo del otro participante, se enfocó exclusivamente en enfatizar lo que había mal en los planteamientos, pero no en enseñarles las características de cada punto que les pedía, para entender qué objetivos tenían y así no caer en los mismos errores siempre.

Por otra parte, este participante se inscribe en la opinión del otro con respecto a la falta de rigurosidad del profesor para exigir unos mínimos fundamentales, para el planteamiento de un problema investigativo, pero anexa el hecho de una falta de redacción y criterio al exigir un planteamiento, pues en la retroalimentación de planteamiento de problema (momento 4) le tocó un compañero que entregó la actividad de planteamiento de ejemplo del profesor, como una tarea de replicar el modelo de Heidegger cambiando las palabras por las de su trabajo y no un planteamiento con problemas delimitados y una ruta metodológica.

También recalca la importancia del conocimiento en ortografía y estilo, aludiendo que todos los participantes son de séptimo semestre en adelante y aun así cometen errores básicos que debieron haber sido enseñados en algún momento de todas las asignaturas vistas durante los semestres anteriores, lo que da cuenta que no todos los estudiantes han recibido instrumentos necesarios en lo mínimo (como puede ser ortografía) así que menos en planteamiento de problemas.

Carlos opina que la universidad pretende dar las bases para la construcción de un proyecto de grado a partir de sus asignaturas, pero someramente, por ejemplo, solo hay una maestra durante toda la carrera, que afirma durante sus clases si las ideas de sus estudiantes son posibles trabajos de grado, algo muy útil para entender qué sirve para un trabajo de grado.

Pedro piensa que las materias como tal no brindan herramientas, pues ellas no se dedican a pedir las formulaciones que se dan en trabajos investigativos, pero por otra parte ofrecen habilidades de lectura,

análisis, que son componentes básicos para la formulación de cualquier tipo de trabajo, además se inscribe en las opiniones de sus compañeros, considerando que primero, quienes enseñan estos componentes son los maestros más exigentes y segundo, el participante afirma que la carrera es tan dispar en el tema de organización de maestros por semestre (cambios de maestro en las asignaturas semestre tras semestre) que la dirección de la licenciatura no tiene el tiempo para revisar cómo se están dando las clases y si están recibiendo las habilidades necesarias, por lo que se asume que así es, pero también hay implicaciones de autonomía por parte de los estudiantes, donde no hay una exigencia como tal, sino se aprende por querer mejorar, pero también rescata los procesos que dan maestros en clases específicas durante la carrera, que tienen el compromiso con sus estudiantes de brindarles dichas capacidades.

El investigador procede a conversar acerca del tercer momento: Zehusgosqua ¿qué investigan los profes de filosofía? A partir de la pregunta: “continuando con los espacios dentro de la actividad y este asunto de las aptitudes/capacidades **¿qué herramientas le proporcionó el evento para la formulación, decisión de asesor, temática, etc. ¿De sus respectivos Proyectos de Trabajo de Grado?** Pedro afirma que no estuvo allí más de cinco minutos y al ver que ningún profesor era de su interés académico, no siguió con la transmisión, por lo que indica que no le sirvió para nada, además afirma que esos currículos de los profesores se han visto durante la carrera, con las clases que dichos profesores dan.

Recalca los intereses académicos de los maestros, pues los gustos de los educadores afectan en la generación de algunos trabajos de grado y procede a contar la historia de un compañero que quería hacer su tesis sobre un tema particular, pero el profesor que podría colaborarle con ello no quería pues no sentía el interés de hacer parte de dicho proyecto a nivel temático y esto le afectó para continuar “dejando morir la idea”. El estudiante considera que su interés por investigar lo que tiene planteado radica en la facilidad del maestro para dar la clase, lo que le trajo un gusto por el tema, y si bien es cierto que tiene otros gustos académicos y le habría gustado hacer su Trabajo de Grado en otras líneas investigativas, el hecho de pensar que el profesor encargado de dichas líneas sería su posterior asesor de trabajo de grado “le quita las ganas” de trabajar en ello. Luis cuenta que también tiene experiencias de otro compañero que también pasó por lo mismo, haber querido tratar unos temas, pero dejarlos de lado por el tutor.

Carlos afirma que por su parte, tuvo el inconveniente de necesitar como tutor, a un profesor que tenía demasiados compromisos con otros estudiantes, lo que denota una carencia en la planta de profesores,

pues al haber tan pocos en temas específicos, algunos se sobreesaturan y aun habiendo profesores sugeridos para su tema (de los cuales nunca había oído) nunca participaría con ellos así dieran su perfil en el espacio Zehusgosqua, pues en el espacio solo hablan de sus éxitos, pero no se habla de su actitud, “de cómo trabaja” lo que le podría traer problemas a futuro, pues esa actitud o “cómo trabaja” solo se puede conocer dentro de las clases. Lo que rescata del espacio es poder oír a los profesores contar sus experiencias durante sus trabajos de pregrado hasta sus investigaciones más recientes, para saber qué tanto han cambiado sus intereses desde el momento en el que eran estudiantes, hasta el punto actual de ser maestros, pero que no se suele ahondar mucho en ello.

Luis se inscribe en la opinión del primero, pero agrega que las discusiones del evento pasan a ser “los profesores ufanándose de todo lo que han conseguido” como creaciones literarias e investigaciones como si fueran “trofeos de los cuales alardear” y no tanto a contar sus experiencias en el pregrado y ya en el campo laboral donde sus investigaciones han tenido cambios, así que no agregan nada interesante que le pudiera servir como herramientas de apoyo para la formulación o sus decisiones.

El investigador sigue al siguiente momento propuesto en la lista de preguntas a partir de las preguntas **¿Qué tal es la estructura presentada en la actividad para el planteamiento de un problema y qué tan diferente es de sus propias estructuras?** y **¿Qué tanto afectó el modelo de planteamiento propuesto en la actividad de la clase, en su propio planteamiento del problema?** Lo primero que expresan los participantes es que no leyeron el texto de Heidegger, uno de ellos leyó solo el principio y les contó a los otros dos acerca de la importancia de contextualizar el problema en una época o momento específico, como lo hace Heidegger en su texto.

Los participantes indican entonces que para ellos también es muy importante el contexto, pero que no llegaron a reconocer esa importancia por el texto de Heidegger, sino porque así lo requería sus respectivos problemas. Con respecto al taller, Luis vuelve a recalcar que no entiende lo que se pregunta en los talleres, por más ejemplos que se den, por lo que siente que los talleres deberían ir dirigidos al reforzar las maneras en las que se plantean problemas, objetivos, estructura, etc. Esta consideración la enlaza a la historia de un compañero de la misma asignatura el cual, al entregar su planteamiento al posible tutor, dicho posible tutor le exigía una entrega más completa, como la que se solicita más adelante (con antecedentes marco teórico, etc.) pues lo que llevaba no le servía para dar su aval. Este estudiante tuvo que adelantar todo lo que debían entregar más adelante, para conseguir el aval del profesor, sin tener conocimiento de las características de eso que se le estaba pidiendo, pues aún no

habían tenido una sesión aclaratoria de ese contenido sobre la formulación de antecedentes, marco teórico y estado del arte.

Luego Pedro difiere de lo que indicaba el anterior, con respecto a no entender las actividades y hace la salvedad que las actividades le sirvieron para poder darle orden al trabajo y por ejemplo, las sugerencias que hace el profesor durante cada una de las sesiones, no son invasivas como si intentara cambiar los trabajos, sino que los giros que propone en las sesiones individuales, ayudan mucho a darle una dirección al trabajo, dando otras perspectivas que nutran el proceso, por lo que sus ideas y perspectivas son muy acertadas.

Carlos concuerda con considerar que los aportes del profesor son muy importantes, pues es parte de la producción del trabajo, el hacer una construcción colectiva en la que los participantes se sientan escuchados, corregidos, acompañados, pero siente que en la falta de bagaje por ciertos temas (por no ser su línea de investigación) el profesor se queda corto en las sugerencias, pero no por ello las sugerencias son malas, sino que le aportan muy poco y esto no es algo que se pueda criticar, pues siempre habrá ejes temáticos que se escapen del conocimiento del profesor. Lo que esperaría el participante en estos casos es que el profesor le ayude en asuntos más esquemáticos como preocuparse en la formulación de objetivos y si están encadenados al proyecto general y asuntos similares. Los participantes además concuerdan con la falta de un espacio académico donde se hablara del cómo se hace la ruta de abordaje y otros planteamientos, pero hacen la salvedad que quizá por caer dos festivos seguidos, no se pudo hacer esta clase, pero, de todas maneras, las entregas pueden quedar mal y tendrán que gastarse más tiempo en hacer las correcciones, pues no tienen ni idea de lo que el profesor solicita para la entrega que tenían en esos días. Por lo que solicitarían más presencia del profesor en asuntos de carácter metodológico y no tanto de creación, más en el momento en que se encuentran, cuando ya deben solicitar los avales y los maestros están pidiendo más que la primera entrega, para poder dar su consentimiento.

El investigador pregunta **¿por qué la elección de monografía y no un proyecto pedagógico en la Universidad Pedagógica Nacional?**

Pedro indica que las prácticas no fueron las mejores y es más de su interés hacer algo de carácter filosófico. Carlos considera que era más importante hacer una investigación, además por experiencias de otros compañeros que hacen trabajo de tesis en espacios académicos, por medio de proyectos pedagógicos, siempre tienen problemas por los tiempos en la universidad y los colegios, por asuntos

como paros o, por ejemplo, la situación actual de la pandemia, así que para “curarse en salud” prefirió la monografía.

Luis indica que la propuesta pedagógica es un campo de trabajo demasiado amplio como para lograrse en un año y esos tipos de tesis se suelen hacer en grupo, pero trabajar en grupo es algo que aborrece, añade también que para hacer una propuesta pedagógica se debe tener una vaga idea desde el momento de inicio de trabajo de práctica pedagógica investigativa (PPI) para aprovechar los espacios que la universidad le ofrece, pero lastimosamente el espacio por el que estamos aquí presentes, se hace cuando ya los estudiantes han tenido o han terminado sus prácticas en los colegios y universidad.

Finalmente, teniendo en cuenta la situación que transitaba el país durante esta investigación con el paro nacional y la pandemia se hace la siguiente pregunta: **¿Afectó en algo el contexto sociopolítico actual y sanitario, en sus respectivos trabajos?** Carlos afirma que la situación del paro y la pandemia no le ha afectado en nada la formulación del trabajo.

Luis concuerda, pero siente que la situación actual le ha restado importancia a su trabajo, pues no ve que algo tan académico aporte a realidad actual, además se siente desligado de su trabajo por la misma causa, además agrega, que ese desligarse de su tema también es influido por los espacios de sesión individual, ya que, si no es la fecha para presentar sus adelantos, siente como si no hubiera clase esa semana y “se relaja”. Pedro considera que su tema no ha cambiado en la coyuntura, pero que concuerda que no siente la misma motivación y compromiso que habría si la materia se hubiera presentado en un momento diferente.

Finalmente, los participantes agregan la importancia de la charla para la reconstrucción colectiva de la experiencia, pues se siente confianza para hablar de los aciertos y problemas de la clase y la licenciatura, pues en otros espacios no serían capaces de afirmar muchas de las cosas que se dijeron durante la sesión.

Anexo 3. Segunda reconstrucción colectiva de la experiencia.

En esta ocasión la reconstrucción estaba planeada para ser con 3 participantes, lastimosamente uno de ellos no nos pudo acompañar y no pudimos encontrar la disposición en otro estudiante, pero esto no evitó que siguiéramos adelante y con dos estudiantes de la asignatura Investigación y diseño de proyectos en filosofía y enseñanza de la filosofía pudimos lograr la siguiente reconstrucción y análisis

P1= ¿Tenían alguna idea de lo que se trataba la clase antes de empezar el semestre?

Sebastián dice que sabía de la existencia de la materia por un compañero que había inscrito la asignatura (pero que el mismo compañero la canceló porque aún no era el momento para hacerlo y la está volviendo a ver en este semestre) por lo que solo tenía esa referencia y no era completa a raíz que el compañero lo había cancelado, pero no tenía claridad de lo que se trataba. Agrega además que él sigue las materias como están sugeridas en el pensum y es esa la razón de la inscripción, pues duda que de haber conocido de lo que se trataba con más profundidad, quizá no la habría inscrito en este momento, pues no se sentía listo para todo lo que conlleva.

Alejandro sabía de qué se trataba la materia pues siente que en particular es muy meticuloso con conocer lo que irá viendo por semestres y porque compañeros de la carrera ya le habían informado.

P2= Cuando el profesor pregunta por primera vez acerca de sus intereses académicos ¿ya sabían qué temas querían tratar o en realidad no tenían idea alguna?

Alejandro toma la palabra para responder esta pregunta, contándonos que él no tenía la idea clara con la cual empezaría su proceso de creación del proyecto, pero tenía nociones básicas acerca del tema y su objetivo fundamental era usar medios audiovisuales en su proyecto a como diera lugar, pero no tenía una línea metodológica establecida. Sebastián comenta que no tenía una idea concisa sobre su trabajo, pero tenía dos ideas relacionadas con la intención de investigar acerca de su práctica pedagógica investigativa y otro tema de investigación que se le hacía demasiado complejo de analizar, por lo que prefirió decantarse en su primera idea y es la que está llevando a cabo. Además, nos cuenta que tuvo muchos problemas para decantarse por un tema lo que le llevó a considerar la opción de cancelar la asignatura, pero tomó de referencia un trabajo anteriormente hecho en otra asignatura para ampliarlo.

Alejandro amplía su comentario contándonos que además había terminado todas sus asignaturas para dejar las de creación de trabajo de grado al final de la carrera, a diferencia de Sebastián que ha estado llevando su proceso como lo propone la licenciatura y además afirma que el SIGAN entendiéndola como la organización y la disposición de espacios académicos por semestre (ofertas de temas en específicos, cantidad de ofertas en seminarios libres, cantidad de cupos en asignaturas, horarios) es algo que afecta al seguimiento correcto de la malla curricular por parte de los estudiantes y a la planificación particular de sus procesos, pues desde la mitad de la carrera ha estado “metiendo” materias como se puedan y no como se plantea y Sebastián nos cuenta que por ejemplo no pudo inscribir la asignatura de lógica en su momento, pues se habían acabado los cupos y ese fue el momento

en que sus horarios se descuadraron para toda la carrera, por el requisito de haber visto lógica I para ver lógica II.

P3= ¿Hicieron sus preguntas investigativas utilizando el material de la actividad de creatividad?

Con respecto a esta pregunta, Sebastián nos cuenta que las actividades de la tercera sesión del curso le fueron de gran utilidad pues sus primeros planteamientos fueron desde la base de la actividad y los posteriores cambios que ha trabajado los ha producido basado en las mismas herramientas, pero ahora de manera más “inconsciente” formulando sus preguntas problema como lo había hecho con anterioridad y además con el uso de su propia herramienta con unas características particulares y un método diferente que rompía el esquema propuesto por el profesor, pero el esquema se basaba en la relación de ambos sistemas. Además, añade que este sistema lo aprendió durante su trabajo y que lo apropió tanto en sus investigaciones, que lo vio necesario para el planteamiento de problema de su proyecto.

Alejandro concuerda que pudo pulir las ideas de proyecto con las que llegó antes de iniciar su proceso en la asignatura, a raíz de la actividad de la tercera sesión, aunque hubo preguntas dentro de la actividad que nunca pudo responder, pero que le resonaron durante todo el proceso y con ello muchas veces dirigió sus entregas a intentar darles respuesta.

P4= ¿Tuvieron dificultades para sacar sus propias preguntas y objetivos?

Sebastián afirma que no tuvo problemas para el planteamiento de sus preguntas y objetivos a partir de la actividad a diferencia de Alejandro, pero que su mayor conflicto fue entender las razones por las cuales debía hacerse las preguntas que la actividad proponía, pero esto debido a la falta de tener claro qué quería investigar de las varias opciones que tenía.

Alejandro considera que todo el proceso le parece complicado y va más allá de la actividad pues hace la siguiente afirmación para ser analizada “de todas las universidades escogí la única que solo tiene tesis como opción de grado” pues en conversación con estudiantes de universidades donde le preguntaron que modalidad iba a tomar, él no sabía cómo responder que, aunque hay varias modalidades, todas están enfocadas a la creación de una tesis, pero además de la modalidad, su mayor problema era la elección de su tema pues no sabía si escribir sobre Filosofía Latinoamericana o sobre Filosofía de la educación relacionada con medios audiovisuales (recordemos que es su interés

principal). Por otra parte, su elección por la sistematización de práctica nace del agotamiento por el mismo proceso que se lleva haciendo en todas las asignaturas de creación de ensayos. Así que una monografía lo desgastaría más pues siente que es el mismo proceso que lleva haciendo en cada semestre y en cada asignatura dentro de los trabajos finales, por lo que si escoge esta modalidad derivaría en hacer un trabajo por cumplir. Otra razón de peso para tomar la sistematización fue una excelente experiencia en las prácticas escolares que le abrieron las puertas para continuar este proceso, pero ahora desde el campo investigativo.

Sebastián toma la palabra para contar que le alegra saber de unas prácticas que se hayan generado de manera óptima, pues desde el principio sus prácticas se han visto afectadas por la pandemia y el paro donde no se hacían clases virtuales sino guías, así que no tuvo posibilidad de relacionarse con los estudiantes para poder desempeñar las prácticas de la mejor manera, pero es por esta misma razón que durante su práctica nace el interés por crear una plataforma virtual, trabajo que está ampliando dentro de su proyecto de trabajo de grado.

P5= Teniendo en cuenta que es la primera sesión donde todos se oyen, a planos generales ¿Ven una tendencia en las preguntas investigativas del grupo?

Alejandro considera que no hay un tema común dentro de los proyectos de sus compañeros en la asignatura, quizá hay algunas tendencias por grupos de estudiantes en temas diferentes, pero no podría considerar que hay un panorama general común. Sebastián cree que, si bien es cierto que hay diversidad, los ejes fundamentales son innovación en filosofía e innovación en enseñanza de la filosofía, pues hay una relación de salirse o romper los modelos clásicos con los que se enseña y lo que se entiende por filosofía en la licenciatura, a raíz de múltiples factores sociales y culturales y la necesidad por dejar de repetir dinámicas que son insuficientes a nivel educativo y hay una voluntad por cambiar y mejorar dichas falencias.

Sebastián luego de oír a Alejandro, concuerda con que su objetivo es romper con los ámbitos clásicos de enseñanza de la filosofía en niños y adolescentes en sus espacios educativos y que dicha preocupación la ve reflejada en los trabajos de sus compañeros.

P6= ¿Qué herramientas le proporcionó el evento, para la formulación, decisión temática, etc. ¿De su proyecto?

Alejandro considera la cuestión de Zehusgosqua como un asunto complejo, pues el profesor busca la novedad en la creación de un espacio diferente fuera del aula así como lo hacen los estudiantes desde sus proyectos, siente también que hay una relación estrecha entre su proyecto propio y el espacio Zehusgosqua, pero resalta que las investigaciones de los profesores posiblemente sean de un carácter que es el que los estudiantes buscan cambiar y/o romper, por lo que las presentaciones a veces se sienten lejanas, pero no porque los estudiantes las deslegitimen o no las consideren necesarias, sino que son enfoques diferentes a los de los maestros, pues por ejemplo los maestros suelen buscar investigaciones filosóficas más generales y los estudiantes buscan investigar sobre los espacios/territorios y contextos más concretos, lo que hace sentir que los segundos son más cercanos con las formas de vida actuales y eso genera una relación que no tiene una investigación filosófica general y lo que es más, dichas investigaciones pueden generar que los estudiantes sientan que están obligados a establecerse en esos mismos modelos y que no hay otra opción, por lo que las investigaciones de algunos compañeros y las propias se ven como un escape u otras vías de posibilidad diferentes a las “clásicas” pero aclara que cuando se refiere con el término de “clásicas” enfatiza que no lo hace en tono peyorativo, solo que las nuevas generaciones de estudiantes no se sienten enmarcadas dentro de estas líneas de investigación. Finaliza considerando que, personalmente hablando, el espacio no tuvo ninguna repercusión en su proyecto.

Sebastián por su parte también considera que no obtuvo unas herramientas concretas a partir del espacio, a la vez que concuerda con Alejandro con respecto a las investigaciones de los docentes, pues ha participado en ediciones anteriores y encuentra que las investigaciones de los maestros no son algo que a él personalmente le interese trabajar en este momento de su vida, pero que haya una diferencia temática no es algo malo, pues los profesores tienen unos temas de interés muy propios, así que esas temáticas y metodologías que han llevado a cabo por tanto tiempo demuestran la excelencia de calidad investigativa de los profesores, pero que al intentar relacionar esos conocimientos y líneas metodológicas con sus objetivos y temáticas no tienen nada que ver debido a que ,en todos los estudiantes, son los primeros pasos dentro del área investigativa y de pregrado, intentando entender el cómo, mientras los profesores tienen una experiencia tanto en conocimientos como en años de producción, que produce esa sensación de lejanía. En cuanto a pensarse si le servía para decantarse por la elección de un profesor ponente como su asesor de trabajo de grado nunca se pensó el espacio con ese objetivo, pues desde mucho antes de inscribir la materia, con las ideas que tenía, sabía cuáles eran los perfiles que buscaba en el asesor. Finaliza afirmando que el espacio permite oír a los maestros

en su total libertad de escogencia temática y se pueden llegar a tocar temas que le interesan dentro del campo académico y personal, por lo que considera que el espacio es bueno para obtener algunos conocimientos, pero no asuntos directos al trabajo de grado.

P8= ¿Qué tal es la estructura presentada en la actividad para el planteamiento de un problema y qué tan diferente es de sus propias estructuras? y ¿Qué tanto afectó el modelo de planteamiento propuesto en la actividad de la clase, en su propio planteamiento del problema?

Alejandro encontró el modelo de la actividad de serenidad de Heidegger como útil para su planteamiento de proyecto y cuenta que es la actividad que más le gustó dentro de las hechas dentro del semestre, pues fue la que entendió con más claridad.

Por su parte Sebastián también siente agradable la actividad de dicha sesión, pues, aunque no comparte la estructura con la de Heidegger, la actividad dentro de la clase le ayudó a pensarse unos elementos para plantearse el problema y el ejemplo de Heidegger es bastante claro. Con respecto al uso de analogías y metáforas, le aportó mucho pues considera que se le dificulta el uso de estas figuras, así que no lo utilizó dentro de su planteamiento, pero no deja de lado que las utilice más adelante.

P9= ¿Afectó en algo el contexto actual en sus respectivos trabajos?

Alejandro toma la palabra para contarnos que de su parte, el contexto actual le afectó demasiado a nivel de desarrollo comunicativo y personal (pues tuvo momentos de crisis) pero un aspecto que le trastocó al mismo tiempo que la filosofía fue el rap y durante la pandemia el rap lo ayudó a solucionar esos aspectos comunicativos, aspectos que critica no haber recibido dentro de la carrera, pues implican que hay unas falencias educativas, entre ellas el desarrollo de unas competencias comunicativas, afectivas y personales que son necesarias para el crecimiento óptimo del estudiante, por lo que en algunas ocasiones hallaba contenidos ofrecidos por la licenciatura que eran innecesarios pero que fueron llenados a partir del desarrollo de las relaciones contextuales del barrio y de las personas que le rodeaban. Es entonces donde encontró el hilo conductor entre la filosofía y este gusto particular, pues hallaba que en el rap había unas reflexiones de filosofar que se prestaban para hacer filosofía y que esta actividad le brindaba un escape para ser el estereotipo de profesor clásico, encasillado. Agrega que su lucha por ese escape desde la filosofía parte de experiencias propias y contextuales pues él entró muy joven a la licenciatura y eso le proporcionaba una idea del mundo regulada y separada a raíz de su educación y que no conocía otras formas de ver la educación y el mundo, por lo que al conocer

esta otra forma de filosofar y hacer filosofía, le proporcionó las herramientas para permitirse la ruptura con esas prácticas tan establecidas en sí mismo, igualmente con el paro nacional de principios de 2021, lo que le llevó a alejarse de las temáticas clásicas de la licenciatura.

Sebastián afirma que el contexto también le afectó pues la situación de encierro durante la pandemia lo alejó de su familia que no es de Bogotá y eso junto con otros problemas, le generaron ansiedad, así que buscó la manera de acomodar su proyecto académico dentro de la licenciatura ya que se había visto truncado por asuntos como la virtualidad, eso le llevó a la decisión de aplazar las asignaturas relacionadas a trabajo de grado esperando las condiciones necesarias para efectuar una sistematización de la práctica óptima, lo cual logra en estos momentos. Además, ahonda que tuvo una relación agradable con el profesor que le asesoraba dentro de las prácticas escolares, pues el profesor le dotó de libertad temática que le permitió hacer un trabajo fructífero que derivaría en el proyecto de grado actual, ya que en dichas clases podía agregar materiales audiovisuales para darle contenido y que las clases no se sintieran tan monótonas, como el uso del anime, agrega también que el paro de principio de año también le afectó, pues tenía destinado inscribir la asignatura el semestre pasado, pero al cruzarse con otras asignaturas no pudo inscribirla, aunque siente que de haberla inscrito no lo habría logrado, pues la situación emocional que se vivía durante el paro nacional no era la más sana y considera que no lo habría logrado.

P10= ¿Por qué la elección del eje metodológico en particular?

Sebastián inicia respondiendo que la elección de su proyecto tiene las razones contundentes anteriormente nombradas, es decir que no se sentía cómodo con la opción monográfica y se sentía más afín a la vía práctica, además que el espacio educativo del colegio había quedado abierto por la buena relación con la institución y el profesor, le permitía las condiciones para hacer una sistematización. Que la enseñanza de la filosofía le es más atrayente que la filosofía más conceptual y finalmente encontrar que hay elementos de filosofía en contenidos audiovisuales, que, al ser consumidor de estos, le llevan a reconocer el aporte que le puede ofrecer a los espacios académicos como una herramienta que refresca el aula.

Alejandro también hará una sistematización de la práctica a raíz de la necesidad por usar elementos narrativos dentro de proyectos que rompan con las prácticas clásicas de producción de filosofía, por lo que él asume que la filosofía es una disposición cognitiva que no solo es una carrera educativa de cinco años y tiene un final. Por esta razón de pensarse la filosofía como una disposición, este afirma

que se debe enseñar para que todos vivamos en dicha disposición crítica para la multiplicidad de espacios en donde nos desenvolvemos en nuestras vidas. Pues además siente que, a nivel relacional con el otro, tenemos unas disposiciones aprendidas por los espacios donde nos enfrascamos en una especie de “caparazones” de manipulación y defensa y donde no nos relacionamos realmente con los demás, pero con una herramienta que aflora los sentimientos como es el rap, podemos superar de cierta forma estos caparazones que se acentúan en la comunicación normal y en las dinámicas clásicas de educación.

Sebastián concuerda con Alejandro y resalta que todos tenemos actitudes filosóficas y eso lo lleva también su proyecto, pues su objetivo es el fomentar el florecimiento de la actitud filosófica a través de la reflexión misma a partir del contenido audiovisual que luego de ser fomentado, pasa a recibir un complemento teórico, sin tener que ser al revés donde primero se pasa por la academia y las dinámicas que con ella se fomentan.

Alejandro añade que las dinámicas tradicionales de su barrio rural son violentas frente a lo que no es tradicional y los habitantes que quieren expresar lo que sucede necesitan una voz para desahogarse, algo que el barrio no permite por ejemplo con la falta de casa cultural, así que es necesario hallar formas de aflorar dichos sentires y además hacer contrapeso a esas dinámicas, de la misma forma que lo está con la institucionalidad de la filosofía.

P11= ¿Es diferente ver la materia con compañeros de semestre que en un semestre diferente?

Sebastián empieza respondiendo la pregunta afirmando que no le ve mucha diferencia a ver la asignatura con o sin compañeros recurrentes dentro del semestre a diferencia de la afirmación de la reconstrucción colectiva anterior, además de haber sido agradable, no lo ve como algo negativo.

Alejandro siente que (además por la virtualidad) le generaba ansiedad tener que participar en espacios donde no conoce a nadie y por el contrario hallaba alivio y apoyo en hablar para caras conocidas, pues muchas veces sentía que nadie lo estaba escuchando, luego con el tiempo empezó a sentirse más cómodo y finalmente le terminó dando igual la relación de confianza, más en la virtualidad cuando se trata de hablar y esperar una respuesta afirmativa al final.

P12= Teniendo en cuenta lo que cuentan ¿las otras materias además del interés temático influyen a nivel metodológico para la producción de un buen proyecto investigativo?

Alejandro inicia contándonos que tuvo buenas clases de investigación educativa, así que siente que tenía las herramientas para la producción de una investigación, por ejemplo, los textos utilizados eran dirigidos al desarrollo de un proyecto educativo y el criterio del maestro era estricto, lo que llevó a dividir los estudiantes en quienes sacaron un mayor provecho y quienes cancelaron por la rigurosidad de esta.

Añade que además hay asignaturas que llevan unas metodologías que enriquecen e influyen en la producción investigativa, dotando de herramientas, pero por otra parte hay algunas que son “escuelas” y no ofrecen herramientas. También aclara que las asignaturas ayudan a obtener ejes metodológicos y al planteamiento de problemas a partir de sus estructuras, actividades entregas, pero que por otra parte no ofrecen herramientas para asuntos más específicos que solo se ven en las asignaturas de investigación educativa.

Sebastián coincide con Alejandro en ver el camino progresivo de las asignaturas que le ofrecen unas habilidades para fomentar el pensamiento filosófico y la investigación, en cuanto a las prácticas resulta relativo pues depende de la experiencia de cada estudiante, ya que quienes tienen prácticas reciben unas herramientas que quienes las ven truncadas (o que ni las ven) se quedan sin dichas herramientas, por otra parte, hay un porcentaje pequeño de profesores que por iniciativa propia se toma la libertad dentro de sus asignaturas de dotar a los estudiantes de herramientas para la investigación, mezcladas con las temáticas de las clases y otros que no. Con respecto a su experiencia con las clases de investigación educativa, nos cuenta que durante su proceso en esa asignatura hubo un cambio de profesor y el profesor suplente durante dicho cambio no conocía los objetivos que tenía la asignatura o la importancia de la misma en la preparación de las capacidades investigativas de los estudiantes, por lo que la cataloga como “un desastre” pues no hubo un componente investigativo y solo era una asignatura pedagógica similar a las otras donde se hablaban de textos sobre educación, pero nunca sobre investigación, por lo que siente que perdió esa posibilidad de aprender y de obtener aptitudes que le serían útiles en este momento. Infiere que además el profesor que suplió el espacio no era el más preparado para cumplir con las necesidades de este y finalmente no continuó ni con el espacio, ni en la licenciatura y que su disposición en las clases daban cuenta que el profesor no revisó las dinámicas, textos y dirección que se tomó al principio y decidió cambiar los contenidos sin percatarse de las exigencias de la asignatura.

Ambos concluyen que es necesario que haya una libertad de cátedra para los maestros, pero que haya mínimos básicos como que el eje que le quiera dar el maestro propenda al objetivo fundamental dentro

del macrosistema de la malla curricular y que la pérdida de un maestro en mitad del proceso dentro del semestre trunca la dirección de las clases. Alejandro añade que además hay unas dinámicas dentro de clases que en particular no le agradan a nivel metodológico, pues le parecen “escueleras” a lo que Sebastián concuerda pero además afirma que por ejemplo hay maestros con los cuales no tiene nada en contra, pero que sus personalidades no van con la suya, por lo que se pueden dificultar las relaciones dentro de las clases o por que por alguna razón han entablado conversaciones y a causa de esa relación más amena, que hayan sido amables o que por el contrario no lo hayan sido, es algo que influye en las clases. En ese momento aprovecho para preguntar si estas mismas dinámicas suceden con los trabajos de grado y Alejandro responde que efectivamente hay actitudes por parte de los maestros que generan que muchos les produzca aversión pensar en trabajar con ellos, así como hay otros que los consideran la mejor opción a nivel personal y académico, por ejemplo muchos critican a un profesor al que él considera buen maestro y entiende las críticas, pero también aclara que hay que reconocer que las clases no alcanzan a ofrecer el suficiente conocimiento para saber qué tutor escoger, pues con el caso de este maestro, Alejandro considera que en la clase es perfecto, pero que como tutor no lo escogería ni en broma pues le conoce demasiado y sabe que con él no podría trabajar.

Sebastián concuerda con la intimidad que se establece con el maestro y dicha disposición para la escogencia de ciertos asesores de tesis, por ejemplo, siente aversión por trabajar con un profesor en todos sus aspectos tanto educativos como personales, por lo que está seguro que nunca trabajaría con él y, por el contrario, las relaciones personales y la rigurosidad de otro profesor, fueron las razones que lo llevaron a escogerlo. Además, siente que hemos descuidado la emotividad y el cuerpo cuando se habla de contemplar las relaciones con los miembros de la comunidad educativa y es importante hacer la labor de reconocimiento del otro como las personas que somos con todo y las emociones que nos impulsan.

Sebastián finalmente añade que, si pudiera cambiar algo en la licenciatura, sería el lugar pasivo del estudiante dentro de las decisiones de la comunidad, pues muchas veces se repiten una serie de concepciones dentro de los maestros y los estudiantes podrían aportar a esas decisiones para dar cuenta de las necesidades de estos, como en los ejes temáticos, eventos. etc. Que podrían refrescar o darle un giro curioso al crecimiento de la licenciatura.

Alejandro resuena con la afirmación de Sebastián comentando que, si de su parte pudiera cambiar algo, le parece importante reconocer que hay unos cursos donde se pueden tomar unas libertades temáticas en cuanto a contenidos, modos y maestros, pero hay otros cursos que por su carácter

necesitan de mantener unas estructuras de acuerdo con sus objetivos y da tres ejemplos puntuales, uno donde no se cumple con los temas fundamentales que se deben ver como por ejemplo es el caso de clases de lógica donde no se da filosofía analítica, asignaturas donde los profesores no les dan espacios de seminario y toman la estructura del seminario que tenían programado dar y los dan como optativas y sucede que por una parte, la asignatura no tiene que ver con la optativa, donde nos da el ejemplo de una optativa de filosofía de la educación que no tuvo nada de educación y fue completamente de filosofía, o por otra parte donde el docente en vez de adaptarse al curso, el curso termina adaptándose al docente y el docente no reconoce que los estudiantes no tienen la disposición de cumplir con una optativa con una carga de rigurosidad que les implicará ver técnicamente un seminario más, cuando en la inscripción de asignaturas pensaban ver una electiva y hacen que el estudiante se sienta “estafado”.

Alejandro entiende que debe ser complicado llenar algunas plazas durante el proceso de ofertar asignaturas, que pueden ocurrir eventualidades y la necesidad de suplir espacios académicos que se quedaron sin maestros durante el semestre, pero si es importante evaluar la idoneidad del docente cuando se le entrega una asignatura, pues a veces parece que se hiciera porque no hay quien más, que, aunque no sea el caso, se siente de esa manera y afecta en la calidad educativa.

Sebastián añade que no sabe si es por la precarización de la labor docente que muchas veces desmotiva al educador y puede llevarlos a renunciar y que en el mejor de los casos, desearía que todos pudieran ser contratados de planta, pero la licenciatura y la universidad no tiene la posibilidad, pero que hay asuntos fuera del nivel económico que se les debería buscar una solución, como por ejemplo la falta de ofertas en cuanto a seminarios libres que por ejemplo suelen ser solo tres y los estudiantes se ven obligados a escoger para no “colgarse” en asignaturas, lo que de antemano lleva a que las clases no tengan la mejor disposición pues no están por interés, sino por cumplir, lo que hace contradictorio el término “electivo” o que por ejemplo suelen ser los mismos docentes quienes ofertan los seminarios electivos y la falta de diversidad lleva que los docentes siempre mantengan las mismas temáticas y los estudiantes tengan que si o si verlas, pero agradecen que este semestre haya más diversidad temática que en anteriores.

También afirman que desean ver algunos seminarios pero que el SIGAN los bloquea como seminarios que ya se han visto y esto trae dos problemas fundamentales, el primero es que los estudiantes tienen una falsa “optatividad” pues siempre tendrán que ver seminarios libres enfocados en unos temas particulares que pueden no ser de su agrado y lo segundo es que por más que alguien quiera ver algún

seminario, está denegado el verlo pues si ya vio uno enfocado a ese tema, no puede ver otro así el eje y el maestro sean diferentes y los estudiantes no pueden especializarse en unos temas y a la falta de diversidad anteriormente nombrada, implica que muchas veces el estudiante tenga que escoger lo que la disposición de las ofertas y el SIGAN le permitan, habiendo semestres que no pueda ver seminario libre pues las ofertas ya las ha visto en otros semestres, quedándose en créditos y viéndose obligado a replantearse el proceso semestral hasta el punto de tener que quedarse más semestres de los presupuestados.