


**Transformaciones Pedagógicas de los Procesos Enseñanza-Aprendizaje en
Programas de Formación del Nivel Tecnólogo**

Nury Constanza Rivas González

Director

Yolanda Gómez Mendoza

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá
2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 03

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Transformaciones Pedagógicas de los Procesos Enseñanza-Aprendizaje en Programas de Formación del Nivel Tecnólogo.
Autor(es)	Rivas González, Nury Constanza.
Director	Yolanda Gómez Mendoza.
Publicación	Bogotá. CINDE Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 27 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
Palabras Claves	TRANSFORMACIONES PEDAGÓGICAS; INVESTIGACIÓN SOCIAL DE SEGUNDO ORDEN; PROCESOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; EDUCACIÓN DE NIVEL TECNÓLOGO, AGENCIAMIENTO.

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde el autor tiene como propósito analizar las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Centro de Formación de Talento Humano en Salud [CFTHS] —SENA— mediante la indagación de las maneras en las que se conciben dichos procesos desde las políticas educativas y su caracterización en el CFTHS. Los hallazgos encontrados indicaron; en primer lugar, que no existen referencias desde la macro política de educación tecnológica que indiquen cuál es el reconocimiento del saber pedagógico en los Instructores; en segundo lugar, se identificaron estilos de enseñanza-aprendizaje basados en acciones instrumentales; por último, se identificaron condiciones contractuales que no dignifican la labor de los Instructores como educadores de la cultura. Se concluyó que algunas condiciones consideradas como favorables para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en programas de formación tecnólogos son el reconocimiento del saber pedagógico, la construcción de procesos enseñanza-aprendizaje basados en una educación dialógica y autónoma, y el establecimiento de condiciones laborales dignas para los Instructores.</p>

3. Fuentes
<p>Apple, M., y Beane J. (2005). <i>Escuelas democráticas</i>. Madrid: Morata.</p> <p>Bauman, Z. (1999). <i>En Busca De La Política</i>. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica de Argentina.</p> <p>De la Hoz, R., y Ramos J. (2013). La Política de Educación Superior en el Fortalecimiento de las Instituciones Técnicas y Tecnológicas En Colombia. <i>Revista de Economía del Caribe</i>, (12), 130-155.</p> <p>Freire, P. (2006). <i>Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa</i>. México: Siglo XXI Editores.</p> <p>Freire, P. (2007). <i>La Educación como Práctica de Libertad</i>. México: Siglo XXI Editores.</p> <p>Giroux, H. (1992). <i>Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la Oposición</i>. México: Siglo XXI Editores.</p> <p>Gramsci, A. (1967). <i>La Formación de los Intelectuales</i>. México: Grijalbo S.A.</p> <p>Habermas, J. (1973). <i>Conocimiento e Intereses. Ideas y Valores</i>. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.</p> <p>Ibañez, J. (2010). <i>Perspectivas de la Investigación Social: El Diseño en las Tres Perspectivas. El análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación</i>. Madrid: Alianza Editorial.</p> <p>Mejía, J. (2002). Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden. <i>Cinta Moebio</i>, 14, 200-225.</p> <p>Roth, A. (2002). <i>Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación</i>. Colombia: Ediciones Aurora.</p> <p>Tamayo, A. (1999). <i>Como Identificar Formas de Enseñanza</i>. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.</p>

4. Contenidos

En la primera parte se establecen los objetivos alrededor de los cuales se estructura la investigación, los cuales darán cuenta tanto de las nociones de los procesos enseñanza-aprendizaje que subyacen de las políticas educativas como de la caracterización de dichos procesos en el CFTHS —SENA—; así mismo, las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas se hará mediante el análisis de las nociones y caracterización encontradas. En la segunda parte se exponen tres categorías conceptuales: transformaciones pedagógicas, procesos enseñanza-aprendizaje y políticas educativas que serán analizadas desde el enfoque socio-crítico para avizorar rutas de acción y caminos para la transformación de prácticas pedagógicas en los programas de formación del nivel tecnólogo que posibiliten la aparición de un conocimiento renovado en el quehacer del Instructor —SENA—. En la tercera parte, se presentan los elementos que componen el diseño de la investigación; destacando las técnicas e instrumentos utilizados. En la cuarta parte, se presentan los hallazgos encontrados en relación a las nociones y caracterización de los procesos enseñanza-aprendizaje. Por último, las conclusiones se desarrollan en virtud de establecer condiciones consideradas como favorables para el agenciamiento de transformaciones de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el CFTHS.

5. Metodología

El diseño metodológico se desarrolló a partir de la investigación social de segundo orden; este tipo de investigación propone tres niveles. El primer nivel corresponde al epistemológico constituido sobre el presupuesto del enfoque socio-crítico, seguido a ello está el nivel metodológico y finalmente el nivel de la técnica en el cual se llevaron a cabo grupos de discusión que establece interacciones verbales entre los participantes a partir de relaciones simétricas que tienen como objetivo la producción de discurso desde una situación provocada por un preceptor, quien propone un tema y selecciona las condiciones de estructura, tiempo, espacio y composición del grupo; y el análisis de contenido por medio de la selección de documentos de la macro política y la política institucional que posteriormente se analizaron desde tres niveles según lo planteado por Ruiz (2004). Estos niveles son el superficial, el analítico y el interpretativo.

Para el desarrollo de los grupos de discusión se contó con Instructores pertenecientes a la organización escolar denominada CFTHS ubicado en el barrio chapinero alto, perteneciente a la localidad 2 de chapinero (Bogotá), en este Centro se ofertan programas de formación técnicos y tecnólogos del campo de la salud; los grupos de discusión estuvieron compuestos cada uno por un total de 5 actuantes (entre mujeres y hombres). La duración aproximada de cada uno fue de una hora. Con respecto a la composición en cuanto a la clase de actuantes, se tomaron como referente los planeamientos de Ibañez (2003), en tanto que, se contó con factores homogéneos, debido a que éstos estaban vinculados con programas de formación de nivel tecnólogo del CFTHS. De otro lado, se contó con factores heterogéneos que potenciaron los grupos de discusión, pues los Instructores hacían parte de campos profesionales diferentes y se encontraban desempeñando sus roles desde diversos ámbitos delimitados de la siguiente manera; Instructores técnicos (4), Instructores de interacción idónea (4) y asesores pedagógicos (2); la vinculación de estos Instructores con el SENA oscila entre veinticinco (25) a tres (3) años. Por último, luego de la recolección de información resultado de los grupos de discusión, se realizó un análisis del discurso en el que se logró caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del CFTHS.

6. Conclusiones

Se proponen como posibilidades para la transformación pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el CFTHS —SENA— acciones humanas que confluyen en el agenciamiento de condiciones que se consideran favorecedoras a través de un realismo esperanzador (Freire, 2006).

- I. En primer término, en relación al reconocimiento del saber pedagógico, se encontró como condición favorable que la política institucional de formación que tiene la Escuela de Instructores Rodolfo Martínez Tono está orientada a consolidar equipos de Instructores formados en las competencias básicas, pedagógicas y técnicas necesarias para garantizar, entre otras, la excelencia de los Instructores. Entre sus líneas de investigación se encuentra el componente pedagógico, el cual tiene como objetivo aportar a la construcción del conocimiento pedagógico. Ahora bien, este reconocimiento de la importancia del saber pedagógico deberá estar direccionado a romper con esquemas instrumentales a partir de las relaciones dialógicas y dialécticas entre teoría y práctica que se tejan al interior de este escenario y puedan, a su vez, ser reproducidas en los centros de formación. Esta estrategia ha comenzado a marcar el camino hacia una transformación, toda vez que se han visualizado avances significativos en el desarrollo de los programas con los que cuenta. Esta condición posibilita opciones para la consolidación del saber pedagógico al dar una identidad a los Instructores como educadores. A su vez, esta condición puede robustecerse a través de otros

mecanismos como la autoformación, la formación en red y los grupos de discusión interdisciplinarios que propicien escenarios para la construcción colectiva del saber pedagógico. Esto terminará en la constitución de procesos de enseñanza-aprendizaje que se caracterizan por entender que la pedagogía es el centro de su construcción.

- II. Por otra parte, en relación con la educación dialógica, se considera como una condición favorable para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas los fundamentos establecidos en las políticas institucionales, en las que se busca promover la interacción educativa a partir de la comunicación dialógica. Esta condición posibilita escenarios para el reconocimiento por parte de los Instructores de visibilizar la educación como el vehículo para generar rupturas con las prácticas pedagógicas tradicionales. Este proceso permitiría generar prácticas en las cuales se tejan acciones democráticas a partir del establecimiento de relaciones horizontales entre toda la comunidad educativa. Así mismo, fomentaría la curiosidad creativa al concebir los Aprendices como sujetos activos, críticos y participativos. En último término, esto posibilitaría la desinstrumentalización de la práctica pedagógica en la medida en que el Instructor se asuma como un sujeto de saber y de poder que pueda transformar realidades desde los contextos educativos.
- III. Respecto al principio de autonomía, se considera como una condición favorable para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas, que la política institucional establece como uno de sus principios la gestión del aprendizaje autónomo por parte del Aprendiz y el desarrollo de una visión crítica de la práctica pedagógica para favorecer acciones de mejoramiento autónomo por parte de los Instructores. Esta condición posibilita que los Aprendices identifiquen sus necesidades, evalúen su propio proceso de aprendizaje, tomen decisiones y propongan desde su experiencia elementos para la construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, se podría desarrollar una autonomía intelectual y moral que le permita al instructor, a partir de una nueva configuración de esquemas mentales, tener una visión crítica sobre su realidad educativa y social para poder de esta manera incidir en ella como sujeto pedagógico y político. De otro lado, el desarrollo de la autonomía del Instructor posibilita que aquél reflexione sobre su práctica, visibilizándose como un sujeto participativo que promueve una educación dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- IV. Respecto al principio organizacional asociado a las condiciones contractuales de los Instructores, se identifica como condición favorable la vinculación laboral por medio de contratos permanentes que garanticen un entorno laboral estable, equidad en las relaciones que se establecen en la Institución, dignificación de la labor como educadores y la generación de autonomía profesional. Esta condición tejería el escenario que posibilita acciones de reflexión colectiva respecto a la identidad y el rol cultural que tiene los Instructores como trabajadores de la cultura. Estas acciones darían como resultado un empoderamiento que permita trazar el camino hacia formas diferentes de visualizar la educación de nivel tecnólogo desde una *praxis* que posibilite una búsqueda autónoma de los Instructores como sujetos pedagógicos para el mejoramiento de la educación a través de transformaciones en sus prácticas pedagógicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En suma, en la medida en que se cumpla con las expectativas y necesidades mínimas laborales que los Instructores requieren, entonces ellos mismos buscaran acciones pedagógicas para el cumplimiento de las necesidades de sus Aprendices como una forma de compensación humana.

Elaborado por:	Nury Constanza Rivas González
Revisado por:	Yolanda Gómez Mendoza

Fecha de elaboración del Resumen:	14	02	2017
--	----	----	------

Transformaciones Pedagógicas de los Procesos Enseñanza-Aprendizaje en Programas de Formación del Nivel Tecnólogo

Nury Constanza Rivas González¹

Resumen

Artículo que analiza las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Centro de Formación de Talento Humano en Salud —SENA—. El diseño metodológico se desarrolló a partir de la investigación social de segundo orden; este tipo de investigación propone tres niveles. El primer nivel corresponde al epistemológico constituido sobre el presupuesto del enfoque socio-crítico, seguido a ello está el nivel metodológico y finalmente el nivel de la técnica en el cual se llevaron a cabo grupos de discusión y el análisis de contenido de la macro política educativa del nivel tecnólogo y la política institucional del —SENA—. Este ejercicio analítico arrojó tres hallazgos. En primer lugar, que no existen referencias desde la macro política de educación tecnológica que indiquen cuál es el reconocimiento del saber pedagógico en los Instructores; en segundo lugar, se identificaron estilos de enseñanza-aprendizaje basados en acciones instrumentales; por último, se identificaron condiciones contractuales que no dignifican la labor de los Instructores como educadores de la cultura. Se concluyó que algunas condiciones consideradas como favorables para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en programas de formación tecnólogos son el reconocimiento del saber pedagógico, la construcción de procesos enseñanza-aprendizaje basados en una educación dialógica y autónoma, y el establecimiento de condiciones laborales dignas para los Instructores.

Palabras clave: Transformaciones pedagógicas, investigación social de segundo orden, procesos enseñanza-aprendizaje, educación de nivel tecnólogo, agenciamiento.

Abstract

This article analyzes the condition and possibilities for agency of pedagogical transformation of the process of teaching-learning in the Formation Center of Human Talent —SENA—, related with the educational policies. It is taken as methodological budget of the socio-critical approach with a second order social research design, where they were used as a content analysis technics and discussion groups. After analytical exercise was found that there are no references from the macro policy that indicate the place of the Instructors' pedagogical knowledge, in contrast the institutional policy make an effort on the theme; otherwise there were identified traditional learning styles based on instrumental action; last, there were identified contractual conditions that do not dignify the Instructors work as culture educators. Since there, is concludes as a pro conditions for the agency of pedagogical transformations, recognition of pedagogical knowledge, dialogic and autonomous education and the establishment of dignified working conditions for Instructors.

¹ Candidata a Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

keywords: Pedagogical transformation, second order social research, process of teaching-learning, education level technologist, agency.

Sumário

O artigo analisa as condições e possibilidades de transformações pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem no Centro de Formação de Talento em Saúde —SENA— em relação as políticas educacionais. A metodologia é baseada no enfoque sócio-crítico com desenho de pesquisa social de segunda ordem, onde a análise de conteúdo e grupos de discussão foram utilizadas como técnicas. Após um exercício analítico descobriu-se que não há referências da macro política para indicar qual é o lugar do conhecimento pedagógico dos Instrutores, em contraste, a política institucional coloca uma ênfase forte sobre o assunto; por outro lado, foram identificados os estilos de aprendizagem tradicionais basados em ações instrumentais; finalmente foram identificados condições contratuais que não dignificam o trabalho dos Instrutores como educadores da cultura. A partir daí, concluiu-se como condições favoráveis para as transformações pedagógicas: o reconhecimento do saber pedagógico, A educação dialógica e autónoma, e o estabelecimento de condições dignas de trabalho para os Instrutores.

Descritores: transformações pedagógicas, pesquisa social de segunda ordem, processos de ensino - aprendizagem, educação de nível tecnológico.

Introducción

Recientes investigaciones (De la Hoz y Ramos, 2013; y Jaimes, 2011) han llegado a la conclusión que se deben agenciar propuestas para el establecimiento de políticas educativas en los niveles de educación tecnológica que permitan erradicar el bajo *estatus* social y académico que ha caracterizado a este tipo de formación. De esta manera, el contexto histórico que han tenido las prácticas pedagógicas en la educación de nivel tecnólogo ha estado estrechamente ligado al discurso hegemónico del currículo instrumental, como consecuencia de la industrialización, la cual fue entendida como una forma de desarrollo que demandaba la formación de capital humano. Desde esta concepción, el currículo se implantó como una forma de representar los intereses de grupos dominantes y surge como una forma “de racionalizar la enseñanza, se da en un contexto de predominio de los intereses económicos que consideran que los problemas educativos se solventan aplicando las mismas estrategias originarias del mundo industrial o empresaria” (Jirón, 2008, p.16); por dicha razón, en el contexto colombiano, la educación configura nuevas modalidades de formación y aparece el Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA— en el año de 1957 con las denominadas carreras cortas e intermedias.

La educación de nivel tecnólogo se ha caracterizado como una forma de educar a las clases menos favorecidas. Este tipo de educación ha traído como efecto el crecimiento económico del país mediante el sometimiento a la lógica de reproducción de una educación para el trabajo como una estrategia de desarrollo. Dentro de este marco es importante comprender cómo son concebidas en la actualidad las

prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las políticas educativas con el fin de establecer si continúa la perpetuación de una formación de nivel tecnólogo supeditada a formas instrumentales.

A partir de los antecedentes mencionados, el presente artículo de investigación tiene como propósito analizar las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Centro de Formación de Talento Humano en Salud [CFTHS] —SENA— mediante la indagación de las maneras en las que se conciben dichos procesos desde las políticas educativas y su caracterización en el CFTHS.

A propósito de las tensiones que emergen entre los marcos institucionales que corresponden a las políticas educativas del nivel tecnólogo, las normatividades que las implementan, los discursos hegemónicos en donde se considera que este nivel de educación se limita al cumplimiento de funciones de carácter operativo que resta valor a la función intelectual que cumplen estos perfiles y las prácticas pedagógicas entendidas como los procesos de enseñanza-aprendizaje, cabe señalar que el planteamiento de las políticas educativas se ha caracterizado históricamente por entender la formación de nivel tecnólogo como una educación para el trabajo en la cual se establecen roles claramente determinados en el mercado laboral que tendrán incidencia en el ámbito social, en tanto que determina modos de actuar pedagógicos que se orienta hacia las dinámicas de producción capitalista.

En este orden de ideas, surge la pregunta de cómo agenciar transformaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel tecnólogo, a la luz de la implementación de las políticas educativas. De esta forma, los objetivos alrededor de los cuales se estructura este proyecto de investigación darán cuenta tanto de las nociones de los procesos enseñanza-aprendizaje que subyacen de las políticas educativas como de la caracterización de dichos procesos en el CFTHS —SENA—; así mismo, las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas se hará mediante el análisis de las nociones y caracterización encontradas.

En la primera parte del presente artículo se exponen tres categorías conceptuales: transformaciones pedagógicas, procesos enseñanza-aprendizaje y políticas educativas que serán analizadas desde el enfoque socio-crítico para avizorar rutas de acción y caminos para la transformación de prácticas pedagógicas en los programas de formación del nivel tecnólogo que posibiliten la aparición de un conocimiento renovado en el quehacer del Instructor —SENA—. En la segunda parte, se presentan los elementos que componen el diseño de la investigación; destacando las técnicas e instrumentos utilizados. En la tercera parte, se presentan los hallazgos encontrados en relación a las nociones y caracterización de los procesos enseñanza-aprendizaje. Por último, las conclusiones se desarrollan en virtud de establecer condiciones consideradas como favorables para el agenciamiento de transformaciones de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el CFTHS.

Fundamentos conceptuales: Transformaciones pedagógicas

Las transformaciones pedagógicas son comprendidas desde las pedagogías críticas como la forma de propiciar prácticas pedagógicas emancipatorias a partir de un pensamiento crítico y reflexivo en búsqueda de una educación liberadora. Este tipo de educación está caracterizada por la democracia, la justicia, la autonomía y la igualdad, pues su interés no se restringe al contexto escolar en tanto que entiende la educación como la herramienta para forjar luchas contra hegemónicas que podrán ser visibilizadas en un cambio de la dinámica social desde la resistencia contra las relaciones de poder dominantes. Freire (2007) dijo al respecto que la verdadera educación consiste en la reflexión, la *praxis* y las acciones que realice el hombre sobre el mundo para lograr transformarlo.

De esta manera, Freire (2007) plantea que las formas de transformación solo son posibles en la medida que se movilizan acciones humanas a través de una educación esperanzadora. Por dicha razón, hablar de igualdad, justicia y libertad implica que dichas palabras tomen fuerza en la realidad de las personas que las pronuncian; solo así pueden convertirse en generadoras, en instrumentos de transformación para la sociedad y dar paso a una educación entendida como un acto de amor y una práctica de libertad dirigida hacia la realidad, la cual se busca transformar con solidaridad y fraternidad.

La conciencia crítica como propulsora de transformaciones pedagógicas.

El término “concienciación” es utilizado por Freire (2007) refiriéndose a una liberación de la propia conciencia para vincularse a la práctica activa a la sociedad como sujeto de su historia y de la historia. Desde esta perspectiva, la conciencia crítica se comprende como uno de los principales mecanismos para lograr transformaciones pedagógicas. En palabras de Sanders (citado por Freire, 2007) la concienciación:

Significa un 'despertar de la conciencia', un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una 'praxis de la libertad'. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión (p.14).

Entonces, para lograr el proceso de concienciación se hace necesaria una reflexión permanente sobre los propios estados de conciencia que permitan posteriormente una vigilancia en relación a la opresión y dominio que se ejerce en la sociedad; para tal efecto, se hace imprescindible una educación que se preocupe por romper los esquemas de lo que denomina Freire (2007) la “concepción bancaria” de la educación, en la cual se concibe al educando como un sujeto pasivo carente de una conciencia reflexiva.

Desde esta concepción, la educación se asimila en una sola dirección, en la cual existe un educador que posee y transmite los conocimientos a un grupo de educandos considerados acríticos. Lo anteriormente expuesto, invita a tejer un camino que vaya desde un proceso de concienciación por parte del educador hasta el reconocimiento de los educandos como sujetos que están en una relación dialógica con el mismo y con sus pares. Freire (2007) enfatizó que “los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p.8), por lo cual la educación se debe comprender desde los metaconceptos “educador-educando con un educando-educador” (p.8)

La educación dialógica y la naturaleza democrática de la escuela, piezas claves para lograr las transformaciones pedagógicas

De acuerdo con la función social atribuida por los teóricos reproducciónistas, la escuela es el escenario donde se reproducen formas de dominio en favor de la sociedad dominante como lo afirma Giroux (1992); ahora bien, los pedagogos críticos asumen que, adicional a esto, las escuelas pueden ser entendidas también desde su naturaleza instituyente en la cual se busquen formas de resistencia que tracen el camino hacia las transformaciones de las condiciones educativas y sociales actuales.

La educación dialógica apunta a la consolidación de prácticas liberadoras e instituyentes porque es allí donde se da sentido a la palabra, y es por la palabra que se logran dar pasos hacia las transformaciones pedagógicas. Por este motivo, la educación debe estar situada desde una esfera del diálogo sobre situaciones sociales, económicas y políticas para lograr transformaciones de la realidad educativa mediante el desarrollo de acciones humanas coordinadas y dialógicas como lo pensó Freire (2007).

Para tal efecto, es indispensable transformar las formas de comunicación que han marcado las prácticas educativas, en las que se entiende al educador como el sujeto que habla y el educando como aquél que escucha. Desde esta dinámica, Freire (2007) insistió que si se mantienen relaciones de comunicación verticales en las prácticas educativas, se generan círculos de sumisión que perpetúan la pobreza y la opresión. De esta forma, éste propone que el método activo dialógico es la manera en que los hombres pueden pasar de unas actitudes mágicas e ingenuas a la comprensión de su realidad. Uno de los componentes de este método es el diálogo entendido como una forma de relación horizontal de A más B que genera una conciencia crítica en los sujetos a partir de la confianza, la esperanza y el amor.

De la misma manera, la democracia se encuentra vinculada al método activo participante como una forma de *praxis* en la educación que propicia escenarios para la igualdad que visibilizan al educando como un sujeto activo y reflexivo. De esta manera, se movilizan espacios en donde se desmitifican los estados de opresión. Freire (2007) consideró que se debe tener en cuenta el contexto y la experiencia de los educandos como sujetos participativos y críticos para que aquéllos logren involucrarse en una educación colectiva que exija la democracia y se conjugue con la *praxis* y la reflexión para generar

acciones que transformen la realidad. Con este propósito, Apple & Beane (2005) afirman que la idea de la democracia se forja a partir de los detalles y las experiencias de la vida cotidiana.

Educación de clases y transformación pedagógica

La concepción presentada por Gramsci & Cristos (1981) en relación a los fundamentos de la escuela tradicional plantea que ésta ha sido oligarca por estar orientada a educar las nuevas generaciones de grupos dirigentes, los cuales en correspondencia estarán destinados a cumplir el rol de dirigentes. Desde este escenario, la sociedad establece un sello para cada grupo social que estará enmarcado en los diferentes tipos de escuela, a este propósito cada grupo perpetuará unas determinadas funciones tradicionales, instrumentales o directivas. Desde este panorama, Gramsci & Cristos (1981) señalaron a la escuela como el escenario de preparación de intelectuales de diferentes categorías.

Ahora bien, las escuelas se conciben desde “una perspectiva tradicional como espacios meramente instruccionales. Se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales; la noción de que las escuelas representan campo de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (Giroux, 1992, p. 103). En correspondencia Peter McLaren (1998) considera que las escuelas deben ir más allá de transferir conocimientos, pues deben propiciar espacios para la construcción del camino hacia una sociedad más justa y que no responda a los intereses de los grupos dominantes; por lo tanto, la teoría educativa tradicional ignora la relación entre socialización y reproducción de clase, género y desigualdades sociales, debido a una marcada preocupación por encontrar formas de enseñar un conocimiento que, en gran parte, está predeterminado. (Harty, 1979 citado por Giroux, 1992).

Estos postulados guardan relación con la realidad de las organizaciones escolares, en tanto que se generan barreras de acceso en determinados niveles e instituciones educativas; por dicha razón, Gramsci & Cristos (1981) propusieron una nueva teoría de la educación que rompa con estas brechas sociales y educativas. Esta nueva teoría postula que mediante un único tipo de escuela primaria y secundaria que forme y entrene a los educandos como personas capaces de pensar, estudiar, dirigir y controlar a quien dirige. Por otra parte, esta teoría reconoce que cualquier tipo de facultad humana se encuentra mediada por la acción intelectual:

En la vida moderna, la educación técnica estrechamente conectada al trabajo industrial, aun el más primitivo y descalificado, debe formar la base de un nuevo tipo de intelectual [...] El modo de ser de este nuevo intelectual no puede consistir ya en la elocuencia como motor externo y momentáneo de afectos y pasiones, sino en enlazarse activamente en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor constante (Gramsci, 1967, p. 27)

Agenciamiento

Gómez (2016), desde las pedagogías críticas², considera que las políticas educativas y las prácticas pedagógicas son de naturaleza contradictoria; y es justamente el reconocimiento de esta contradicción lo que permite trazar el camino para la construcción de transformaciones pedagógicas a partir del agenciamiento. El agenciamiento se puede entender como la acción humana que moviliza desde la resistencia formas de respuesta frente a la ideología dominante. Éste se considera como “una categoría con potencial analítico y emancipatorio, en tanto que, en él se hace posible la relación dialéctica entre la crítica socioeducativa y las visiones transformadas de la realidad socioeducativa” (p.7). En este sentido, al comprender las formas en las que se ha perpetuado el dominio por medio de las prácticas pedagógicas, se logran forjar condiciones y posibilidades desde los agentes educativos para la construcción de alternativas que permitan la creación de nuevas culturas escolares y sociales.

Procesos Enseñanza-Aprendizaje

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se han cimentado desde diversos campos como la sociología de la educación, fundamentado a su vez desde las teorías del aprendizaje que, en gran medida, han estado basadas en los aportes de la psicología cognitiva; entre tanto la pedagogía clásica y la didáctica lo han hecho desde la enseñanza. En contraste, las pedagogías críticas conciben que el proceso de enseñanza no es posible sin el de aprendizaje; ahora bien, se requieren de unas condiciones inherentes por parte de los educadores para que esta conjugación sea posible y no se limite al accionar de transferir información. En este marco, Freire (2006) hizo visible el papel del educando como un sujeto crítico y participativo en la construcción colectiva del saber; por este motivo, los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva se configuran desde la concienciación, la educación dialógica, la autonomía y la democracia.

Pensar Acertadamente

“Pensar acertadamente” desde Freire (2006) demanda que los educadores cuestionen constantemente la coherencia que existe entre el saber-hacer y el saber-ser pedagógicos a partir de una crítica reflexiva en relación a su práctica. Esta reflexión implica no estar seguro de tener siempre la certeza porque solo al pensar críticamente la práctica actual o la pasada se puede mejorar la próxima. Por consiguiente, formar va más allá de adiestrar al educando en el desempeño de determinadas destrezas. Enseñar no es transferir conocimiento, pues requiere la creación de condiciones para que éste se construya, y uno de los ejes fundamentales para que esto se lleve a la realidad es justamente esa reflexión crítica de la *praxis* sin la cual la teoría pasaría a ser solo “palabrería” y la práctica se convertiría en activismo.

² Las pedagogías críticas “ven la educación como una práctica política y cultural, proponen cambios en la educación porque están pensando en cambios sociales y en cuestionamientos a toda forma de subordinación que cree desigualdades” (Di Cauda, 2013, pp. 19-20).

Por otra parte, Freire (2007) se refiere a la importancia de superar un “conocimiento ingenuo” mediado por el sentido común que poseen los educandos para llegar a un “conocimiento epistemológico”, el cual solo es posible con la acción dinamizadora del educador en donde el pensar acertadamente es pieza fundamental para esta transición y en el cual se reconoce la autonomía del educando como ser activo y participante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se espera que los escenarios educativos estén permeados por el respeto del sentido común de los educandos y de sus capacidades creadoras para el compromiso de la construcción de la capacidad crítica a través de la democracia en las aulas. En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren construcciones colectivas entre educador-educando y no transferencia de información por parte del educador. En último término, “[...] las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado” (Freire, 2006, p.28)

Formas de Enseñanza

Tamayo (1999) fundamenta tres tendencias asociadas a estilos de enseñanza. La primera de ellas corresponde a la forma de enseñanza tradicional “obsesionada por los contenidos”, en donde se visibiliza la práctica como una aplicación y transferencia verbal de las teorías. En esta tendencia, el educador es quien sabe los contenidos, los selecciona y los explica secuencialmente de los más simples a los más complejos a los estudiantes asegurándose que los entiendan, en tanto que los memorizan, los repiten y dejan todo por escrito en su cuaderno para que finalmente se evalúe lo que aprendió. Esta forma se caracteriza también por “la escasa competencia comunicativa, el bajo nivel en razonamiento lógico-matemático y la carencia de un ejercicio democrático que apunte a la construcción de un ética civil en el aula” (pp. 14-15); además hay que reconocer que ésta es la tendencia más arraigada en las organizaciones escolares.

La segunda tendencia hace referencia a la forma de enseñanza tecnológica “obsesionada por los objetivos”. Aquella está caracterizada por reducir el rol del educador a la administración del currículo, en tanto que los objetivos ya se encuentran estrictamente determinados y operacionalizados; de tal forma, que minimiza también la capacidad crítica del estudiante debido a la rigidez del proceso. De aquí que esta tendencia considere “la enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como un técnico que ejecuta, propuestas tecnológicas elaboradas por especialistas, de tal forma que si las realiza adecuadamente y los alumnos poseen una inteligencia normal, va a conseguir un aprendizaje satisfactorio” (p.59). De esta manera, los procesos de formación se conciben como formas de entrenamiento de competencias. Tamayo

aclara que estas dos formas tienen una tendencia a mezclarse en las prácticas pedagógicas de los educadores.

Por último, la tercera tendencia es la forma de enseñanza espontaneísta, que se caracteriza por estar “obsesionada por los alumnos”, en donde éstos son el centro de la enseñanza, pues sus intereses, expresiones y participaciones son los que constituyen los fines del proceso educativo. Esta tendencia se opone a las formas de imposición al evitar ejercer el poder mediante la constitución del educador como un direccionador de las actividades que surgen. Igualmente, los recursos en esta manera de enseñanza son improvisados para favorecer la participación activa de todos los estudiantes.

En este orden de ideas, investigadores de la Universidad de Sevilla (España) liderados por el Profesor Rafael Porlán toman lo mejor de cada una de las formas de enseñanza y las articula con los fundamentos del constructivismo para proponer un modelo integrado en el cual se tengan en cuenta la planeación, los contenidos y los intereses de los estudiantes fundamentados epistemológicamente desde la pedagogía, la ética y la psicología.

Desde esta propuesta, la enseñanza consiste en poner en práctica estrategias didácticas desde una nueva concepción pedagógica, la cual se fundamente en el constructivismo. Esta propuesta se potencia al tener en cuenta la perspectiva del profesor, la cual se configura por el saber disciplinar, el saber acerca de los procesos de enseñanza y la intención que tiene cuando orienta estos procesos; también, se debe tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes constituida por sus conocimientos previos, sus intereses y su “cultura familiar (significatividad psicológica)”. De esta forma, se busca la mediación entre estas dos perspectivas (la del profesor y la del estudiante) para la construcción colectiva del conocimiento. La propuesta aplica principios a la enseñanza desde la didáctica constructivista³.

Por último, la propuesta centra el interés en la investigación en la escuela, pues considera que “la investigación de problemas relevantes es la estrategia didáctica más adecuada para favorecer la evolución y el desarrollo tanto de los estudiantes como de los profesores” (Tamayo, 1999, p. 28). Esta propuesta, a su vez, gira alrededor de tres perspectivas. La primera es la constructivista basada en que alumnos y profesores poseen unos esquemas mentales sobre el mundo, los cuales pueden ser “herramientas” para interpretar la realidad o “barreras” que impiden adoptar otras formas de acción diferentes (Bachelard, 1938; Pope y Gilbert, 1983; Claxton, 1984; Novack, 1987; Porlán *et al.*, 1998 citados por Tamayo, 1999, p. 28). La segunda es la sistemática y compleja que considera las ideas y la realidad, en donde se incluye la realidad escolar, como “conjuntos de sistemas en evolución” (Morin, 1977, 1982, 1986 citado por Tamayo, 1999, p.29). Desde este punto de vista “las concepciones de los alumnos y profesores pueden considerarse como sistemas de ideas en evolución”. (García, 1994 citado por Tamayo, 1999, p.29). Una

³ Para ampliación de la información remitirse a Tamayo, A. (1999). *Como Identificar Formas de Enseñanza*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

tercera perspectiva es la crítica que consiste en afirmar que las ideas y las conductas de las personas no son neutrales, pues son en realidad el resultado de sus intereses personales, los cuales se promueven por las estructuras de dominación y poder que dejan como resultado una posición acrítica de una gran parte de las situaciones que ocurren en la vida personal y social (Porlán, 1993 citado por Tamayo, 1999).

Formas de Aprendizaje

En un intento por encontrar la forma de explicar los procesos de aprendizaje, históricamente diferentes corrientes psicológicas han dedicado tiempo en desarrollar lo que se conoce actualmente como teorías del aprendizaje, las cuales han servido de insumo para marcar la ruta hacia las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde allí se entiende como formas de aprendizaje las siguientes:

La primera de ellas, anclada en la teoría conductista y siguiendo a Lópiz (2000), asume el aprendizaje con una visión mecanicista en la que el educando estaría determinado por la fuerza de los estímulos ambientales. Desde esta postura, las respuestas que dan los sujetos se encuentran modeladas, pues hacen alusión al condicionamiento clásico y el operante. Éstos afirman que el aprendizaje se adquiere por medio de estímulos antecedentes o respondientes, o por estimulaciones que son consecuencia de la respuesta. Dicho de otro modo, el aprendizaje se manifiesta, por una parte, “por respuestas emocionales condicionadas o señales del ambiente mal o bien investidas [apetencias o aversiones condicionadas a elementos ambientales llamados estímulos condicionados]” (Lópiz, 2000, p. 46). Por otra parte, el aprendizaje se podría presentar por esquemas basados en el modelamiento desde el principio motivacional, el cual establece que el comportamiento se dirige a buscar recompensas y a evitar consecuencias negativas. Desde estas dos explicaciones, los educandos, a lo largo del complejo proceso que genera avanzar en el desarrollo y en la relación con el mundo, aprenden que tienen capacidades para intervenir, y es por esto por lo que se construye un amplio y preciso repertorio de secuencias antecedentes–estímulo/conducta-respuesta/consecuencia-refuerzo, que le permiten llegar a donde quiera, desde donde se encuentre, con las máximas garantías y el menor costo posible (Lópiz, 2000).

La segunda forma es denominada por Bandura (1982) como imitación que cuestiona el valor del refuerzo extrínseco y concibe el aprendizaje como formas de representación. Esta forma le da importancia a diferentes procesos cognitivos como la codificación verbal, la percepción, la memoria, la atención y la motivación relacionada con la autoeficacia y el logro de metas. (Bandura, 1982; Bandura y Walters, 1974 citados por Lópiz, 2000). En este sentido, respecto a los tipos de aprendizaje tradicionales [clásico y operante], plantea un aprendizaje basado en la observación, en la cual el educando lo potencia por medio de la percepción de modelos que no tienen necesariamente como condición el refuerzo explícito.

Para Bandura (1982) existen cuatro factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. El primero de ellos se refiere a que el educando debe tener puesta su atención en el modelo y percibir el significado

que tiene los hechos y la conducta para que se produzca el aprendizaje. El segundo corresponde a la retención de esa información en la memoria a partir de imágenes o representaciones verbales. El tercero tiene que ver con la conversión de las representaciones simbólicas ya obtenidas en conductas similares a la que se observó inicialmente. Por último, es preciso referir la importancia de los procesos motivacionales (López, 2000).

La tercera forma hace referencia a los estadios del desarrollo cognitivo fundamentados por Piaget, quien se interesó por investigar el desarrollo del conocimiento. Sus planteamientos se caracterizan por establecer que el conocimiento se adquiere por medio de estructuras lógicas que se complejizan a medida que las personas crecen. En ese marco, Piaget establece unas etapas de desarrollo que comprende los siguientes periodos: periodo sensoriomotor, en donde se refiere a una inteligencia práctica, permeancia del objeto y adquisición del esquema medios-fines para la solución de problemas; periodo de las operaciones concretas en el que hay una transmisión de los esquemas prácticos a las representaciones, hay un manejo frecuente de los símbolos, un uso frecuente de creencias subjetivas, animismo, realismo y artificialismo; así mismo, hay dificultad para resolver tareas lógicas y matemáticas; subperiodo preoperatorio, en el cual hay tanto mayor objetivación de las creencias como un progresivo dominio de las tareas concretas; subperiodo de las operaciones concretas en el que se desarrolla la capacidad para formular, comprobar y asilar hipótesis y variables en formato representacional, no solo real o concreto, que considera todas las posibilidades de relación entre efectos y causas; y el periodo de las operaciones formales que utiliza una cuantificación relativamente compleja. Así pues, desde esta teoría se logra un desarrollo cognitivo complejo en el educando, en tanto que cada periodo implica un avance en sus procesos cognitivos; no obstante, se requiere de un mecanismo básico de equilibrio para lograr la transición entre las etapas, el cual se compone, por un lado, de la asimilación, en donde se incorpora nueva información a los esquemas que ya posee el educando y, por otro lado, de la acomodación asociada a la forma de modificación de estos esquemas (Tamayo, 1999).

Por último, la teoría constructivista propuesta por Ausubel considera que “el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con las existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno” (Tamayo, 1999, p.77). El aprendizaje, entonces, se promueve a partir de los conocimientos previos que posee el educando en donde mediado por el Profesor establece relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee. Para Ausubel “aprender es sinónimo de comprender y lo que comprendemos es lo que queda integrado a nuestra estructura conceptual” (Tamayo, 1999, p. 78). De esta manera, se logra en el educando una construcción del conocimiento desde sus propias experiencias y aprendizajes, involucrándolo como sujeto activo del proceso.

Enfoque de la política educativa del nivel tecnológico

Las políticas son entendidas como un conjunto de acciones que abordan numerosas perspectivas y diversos problemas de los integrantes de una sociedad. Para ello se integran múltiples actores tanto del sector público como del sector privado que buscan mantener o cambiar elementos del orden social. En la actualidad el Estado, dentro de sus muchas acciones, se presenta como el regulador de las políticas educativas, pero al ser proveedor de las mismas, también presenta una función de vigilancia. Así mismo, Bauman (1999) manifiesta que: “El rol tradicional desempeñado por el Estado político en cuanto al establecimiento de una agenda se reduce cada vez más al "control directo" de ciertas categorías sociales” (p.35). El ejercer este control se determina a través de las diversas políticas emanadas desde el Estado. Las políticas públicas por su carácter normativo restringen en mayor o menor medida las libertades al imponer y delimitar las acciones de los individuos. De igual manera, Bauman (1999) refiere que la restricción de la libertad “implica heteronomía, es decir, la condición en la que hay que cumplir las reglas y los mandatos de otro: una condición agencial, o sea, aquella en la que la persona que actúa es un agente de la voluntad de otra” (p. 54)

Las políticas de educación sobre el nivel tecnológico desde su contexto histórico se encuentran determinadas bajo lo que Roth (2002) denomina la teoría de políticas públicas “centradas en el Estado”, en donde el Estado actúa seleccionando las demandas y a su vez provee servicios. El Estado, entonces, restringe la acción emancipadora, pues realiza acciones coercitivas sobre los sujetos. En este sentido, Bauman (1999) refiere que la educación tiene como objetivo influenciar a los sujetos para adoptar las normas que, de ahí en adelante, determinaran su comportamiento. Dicho de otro modo, “la legislación establece la agenda dividiendo las opciones abstractas posibles en aquellas que están permitidas y las que están prohibidas o son punibles, y la educación cumple una función codificadora, dividiendo aún más el conjunto de opciones disponibles-permitidas en deseables-aconsejables-acertadas e indeseables-desaconsejables-desacertadas” (p. 65) De ahí que, en esas condiciones, los individuos no sean autónomos, pues ellos no crean las reglas que rigen sus propias conductas ni “establecen el espectro de alternativas que tendrán que sopesar para tomar sus decisiones, grandes o pequeñas” (Bauman, 1999: 66).

Así las cosas, se puede pensar que la educación es uno de los propulsores para el desarrollo de los países en tanto que permite preparar a las personas para desempeñarse en actividades laborales específicas que aportan de manera significativa a la productividad y la economía de los países; de otro lado, fortalece el tejido social para enfrentar situaciones de crisis como la pobreza, la equidad de género y la violencia. De esta manera, se podría afirmar que una sociedad educada promoverá la justicia, exigirá sus derechos y generará un pensamiento crítico social que cuestionará los modelos capitalistas y neoliberalistas que oprimen a las poblaciones menos favorecidas y perpetúan la hegemonía de los países; por tanto, la educación técnica y tecnológica juega un papel fundamental en la apuesta por una sociedad mejor.

Breve capitulación histórica de la educación del nivel tecnológico en Colombia

Luego de la primera mitad del Siglo XX y de la segunda guerra mundial, la reorganización del mundo estuvo marcada por la confrontación de países por mantener el poder y dominio capitalista para lograr expandir sus fuerzas a los países latinoamericanos que de ahí en adelante se les denominaría como “subdesarrollados”. De este modo, Latinoamérica se acoge a la estrategia de desarrollo en la cual quedó bajo la dependencia técnica y financiera de los Estados Unidos. Dentro de la ayuda externa que recibió se encontró la financiación de organizaciones internacionales para proyectos basados en la educación como un bien de consumo para alcanzar el crecimiento económico, lo que la subordinó tanto en materia de política como de financiamiento.

Es, entonces, que se plantea la importancia de generar un cambio que desarrolle “un modelo de formación y movilización que esté acorde con el desarrollo de las fuerzas productivas y el incremento en la productividad del trabajo. El objetivo fundamental era racionalizar la educación de tal manera que se ordenara vinculándola a los propósitos del desarrollo” (Martínez, 2004 citado por Jirón, 2008, p.15). Desde entonces un primer momento en la educación fue la ampliación de la oferta de las modalidades existentes de formación para el trabajo con miras a formar empresarios, ingenieros y técnicos de nivel superior y no solo “[...] obreros eficientes y mandos medios para todos los procesos administrativos y fabriles que [se formaban en] las tradiciones escuelas de artes y oficios que funcionaban en algunas ciudades del país” (Jaramillo, 1989 citado por Jirón 2008, p.17). En este contexto, aparece el Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA (1957) con base en la expansión de las denominadas Carreras Cortas e Intermedias (1968). Así pues, la política educativa vigente en Colombia considera a las instituciones de formación técnica y tecnológica (ITTS) como factores clave en la diversificación de la formación profesional; no obstante, se reconoce que:

Desde su origen, un importante problema de estas modalidades radicó en el bajo estatus social y educativo otorgado a ellas por una sociedad que privilegiaba la universidad tradicional, el trabajo intelectual, el ideal de ser ‘doctor’ o ‘profesional’ y que, por lo tanto, subvaloraba a la educación técnica y tecnológica (Misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional, 1999 citado por De la Hoz y Ramos, 2013, pp.132-133).

Un segundo momento devino en la década de los setenta gracias a la necesidad de contar con un mayor nivel de cualificación, lo cual condujo a la denominada formación tecnológica, de la cual se esperaba tuviera distinciones y fuera mejor que las anteriores modalidades de formación. El objetivo de este tipo de formación sería formar técnicos superiores y con un mayor nivel que posteriormente se categorizarían como tecnólogos. Fue así que se logró discernir y diferenciar este nivel de educación de las otras modalidades formativas (Gómez, 1996 citado por González y Duque, 2008).Entonces, las instituciones que tenían estas modalidades de formación se enfatizaron en revalorar el estatus social y educativo; sin

embargo, su propuesta no fue orientada al fortalecimiento de una identidad propia de la educación técnica y tecnológica de calidad, en contraste se proyectó en tener como meta la profesionalización de sus egresados en la educación universitaria tradicional (González y Duque, 2008).

Un último momento, planteado por Jirón (2008), correspondió al periodo de la expedición del Decreto 80 (Congreso de la República, 1980), en donde la educación tecnológica se incorporó oficialmente en calidad de educación superior; empero, el decreto no tuvo la solidez para plantear objetivos curriculares y pedagógicos que lograran determinar contenidos para cada área del conocimiento, no logró establecer áreas de aprendizaje específicas en esta modalidad de formación; y tampoco estableció una fundamentación científica ni trazó la ruta para articular la formación por ciclos. “Así la educación tecnológica, elevada al nivel de la educación superior, queda en la praxis reducida a una modalidad de carácter terminal” (Jirón, 2008, p.20). De esta manera, Víctor Manuel Gómez, citado por Lizcano (2012) en sus estudios sobre el desarrollo de la educación tecnológica en Colombia, manifiesta que este Decreto, aun cuando tenía la intención de hacer lo opuesto, termina por reafirmar lo planteado en 1997, en tanto que no diferenció con claridad la formación técnica de la tecnológica “facilitando que por más de una década cada Institución elaborara su propia interpretación particular del concepto y del contenido de las tres dimensiones curriculares básicas de la modalidad tecnológica: la humanística, la científica y la tecnológica específica”(p.88).

No obstante, la definición de la educación tecnológica ofrecida por la Unesco en su Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo publicado en 2005, permite trazar el camino para delimitar y proporcionar una identidad propia, toda vez que refiere que:

La educación tecnológica es aquella que forma individuos que está en capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva [...]. “Dicho en otras palabras, y destacando su relevancia en la educación, es la que desarrolla actitudes científicas y tecnológicas, que tiene que ver con las habilidades que son necesarias para enfrentarse a un ambiente que cambia rápidamente y que son útiles para resolver problemas, proponer soluciones y tomar decisiones sobre la vida diaria (Jaimes, 2011, p.79).

Fundamentos metodológicos

El diseño metodológico se desarrolló a partir de la investigación social de segundo orden, la cual “es reflexiva, incluye al observador en la observación científica y la conciencia de que lo observado lo construye un observador” (Mejía, 2002, p.205); Este tipo de investigación propuesta por Ibañez (2010), propone tres niveles investigativos. El primer nivel corresponde al epistemológico, seguido a ello está el nivel metodológico y finalmente el nivel de la técnica. En cuanto al nivel epistemológico, el interés investigativo se refiere al “para qué” de la investigación. Desde la perspectiva de Ibañez (2010)

corresponde a suplir una carencia, demanda o necesidad que permite dar explicación a causas o actos sociales. Es entonces que la epistemología define tanto las relaciones dentro del marco de la investigación propuesta como proporciona el enfoque de la investigación. Desde este nivel la investigación se define como socio-crítica por cuanto el interés transformador de la realidad resulta conveniente para el propósito de indagar las formas de agenciamiento de las prácticas pedagógicas de los procesos enseñanza-aprendizaje. De esta manera, como lo refiere Habermas (1973) el contexto de este enfoque:

Fija el sentido de validez desde la autorreflexión, la cual libera al sujeto de la dependencia de dominio sedimentado ideológicamente. La autorreflexión está determinada por un interés de conocimiento emancipatorio [...]. Solo una sociedad emancipada, que hubiera realizado la comunicación crítica y libre de sus miembros, solo en una tal sociedad se podría desarrollar la comunicación de todos con todos en un ámbito de diálogo libre de opresiones, con la idea de una verdadera comprensión social(p.70).

Con respecto al nivel metodológico, se establece el “por qué” la investigación se hace de tal modo. Este nivel consiste en adecuar la investigación a las dimensiones del objeto social. Para este nivel se hizo un abordaje desde la perspectiva estructural, la cual, según Ibáñez (2010), busca conocer los motivos de las acciones de las personas, al comprender la realidad social mediante el análisis del lenguaje que despliega el plano de lo enunciado de los discursos de los sujetos.

En términos de los objetivos, la indagación se orientó a comprender las nociones de enseñanza-aprendizaje que subyacen a las políticas de la educación de nivel tecnólogo y su implementación en el proceso de enseñanza- aprendizaje por parte de los Instructores. De acuerdo con lo anterior, se llevó a cabo un análisis de contenido por medio de la selección de documentos de la macro política y la política institucional ⁴que posteriormente se analizaron desde tres niveles según lo planteado por Ruiz (2004). Estos niveles son el superficial, el analítico y el interpretativo. Este último se desarrolló en el presente texto para la comprensión y constitución de sentido de los documentos seleccionados.

Por último, en lo que concierne a la técnica, se hace referencia a la “comprobación empírica” y se establece el “cómo se hace” la investigación. De esta manera, se utilizó la técnica de grupos de discusión que establece interacciones verbales entre los participantes a partir de relaciones simétricas que tienen como objetivo la producción de discurso desde una situación provocada por un preceptor, quien propone un tema y selecciona las condiciones de estructura, tiempo, espacio y composición del grupo.

⁴ El acuerdo 12 de 1985, por medio del cual se establecen los lineamientos fundamentales de la política técnico-pedagógica del SENA y se fijan las directrices para su gestión con miras a lograr y conservar la unidad técnica en la entidad; 2. El acuerdo 7 de 2012 por el cual se adopta el reglamento de aprendizaje SENA; 3. Modelo pedagógico de la FPI del SENA - 2012, el servicio nacional de aprendizaje establece y desarrolla en este documento los componentes, los referentes, los criterios generales, los fines, las relaciones y los procesos que caracterizan el modelo pedagógico de la formación profesional integral del SENA; 4. El acuerdo 08 de 1997 por medio del cual se adopta el estatuto de la formación profesional del servicio nacional de aprendizaje; 5. La ley 119 de 1994 por la cual se reestructura el servicio nacional de aprendizaje, SENA, y se dictan otras disposiciones; 6. Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.

Sujetos pedagógicos participantes en la investigación

Para el desarrollo de los grupos de discusión se contó con Instructores pertenecientes a la organización escolar denominada CFTHS ubicado en el barrio chapinero alto, perteneciente a la localidad 2 de chapinero (Bogotá), en este Centro se ofertan programas de formación técnicos y tecnólogos del campo de la salud; los grupos de discusión estuvieron compuestos cada uno por un total de 5 actuantes (entre mujeres y hombres). La duración aproximada de cada uno fue de una hora. Con respecto a la composición en cuanto a la clase de actuantes, se tomaron como referente los planeamientos de Ibañez (2003), en tanto que, se contó con factores homogéneos, debido a que éstos estaban vinculados con programas de formación de nivel tecnólogo del CFTHS. De otro lado, se contó con factores heterogéneos que potenciaron los grupos de discusión, pues los Instructores hacían parte de campos profesionales diferentes y se encontraban desempeñando sus roles desde diversos ámbitos delimitados de la siguiente manera; Instructores técnicos (4), Instructores de interacción idónea (4) y asesores pedagógicos (2); la vinculación de estos Instructores con el SENA oscila entre veinticinco (25) a tres (3) años. Por último, luego de la recolección de información resultado de los grupos de discusión, se realizó un análisis del discurso en el que se logró caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del CFTHS.

Hallazgos: Avizorando la transformación pedagógica

Los hallazgos encontrados son el resultado de un ejercicio analítico sobre las nociones de los procesos de enseñanza-aprendizaje que subyacen a las políticas educativas y la caracterización del discurso de los Instructores y Asesores Pedagógicos en cuanto a las formas cómo entienden las prácticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este marco, se reconocen condiciones consideradas como favorables para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas.

Reconocimiento del Saber Pedagógico

El primer hallazgo encontrado hace referencia al saber pedagógico de los Instructores, toda vez que en la macro política educativa del nivel tecnólogo no se encuentran referencias que indiquen, describan o establezcan cuál es el reconocimiento de este saber en la formación. Los planteamientos de la macro política centran la atención en la naturaleza, misión, objetivos y funciones de la institución y dejan de un lado el reconocimiento de la pedagogía como el saber propio de los educadores. Este planteamiento, entonces, desdibujan la relación existente entre el saber pedagógico de los Instructores que orientan esta formación y las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En contraste, en las políticas institucionales existe un énfasis en el reconocimiento del saber pedagógico. Tal es el caso de lo planteado en el modelo pedagógico del SENA que, desde una concepción filosófica fenomenológica y humanista para el Mundo de la Vida (haciendo referencia al contexto productivo y al contexto social),

vincula como eje central la formación profesional integral fundamentada en un criterio pedagógico desde la epistemología cognitiva y las corrientes pedagógicas del modelo constructivista.

En este orden de ideas, por un lado, se reconoce la necesidad de desarrollar la autonomía intelectual y moral del Aprendiz a partir de las construcciones internas y la interacción con el ambiente externo. Se busca dejar a un lado la concepción del Aprendiz pasivo ante el Instructor y ante el entorno. De otro lado, desde la política institucional se concibe al Instructor como el agente que mantiene una participación activa y dialógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto cumple con dos principios básicos, a saber, (1) ser mediador entre los conocimientos previos que trae el Aprendiz y los nuevos que adquiere durante el proceso de formación, y (2) empoderar al Aprendiz para que sea gestor de su propio proceso de aprendizaje. Por dicha razón, la tarea de los educadores consiste en fortalecer el saber pedagógico con el fin de dar sentido y significado a la práctica docente (Tamayo, 1999). A propósito un Instructor plantea que “todos los docentes deben tener no solo un saber cognitivo específico, sino además deben tener un saber pedagógico y didáctico” (GD 01)

Con referencia a lo anterior, el perfil de los Instructores se caracteriza por tener un saber académico o específico y una fundamentación pedagógica bajo el enfoque de competencias. Esta última fundamentación es el resultado de unos cursos cortos; no obstante, la estrategia de cursos cortos es limitada para constituir un saber pedagógico; por ello, se identificó una escasa, o en algunos casos inexistente, fundamentación pedagógica en los mismos. Este fenómeno se ve reflejado en el discurso del Asesor Pedagógico, quien afirma que “si hace mucha falta la formación pedagógica de los colegas Instructores porque es una cuestión más como ontológica, como yo me siento como Instructor” (GD 01).

Esta situación conlleva a generar una tensión con lo establecido en las políticas institucionales en donde se estipula que los Instructores deben tener, entre otras, unas habilidades técnico-pedagógicas en las cuales se promueva una interacción educativa a partir de la comunicación dialógica y se pongan en práctica los conceptos de la formación profesional integral en la práctica docente.

En consecuencia, el reconocimiento de la pedagogía se limita a ser el saber propio de los educadores; de allí que el sentido y la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene los Instructores se limita, en algunos casos, a la transferencia de conocimiento. Esto puede ser evidenciado en el discurso de una Instructora quien afirma que “yo puedo ser muy bueno cognitivamente, técnicamente en mi saber disciplinario, pero si no logro metodológicamente aterrizar y “bajárselo” al Aprendiz no estoy logrando nada” (GD 02).

Estas concepciones corresponden a una forma de enseñanza tradicional, en donde impera la importancia por el saber disciplinar del educador porque es desde aquí, según sus preceptos, que se logra que los estudiantes aprendan los contenidos establecidos. Al respecto, Tamayo (1999) hará énfasis en la importancia de visibilizar y reconocer formas de enseñanza cimentadas en el saber pedagógico que no se

limiten a concebir, desde los Instructores, el complejo proceso de la enseñanza a la trasmisión de contenidos.

Aun cuando existe claridad en los planteamientos pedagógicos del SENA, hay una falta de apropiación del horizonte pedagógico por parte de los Instructores y Aprendices que es consecuencia, en ocasiones, de un precario proceso de inducción. Al respecto, una Instructora expresa lo siguiente: “si a el Instructor no le dan una base ni una inducción, pues va estar fuera de sintonía” (GD 01). Estas situaciones producen tensiones entre los lineamientos establecidos en las políticas institucionales, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los instructores. Como muestra de lo anterior una Instructora comenta que los Instructores “no saben que es una actividad de aprendizaje, no tienen claro que es una actividad de un proyecto, muchos menos como formulan una guía” (GD 01). Por lo tanto, existen marcadas dificultades en el diseño, orientación y evaluación de los saberes, resultado de la incomprensión de los fundamentos pedagógicos del SENA, incomprensión que, a su vez, limita la acción de la práctica pedagógica desde la planeación hasta su consecución.

Ahora bien, frente a las formas de aprendizaje, las políticas institucionales se erigen desde un enfoque para el desarrollo de competencias y el aprendizaje por proyectos. Desde esta concepción se busca el desarrollo humano integral del Aprendiz a partir de competencias laborales, específicas, transversales, sociales y básicas desde las cuales se da origen a diversos resultados de aprendizaje. Esta perspectiva permite proveer de herramientas al educador para fundamentar su horizonte conceptual y metodológico al permitir una mejor comprensión de su práctica (Tamayo, 2006); no obstante, en los Aprendices predomina las concepciones tradicionales sembradas en sus escuelas sobre las formas de enseñanza como lo refiere un Instructor: “entonces en la escuela el conocimiento es rígido, el conocimiento es estandarizado, es así, ósea no se puede de otra forma” (GD 01). En síntesis, predomina todavía una cultura de aprendizaje basada en el conductismo.

Educación Dialógica

Se encontró que las prácticas pedagógicas de los Instructores corresponden con estilos de enseñanza tradicionales, los cuales, como lo refiere Tamayo (1999), se caracterizan por “la repetición, la memoria, el autoritarismo, [...] y la carencia de un ejercicio democrático que apunte a la construcción de una ética civil en el aula” (pp.14-15). Estos estilos han sido reproducidos desde la propia experiencia del Instructor a partir de los contextos educativos en los cuales han estado vinculados. Por este motivo, una Instructora declara que: “Ellos orientan como los orientaron en la universidad y lo que él maneja y sabe” (GD 01).

En este marco, no se aplica la concepción del Aprendiz como el centro del proceso de formación planteada en las políticas institucionales. La políticas institucionales, tal y como se formulan, dejan de lado la idea “bancaria” de la educación en la cual el educando es un sujeto pasivo al que se le transmite

conocimientos, por ello formar va más allá de instruir al educando en el desempeño de ciertas destrezas. Enseñar no es transferir conocimiento (Freire, 2006).

Asimismo, en términos de las formas de enseñanza, los Instructores convergen con prácticas tradicionales caracterizadas por el desconocimiento del contexto de los estudiantes, sus motivaciones, estilos de aprendizaje o los conocimientos previos que poseen. Esto conlleva a una forma instruccional de las prácticas pedagógicas, pues un Instructor comenta que “no estoy entendiendo el contexto, estoy en mí, en mí contexto, pero no estoy entendiendo el de mi Aprendiz [...] no responde a los cuestionamientos que el Instructor le hace precisamente porque no está motivada” (GD 01). En consecuencia, se identifica la falta de concertación con los Aprendices en tanto que se asume, en la mayoría de los casos, que éstos deben tener las mismas habilidades y formas de aprendizaje. Esta falta de concertación desconoce que existen estilos diversos de construir el conocimiento.

Sobre las base de las ideas expuestas, se encuentra una marcada tensión entre lo que establecen las políticas institucionales y las fases que componen los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre las que se encuentra la concertación, la cual busca a partir de las necesidades específicas del Aprendiz determinar la forma en la que se alcanzarán los objetivos. Esta concertación busca dar respuesta al por qué (justificación), el para qué (objetivos), al qué (contenidos), al cómo (actividades de aprendizaje), al con qué (medios) y al cuándo (tiempo) del acto de enseñanza.

De otro lado, para lograr transformaciones de la práctica pedagógica por parte de los Instructores es necesario tener como eje central una permanente crítica reflexiva frente a su saber-hacer y su saber-ser pedagógico. Al respecto un Instructor dice que “la transformación didáctica o la transposición pedagógica es repensarse el hacer docente” (GD 01) para lograr lo que se denomina desde Friere (2006) “pensar acertadamente” y desde Tamayo (1999) el “saber profesional”. Parte de esta tarea consiste en apropiarse el horizonte pedagógico del SENA, pues es desde allí que se da sentido a las configuraciones de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas acciones de autorreflexión propiciarán escenarios para las construcciones colectivas del conocimiento caracterizados por el “método activo dialógico participante” que cruza la interacción comunicativa entre Instructores, Aprendices, conocimientos, procesos, valores y actúales en el contexto mismo en donde se desarrollan. A partir de estas concepciones se traza, entonces, la ruta para comprender que los Aprendices son sujetos activos, críticos y participativos. Por tal motivo, se debe tener en cuenta la importancia de la democracia en los ambientes de formación, exaltar la autonomía de los Aprendices, reconocer los saberes previos que ellos poseen y establecer relaciones horizontales.

Pedagogía y Autonomía.

Las prácticas pedagógicas de los Instructores se encuentran determinadas bajo la figura del Reglamento de Aprendices. Este reglamento establece las rutas que se deben seguir en relación al proceso académico y disciplinario de los Aprendices. Con éste se tejen, en gran medida, los procesos enseñanza-aprendizaje, puesto que el reglamento se visibiliza como una herramienta de poder y autoritarismo por parte de algunos Instructores. Entonces, desde la micro política del Centro de Formación, se reproducen formas de dominio y sumisión que generan una dependencia, aceptación y un estado de indefensión. El testimonio del Asesor Pedagógico muestra una manifestación verbal que evidencia formas de poder porque “como yo no tengo herramientas pedagógicas entonces, cojo el reglamento a raja tabla y vuelvo miércoles a los chinos, diciendo una cantidad de cosas y argumentando desde la ley” (GD 01). Estas actuaciones llevan a reflexionar sobre la relación y coherencia que existe entre el saber-hacer y saber-ser pedagógicos lograda desde una crítica constante de la práctica pedagógica, toda vez que pensar de forma crítica la práctica pasada o la actual permite el mejoramiento de las próximas. (Freire, 2006).

También, las prácticas pedagógicas se encuentran inmersas en una instrumentalización de la función del Instructor, en razón que se establece una agenda oculta que no se hace visible desde los marcos institucionales; sin embargo, ésta se encuentra traducida en la práctica en el afán por cumplir con metas y objetivos que conllevan a dejar a un lado el carácter humano de la formación. Así mismo, dando el lugar de “administrador del currículo” a los Instructores (Tamayo, 2006, p.102) se da mayor importancia, en ocasiones, a las acciones administrativas que limitan el valor de la construcción de saberes desde la *praxis*. Al respecto el Asesor Pedagógico manifiesta que "estamos llenos de formatos, esos formatos nos tienen muertos y uno ve en el SENA una cosa bien fuerte y es que la parte administrativa está pesando más que la parte pedagógica" (GD 01).

En este marco, la distorsión en las comprensiones que se generan hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentra permeada por un dispositivo de poder que ha logrado perturbar la concepción de la educación. Lo anterior es fundamentado por el discurso de una Instructora quien declara que "vuelvo y digo no es solamente responsabilidad del Instructor, es la misma entidad que nos ha arrastrado a ese proceso" (GD 01).

Por otra parte, desde los lineamientos institucionales se busca que la formación impartida por el SENA oriente un proceso teórico-práctico de carácter integral, el cual tiene como objetivo permitir que el Aprendiz actúe autónomamente, críticamente y creativamente hacia la autogestión de su propio proceso de aprendizaje mediante la promoción de prácticas de empoderamiento. Sobre este asunto se encontró una fuerte contradicción en las prácticas pedagógicas de los Instructores que se hace evidente en el discurso un Instructor quien manifiesta que “pensamos que el perfil del Aprendiz por la misma dinámica de micro poder político que tenemos en las empresas no puede proponer”.

Como resultado se visibiliza, entonces, una tendencia a coartar la denominada “conciencia crítica” a la que hace alusión Freire (2007), la cual traza el camino hacia prácticas instituyentes. En cuanto al aprendizaje autónomo, se identificó una malinterpretación que redundaba en el quehacer de los Instructores, pues frente a la concepción de un aprendizaje autodirigido por el Aprendiz, el Instructor cree que queda relegado y, así mismo, cree que se desdibujan los procesos de enseñanza-aprendizaje como la construcción colectiva de saberes. De acuerdo a esto, una Instructora comenta que "eso del aprendizaje autónomo está cayendo en un limbo terrible porque al chico se le deja la guía y vaya a la casa y al otro día traiga, y que entendido"(GD 01).

De otro lado, se identificó que el Estado colombiano desde la macro política educativa concibe la educación del nivel tecnológico como el proceso de formación que debe responder a las necesidades económicas y sociales del medio externo, pues propician un tipo de formación para el trabajo. En correspondencia, una de las funciones del SENA equivale a “organizar, desarrollar, administrar y ejecutar programas de formación profesional integral, en coordinación y en función de las necesidades sociales y del sector productivo” (Congreso de Colombia, Ley 119 de 1994, p. 5). Aquí se encuentra un interés instituido desde las políticas del nivel tecnológico para el cumplimiento de necesidades económicas de la sociedad. Cabe señalar, entonces, que en estos planteamientos el Aprendiz debe estar en función y dar respuesta a las exigencias económicas y sociales en las que se desenvuelve; lo cual está en concordancia con lo planteado por Giroux (1992) quien toma "el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante para reproducir la lógica y los valores de la sociedad existentes" (p.104).

Por lo anterior, las prácticas pedagógicas que cimientan los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran en parte instituidas y reguladas por este tipo de lineamientos que buscan legitimar formas de reproducción que respondan a determinadas necesidades productivas. Esto se hace evidente en las políticas institucionales, en donde se establece que la formación es un “proceso teórico-práctico con currículos determinados por las necesidades y perspectivas de los sectores productivos y de la demanda social [...]”(p.6); no obstante, Freire (2006) “convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad” (p.1). Al mismo tiempo, esta perspectiva genera una incoherencia frente al perfil del Aprendiz SENA caracterizado por ser librepensador, solidario, con capacidad crítica, líder, emprendedor, creativo, políticamente participativo en un marco de democracia. De este modo, la formación entendida desde su carácter integral pierde el sentido y pasa a la concepción de lo que Freire (2007) denomina como la concepción “bancaria de la educación en donde el educando es el objeto de manipulación de los educadores que responde, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual” (p.13)

Por último, uno de los propósitos de la educación del nivel tecnólogo del SENA es el de formar Aprendices para el mundo laboral. Estas afirmaciones han tenido una fuerte incidencia en la forma de visibilizar al Aprendiz SENA con respecto a su rol intelectual en el ámbito académico, productivo y social, en tanto que, como lo refiere un Instructor (GD 02), “sucede algo y es que el Aprendiz no se visibiliza como un líder, se visibiliza como una función operativa”. A su vez, una Instructora propone que “parte de esa formación es que él vaya, mire, proponga y no se quede solo, digámoslo, en una visión tan cerrada que es la de ser un ente operativo que simplemente realice las funciones para la cual se le dirigió y ya” (GD 02).

Con esta finalidad, es legítimo resaltar la importancia de la actividad intelectual que estos perfiles tienen para desempeñarse en sus futuros trabajos, pero también para tener una participación social e intelectual. Tal es el caso de lo comentado por una Instructora (GD 02) quien declara que:

“Para lograr una transformación es necesario que entendiéramos que aquí no solo es decirle: Chico si tú vas a un sector productivo vas a entender ciertas cosas, sino que también vas a tener otro perfil, y va ser el de ser una persona propositiva, en el que tú puedas criticar esa realidad y proponer algo para cambiar esa situación”

Desde estos planteamientos cobra valor la relación dialéctica propuesta por Gramsci (1967) entre trabajo manual y trabajo intelectual porque en la medida en que se comprenda la importancia que tienen los nuevos intelectuales en la sociedad, denominados como “Intelectuales Orgánicos”⁵ (p.22), se teje el camino hacia unas prácticas sociales educativas instituyentes que dejarán como resultado transformaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Instructor SENA como un trabajador de la cultura.

Uno de los elementos encontrados hace referencia al principio organizacional básico relacionado con las condiciones contractuales de los Instructores, en donde se identificó que en su mayoría cuentan con un tipo de contrato por prestación de servicios haciéndolos parte de los denominados contratistas. Esta situación laboral desemboca en un tipo de contrato temporal que genera, en algunos casos, un desarraigo con la institución, en razón que no se cuentan con las mínimas condiciones que debe garantizar una organización educativa para la dignificación de la labor de los educadores. Toda vez que esta forma de contratación se vincula con sentimientos de fracaso frente a la actividad profesional, tales como el estrés laboral que nace por la incertidumbre en la continuidad laboral y la falta de realización personal y profesional.

⁵ Para Gramsci (1967) “El intelectual orgánico es, el que emerge sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica”(p.22).

De esta forma, se genera una marcada inequidad entre las condiciones laborales de los Instructores de planta, los Instructores provisionales y los Instructores contratistas, puesto que las garantías, beneficios, incentivos, capacitaciones y reconocimientos distan entre estas modalidades laborales.

Estas condiciones socio-laborales limitan el empoderamiento del rol del Instructor debido a las dinámicas de poder que se encuentran en las relaciones entre Coordinadoras Académicas, quienes cuentan con un vínculo laboral permanente, e Instructores. Esta situación genera angustia por la pérdida del empleo o la no renovación del contrato deja como resultado mecanismos de coacción que son producto de la burocracia que se relaciona con los niveles de jerarquía que existen en la institución; ahora bien, las prácticas pedagógicas también se encuentran condicionadas por los agentes que ejercen poder al interior de la Institución, de allí que en algunas oportunidades se delimite la libertad pedagógica de los Instructores. Por este motivo, en muchas oportunidades, los Instructores prefieren callar su voz por el miedo a las represarías. Estas situaciones tienen una fuerte incidencia en la calidad de vida laboral reflejada en bajos niveles de satisfacción psicológica y social.

Desde esta perspectiva, se genera un desconocimiento de la identidad de los educadores como “trabajadores de la cultura” (Tamayo, 2006, p. 102) porque se desdibuja su rol como sujetos pedagógicos y políticos. Este desconocimiento, a su vez, conlleva a que los Instructores no promuevan transformaciones pedagógicas en donde se asuman como parte de la organización educativa, en la cual su voz se escuche en el momento de hablar de pedagogía y de la forma en la cual conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje desde su propia experiencia en pro de una educación de calidad. Por ello se debe dejar de un lado la concepción instrumental del trabajador que concibe al mismo no como un fin, sino como un medio para conseguir mayor productividad a costa de la calidad de vida de los seres humanos.

El camino hacia la transformación de prácticas pedagógicas

En este apartado se proponen como posibilidades para la transformación pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el CFTHS —SENA— acciones humanas que confluyen en el agenciamiento de condiciones que se consideran favorecedoras a través de un realismo esperanzador (Freire, 2006).

1. En primer término, en relación al reconocimiento del saber pedagógico, se encontró como condición favorable que la política institucional de formación que tiene la Escuela de Instructores Rodolfo Martínez Tono está orientada a consolidar equipos de Instructores formados en las competencias básicas, pedagógicas y técnicas necesarias para garantizar, entre otras, la excelencia de los Instructores. Entre sus líneas de investigación se encuentra el componente pedagógico, el cual tiene como objetivo aportar a la construcción del conocimiento pedagógico. Ahora bien, este reconocimiento de la importancia del saber pedagógico deberá estar direccionado a romper con esquemas instrumentales a partir de las

relaciones dialógicas y dialécticas entre teoría y práctica que se tejan al interior de este escenario y puedan, a su vez, ser reproducidas en los centros de formación.

Esta estrategia ha comenzado a marcar el camino hacia una transformación, toda vez que se han visualizado avances significativos en el desarrollo de los programas con los que cuenta. Esta condición posibilita opciones para la consolidación del saber pedagógico al dar una identidad a los Instructores como educadores. A su vez, esta condición puede robustecerse a través de otros mecanismos como la autoformación, la formación en red y los grupos de discusión interdisciplinarios que propicien escenarios para la construcción colectiva del saber pedagógico. Esto terminará en la constitución de procesos de enseñanza-aprendizaje que se caracterizan por entender que la pedagogía es el centro de su construcción.

- II. Por otra parte, en relación con la educación dialógica, se considera como una condición favorable para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas los fundamentos establecidos en las políticas institucionales, en las que se busca promover la interacción educativa a partir de la comunicación dialógica. Esta condición posibilita escenarios para el reconocimiento por parte de los Instructores de visibilizar la educación como el vehículo para generar rupturas con las prácticas pedagógicas tradicionales. Este proceso permitiría generar prácticas en las cuales se tejan acciones democráticas a partir del establecimiento de relaciones horizontales entre toda la comunidad educativa. Así mismo, fomentaría la curiosidad creativa al concebir los Aprendices como sujetos activos, críticos y participativos. En último término, esto posibilitaría la desinstrumentalización de la práctica pedagógica en la medida en que el Instructor se asuma como un sujeto de saber y de poder que pueda transformar realidades desde los contextos educativos.
- III. Respecto al principio de autonomía, se considera como una condición favorable para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas, que la política institucional establece como uno de sus principios la gestión del aprendizaje autónomo por parte del Aprendiz y el desarrollo de una visión crítica de la práctica pedagógica para favorecer acciones de mejoramiento autónomo por parte de los Instructores. Esta condición posibilita que los Aprendices identifiquen sus necesidades, evalúen su propio proceso de aprendizaje, tomen decisiones y propongan desde su experiencia elementos para la construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, se podría desarrollar una autonomía intelectual y moral que le permita al instructor, a partir de una nueva configuración de esquemas mentales, tener una visión crítica sobre su realidad educativa y social para poder de esta manera incidir en ella como sujeto pedagógico y político. De otro lado, el desarrollo de la autonomía del Instructor

- posibilita que aquél reflexione sobre su práctica, visibilizándose como un sujeto participativo que promueve una educación dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- IV. En relación al principio organizacional asociado a las condiciones contractuales de los Instructores, se identifica como condición favorable la vinculación laboral por medio de contratos permanentes que garanticen un entorno laboral estable, equidad en las relaciones que se establecen en la Institución, dignificación de la labor como educadores y la generación de autonomía profesional. Esta condición tejería el escenario que posibilita acciones de reflexión colectiva respecto a la identidad y el rol cultural que tiene los Instructores como trabajadores de la cultura. Estas acciones darían como resultado un empoderamiento que permita trazar el camino hacia formas diferentes de visualizar la educación de nivel tecnológico desde una *praxis* que posibilite una búsqueda autónoma de los Instructores como sujetos pedagógicos para el mejoramiento de la educación a través de transformaciones en sus prácticas pedagógicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En suma, en la medida en que se cumpla con las expectativas y necesidades mínimas laborales que los Instructores requieren, entonces ellos mismos buscaran acciones pedagógicas para el cumplimiento de las necesidades de sus Aprendices como una forma de compensación humana.

REFERENCIAS

- SENA. (2012). *Acuerdo 7 Por el cual se Adopta el Reglamento de Aprendiziz*. SENA. Bogotá: SENA.
- Apple, M., y Beane J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (1999). *En Busca De La Política*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica de Argentina.
- De la Hoz, R., y Ramos J. (2013). La Política de Educación Superior en el Fortalecimiento de las Instituciones Técnicas y Tecnológicas En Colombia. *Revista de Economía del Caribe*, (12), 130-155.
- Di Caudo, M. (2013). Relaciones Conflictivas: Pedagogías Críticas y Curriculum. *Praxis & Saber*, 4 (8), 15-39.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *La Educación como Práctica de Libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la Oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, Y. (2016). Agenciamiento de Transformaciones Pedagógicas: posibilidades y sus condiciones desde la resistencia. Marcos Institucionales y Prácticas Sociales. Ponencia llevada a cabo en Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- González, E., y Duque S. (2008). Sobre el Marco Normativo para Formular una Propuesta de Políticas Públicas para la Formación por Ciclos y la Evaluación por Competencias en la Educación Superior Colombiana. *Opinión Jurídica*, 7 (14), 83–98.
- Gramsci, A. (1967). *La Formación de los Intelectuales*. México: Grijalbo S.A.
- Gramsci, A., & Cristos, C. (1981). *La Alternativa Pedagógica* (selección de textos e introducción de A. Manacorda). Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Grupo de Discusión 01, Centro de Formación de Talento Humano en Salud [GD01], Bogotá, 2016. Transcripción grupo de discusión, Instructores SENA (editor: Nury Rivas González).
- Grupo de Discusión 02, Centro de Formación de Talento Humano en Salud [GD02], Bogotá, 2016. Transcripción grupo de discusión, Instructores SENA (editor: Nury Rivas González).
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e Intereses. Ideas y Valores*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Ibañez, J. (2003). *Más Allá de la Sociología. El Grupo de discusión: Técnica y Crítica*. España: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Ibañez, J. (2010). *Perspectivas de la Investigación Social: El Diseño en las Tres Perspectivas. El análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Jaimes, F. (2011). Pertinencia de los programas Técnicos y Tecnológicos en Bogotá. *Desarrollo y Gestión*, 63-79.
- Jirón, M. (2008). La Institución de la Modalidad de Educación Tecnológica en Colombia: Una Mirada. *rev.fac.cienc.econ*, 16 (1), 9-22.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 119 de 1994. Por la cual se Reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se Deroga el Decreto 2149 de 1992 y se Dictan otras Disposiciones*. Bogotá: SENA.
- Lizcano, D. (2012). Las Dinámicas de Desarrollo de la Educación Técnica y Tecnológica en Santander Mediante un Estudio Institucional. *Revista Temas*, 73-96.
- López, E. (2000). *Explicaciones Sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homosapiens.
- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden. *Cinta Moebio*, 14, 200-225.
- Roth, A. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Colombia: Ediciones Aurora.
- Ruiz, A. (Ed). (2004). *La Práctica Investigativa en las Ciencias Sociales. Texto, Testimonio y Metatexto. El Análisis De Contenido En La Investigación En Educación*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial.
- Tamayo, A. (1999). *Como Identificar Formas de Enseñanza*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía). *HISTEDBR On-line*, 24, 102–113.