



**UNOS PASOS POR LOS SENDEROS DE LA DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA:  
REFLEXIONES PARA ENRIQUECER LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UPN**

**AUTORAS**

**JEIMY PAOLA CASTILLO RODRÍGUEZ**

**MARÍA FERNANDA DÍAZ GUERRERO**

**DIRECTOR**

**GABRIEL BENAVIDES RINCÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ  
2018**



**UNOS PASOS POR LOS SENDEROS DE LA DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA:  
REFLEXIONES PARA ENRIQUECER LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UPN**

**AUTORAS**

**JEIMY PAOLA CASTILLO RODRÍGUEZ**

**MARÍA FERNANDA DÍAZ GUERRERO**

**DIRECTOR**

**GABRIEL BENAVIDES RINCÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**BOGOTÁ**

**2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

PRESIDENTE DE JURADO

---

JURADO

---

JURADO

Bogotá, Noviembre del 2018

## **Dedicatoria**

Queremos dedicar este trabajo de investigación a las compañeras y compañeros que inician, que permanecen y que pronto finalizan este proceso, pues desde sus experiencias pueden cuestionar y reflexionar sobre su formación. Así mismo, queremos dedicar este trabajo a aquellos profesores quienes desde sus espacios académicos y experiencias de vida nos permitieron interesarnos en la importancia de educarnos desde los afectos, las emociones y los vínculos.


## **Agradecimientos**

Quiero agradecer en primer lugar a Dios, por la oportunidad de plasmar aquí la importancia del amor por la vida y por los otros, por la fuerza para seguir, por las promesas y la transformación que experimente a lo largo de este camino, a mis papás, Carmenza y Juan, por las palabras de aliento en los días difíciles y la alegría de compartir los días buenos, a Julián, por la escucha y el apoyo, a Marimar por la conexión, los sueños, la experiencias, las risas, los llantos y los infinitos aprendizajes, finalmente a Jhon por el amor y la paciencia.

Paola.

Quiero agradecer a mis papás, Lucero y Fernando, y a mis hermanos, JuanFer y Diego, quienes me acompañaron en este caminar constante de incertidumbres, de retos, de aciertos y desaciertos, siendo luz, sabiduría, fortaleza y confianza en cada paso, dándome la oportunidad de volar, pero también trayéndome a tierra cuando era necesario. A Yuya, por la complicidad, la paciencia, por soñar conmigo siempre, por la sinceridad y la incondicionalidad de su amistad, que, con el paso del tiempo, se convirtió en hermandad... No puedo compartir mejor logro contigo, que este. A Andre, por enseñarme a no desistir y a aferrarme a la vida, desde la sencillez del día a día. Y a Dios, por permitirme estar con y para ellos en estos cinco años, deseando tenerlos siempre.

Ma. Fernanda.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad por la Educación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código:</b> FOR020GIB	<b>Versión:</b> 01
<b>Fecha de Aprobación:</b> 10-10-2012	<b>Página</b> 1 de 9

### 1. RAE Información General

<b>Tipo documento</b>	<b>de</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso documento</b>	<b>al</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título documento</b>	<b>del</b>	Unos pasos por los senderos de la dimensión socio afectiva: Reflexiones para enriquecer la formación docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN
<b>Autor(es)</b>		Castillo Rodríguez, Jeimy Paola; Díaz Guerrero, María Fernanda.
<b>Director</b>		Rincón Benavides, Gabriel.
<b>Publicación</b>		Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 113 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>		Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>		DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA, FORMACIÓN DOCENTE, CURRÍCULO, EMOCIONALIDAD, DEMANDAS, NECESIDADES.

### 2. Descripción

Este trabajo investigativo, desarrollado en modalidad de monografía, tiene la intención de problematizar el lugar de la dimensión socio afectiva en el proceso de formación docente, desde aquellas situaciones que trascienden las dinámicas universitarias y más específicamente las correspondientes a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Su desarrollo teórico y analítico, gira en torno a la posibilidad de definir algunos vacíos en el plan curricular, pero, además, de constituir alternativas que, evidencien la necesidad de pensar la formación de las y los futuros

docentes, desde la integralidad de las dimensiones que nos configuran como sujetos. Así mismo, el proceso que se llevó a cabo en cada uno de los apartados, está caracterizado por el cuestionamiento constante respecto a las maneras en que estamos viviendo y existiendo en relación con los y las demás, pues la problematización general está sustentada en la reproducción de una sociedad que parece alejarse, cada vez más de las emociones, los afectos, la comunicación y el reconocimiento propio. Por lo tanto, el interés, es el ser humano que se forma, en primera instancia, para luego ser capaz de recibir a otros y otras en sus primeros años de vida. De esta manera, se reflexiona sobre la corresponsabilidad como sujetos, las experiencias de la práctica pedagógica, el lugar de la dimensión afectiva y social, frente a la dimensión cognitiva y la construcción de un currículo de formación y atención a la infancia, desconociendo la importancia de los escenarios emocionales y afectivos de los docentes, lo que se visibiliza en los apartados del trabajo investigativo.

### 3. Fuentes

Para el desarrollo teórico y conceptual de esta investigación, se hicieron uso de 55 fuentes de distinta índole. Las principales fuentes de cada categoría son:

Andréu, J. (s.f.). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/08/Andreu-Analisis-de-contenido.pdf>

Arévalo, I, Contreras, Y, y Patiño, M. (2013). *La formación del maestro, aporte desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos* (Tesis de Pregrado), Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Ayala, P, Hernández, J, Galindo, A y Gutierrez, M. (2016). Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Baracaldo, M. (2011) La subjetividad en la formación de maestros. *Nómadas*, (34), pp. 247 – 259.

Berdugo, B. (2013). Educación y aprendizaje desde la biopedagogía. Perspectivas de cambio para los procesos educativos. *Caminos Educativos*, (2), pp. 103 – 111.

Boom, A. M. (s.f.). *Hacia un Atlas de la Pedagogía en Colombia*.

Cacho, L. (2015). *La educación del ser*. Fundación Promete.

- Congreso de la Republica de Colombia. (8, febrero, 1994). Ley General de Educación. [115]. Recuperado de [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de Colombia. (21, diciembre, 2001). Artículo 111. [Ley 715]. Recuperado de [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Consejo Superior Universitario. (2010). *Acuerdo 007 del 18 de marzo de 2010 del Consejo Superior*. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://normatividad.pedagogica.edu.co/?categoria=-1&ano=2010&tipo=10&entidad=1&descripcion=&button=Buscar>
- De Zubiría, J. (01 de marzo de 2017). ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/para-que-sirve-estudiar/489542>
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: Entre el currículo y la práctica. En Castro, A. (Ed.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una puesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54 - 64) Bogotá Colombia: Ediciones SM.
- Fernández, M. d., Palomero, J. E., & Teruel, M. d. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 12(1), 33-50. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>
- Gil, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: El papel de las emociones en la vida pública* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Gonzales, M. (Ed.). (2008). *Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas* Bogotá, Colombia: Ediciones SM.
- González, M., Barrantes, R., & Lache, L. M. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*. Bogotá, Colombia: Talleres de Edición Rocca S.A.
- Jiménez, A. (2016). *Caracterización de los docentes como modelo del desarrollo de competencias emocionales del colegio nueva generación de Fontibón* (Especialización). Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*. (45), 11-22. Obtenido de <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys11.22>

- Laguna, A y Rodríguez, G. (2015). *Percepción de los docentes a cerca de las estrategias que utilizan para desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes en el aula* (Especialización), Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
- Licenciatura en Educación Infantil. (s.f.). *Criterios Generales sobre la presentación de trabajos de grado. Planteamientos iniciales. Documento de trabajo y elaboración.* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.
- Linares, J.; Gómez, M. y Sánchez, M. *El proceso de creación de grupo: Las relaciones interpersonales.* Arnaiz, P. y Linares, J. (2010) *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de educación primaria.* España: Región de Murcia. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/2.pdf>.
- Martínez Boom, A., Unda, M. d., & Mejía, M. R. (2002). Itinerario del Maestro: De portador a productor del Saber Pedagógico. En A. Rodríguez, A. Mockus, & A. Martínez Boom, *Veinte años del Movimiento Pedagógico: Entre Mitos y Realidades* (p. 61-94). Bogotá, D.C, Colombia: Editorial del Magisterio.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política.* Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1997). *Formación humana y capacitación.* Santafé de Bogotá, Colombia: Dolmen Ediciones, T.M. Editores.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano.* Santiago de Chile, Chile; Santafé de Bogotá, Colombia: Dolmen Ediciones, T.M. Editores.
- Maturana, H. (1997). *La democracia es una obra de arte.* Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana.* 8(23), 119-138.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Revisión de políticas nacionales de educaciones. La educación en Colombia.* Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OGDE). Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (junio- agosto de 2007) Bases sólidas para el desarrollo humano. Altablero. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133793.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Segundo Encuentro de Secretarios de Educación*. Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-310052\\_archivo\\_pdf\\_31\\_julio\\_p4.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-310052_archivo_pdf_31_julio_p4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal*. Bogotá, D.C.
- Molano, Y, Clavijo, D, Ortiz, T y Gómez, I. (2013). *Resignificar las emociones de los docentes en el contexto educativo* (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana.
- Murillo, J. (2012). *Confianza Lúcida* Santiago de Chile, Chile: Uqbar Editores.
- Nacional, M. d. (s.f.). *Documento Base para la Construcción de Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>
- Najmanovich, D. (1995) *El lenguaje de los vínculos* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Madrid, España: Ediciones Paidós, S.A.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós S.A.
- Oviedo, P. E. (s.f.). *Los paradigmas cualitativo y cuantitativo en la investigación social*.
- Pinedo, I., & Yañez, J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión. *Revista Cuestiones de Filosofía*, 3(20), 105-127.
- Presidencia de la república. (15, agosto, 2002). Decreto [1850]. DO: [44.901]. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103274\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf)
- Porta, L. & Silva, M. (s.f.). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado de [http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa\\_el%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf](http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa_el%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf)

- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.)*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=Dn3VM1z>
- Rodríguez, R. (2012). Martha Nussbaum: Emociones mente y cuerpo. *Thémata. Revista de Filosofía*, pp. 191 – 198. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/themata/46/art\\_56.pdf](http://institucional.us.es/revistas/themata/46/art_56.pdf).
- Romero, Y. (2016). *La Importancia de las capacidades socio afectivas para prevenir el malestar docente en la formación de la Licenciatura en Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Sacristán, J. (1991). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, pp. 11 – 43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>.
- Sarton, A. (2000). *La travesía de las emociones: Un camino hacia el conocimiento y la autoafirmación*. Madrid, España: Grupo Anaya.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Recuperado de [www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Primer\\_ciclo/Lineamiento\\_Pedagogico.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf).
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Editora Vozes Ltda.
- Trujillo, S. (2008). *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá, D.C, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.pedagogica.edu.co/>
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI. Volumen (13)*, pp. 177 – 196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>.
- Vergara, M. (2012). El conocimiento de la educadora infantil: una aproximación a su construcción. *Revista PAPELES*, 4(8), 8-22.
- Vergara, M. (2014). La identidad de la Educadora Infantil: elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes* (41), 111-120.

#### 4. Contenidos

El documento está estructurado a partir de ocho capítulos, sin embargo, seis de ellos, desarrollan de manera organizada los contenidos para enmarcar el problema y los intereses de la investigación. Se inicia con el apartado que agrupa todos los elementos preliminares en torno a la justificación, los antecedentes, la problematización y los objetivos que delimitan el trabajo. Se continúa con el segundo capítulo, en el que se hacen precisiones conceptuales referentes al enfoque metodológico y al diseño de la investigación, lo que incluye la definición del instrumento con el que fue posible obtener información. El tercer capítulo corresponde al desarrollo amplio de los temas teóricos, junto con los análisis respectivos de cada uno de ellos. Allí se ubican las tres categorías de discusión conceptual: *Dimensión Socio Afectiva*, en la que se define la misma, y su importancia para concebir la noción de integralidad y con ello, la posibilidad de su educabilidad. *Formación Docente*, donde se exponen las demandas de las y los maestros en su escenario laboral, complementándose con las necesidades de la formación frente a sus relaciones familiares, personales y profesionales. Y, *Currículo*, en donde se hace necesario realizar un barrido teórico, para luego analizar el plan de estudio de la Licenciatura en concordancia con el problema investigativo. En el cuarto capítulo, se consolida una propuesta de acción que pretende resignificar la dimensión socio afectiva a partir de cuatro tópicos que articulan las categorías del marco teórico, junto con ejercicios específicos para todas y todos los actores del programa LEI: *Subjetividad, confianza, cuidado y resignificación*. Las conclusiones y recomendaciones, producto de las reflexiones de este trabajo, se encuentran en quinto y sexto apartado del documento. Finalizando, entonces, con los últimos dos capítulos en donde se podrán encontrar referencias y anexos, los cuales fueron documentos que enriquecieron la investigación.

#### 5. Metodología

Los intereses de las docentes en formación, junto con las intenciones y objetivos del ejercicio, determinan que, el trabajo investigativo es de carácter *cualitativo*, pues articula, constantemente, una problemática con las relaciones sociales de una comunidad determinada, además, de las experiencias de vida de quienes realizan la investigación. Así

mismo, se referencian elementos como documentos, situaciones, relatos escritos, entre otros, para construir un aporte teórico que resignifique la dimensión socio afectiva, desde ámbitos como el académico, el familiar o el personal. Teniendo en cuenta esto, se asume también la metodología de *análisis de contenido*, la cual nos dio la posibilidad de definir los posibles caminos conceptuales, que más adelante se transformaron en las categorías de análisis del documento a partir de la interpretación de distintos textos. Finalmente se define la *monografía*, como modalidad de trabajo investigativo, el que nos permite movilizarnos a partir campos conceptuales y escenarios problemáticos propios de las dinámicas de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.

## 6. Conclusiones

Las conclusiones fueron construidas alrededor de los objetivos trazados, del problema, de los planteamientos teóricos y del impacto de la investigación en el recorrido de la vida personal de las estudiantes en formación:

- La dimensión socio afectiva, en el proceso de formación, debe ser problematizada desde cada escenario en los que se movilizan las y los estudiantes: familiar, académico, laboral y personal.
- Las implicaciones de la problematización, trascienden las dinámicas institucionales y curriculares, pues lo formativo es aquello que nos da más humanidad.
- Reconocer la caracterización y configuración de la dimensión socio afectiva, es lo que permite afirmar su condición de educabilidad.
- Las demandas que existen en el escenario laboral, desconocen la dimensión socio afectiva y se convierten en una necesidad de formación.
- Los objetivos específicos fueron alcanzados a través de la caracterización, el reconocimiento de las posibilidades y la resignificación del lugar de la dimensión socioafectiva en el proceso de formación docente, a partir de las experiencias personales de las y los estudiantes.

- La constitución de una propuesta alternativa de acción surge por distintos motivos: trascender la obligatoriedad del trabajo de grado, consolidar un precedente que materialice y genere experiencias alrededor de los análisis de la tesis y, finalmente, contribuir al enriquecimiento de las dinámicas curriculares de la LEI, desde un insumo de trabajo.
- Esta monografía, resignificó nuestras relaciones cotidianas, convirtiéndose en el soporte teórico de nuestras vidas.

<b>Elaborado por:</b>	Castillo Rodríguez, Jeimy Paola; Díaz Guerrero, María Fernanda.
<b>Revisado por:</b>	Rincón Benavides, Gabriel.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	27	09	2018
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Caminar con sentido</b> .....	<b>16</b>
<b>1. EL ORIGEN DE NUESTRO CAMINAR</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1. Justificación</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2. Antecedentes</b> .....	<b>28</b>
<b>1.3. Problematización</b> .....	<b>32</b>
<b>1.4. Objetivos</b> .....	<b>39</b>
1.4.1. Objetivo General.....	39
1.4.2. Objetivos específicos.....	39
<b>2. DEFINIENDO EL RECORRIDO</b> .....	<b>40</b>
<b>2.1. Enfoque metodológico</b> .....	<b>40</b>
<b>2.2. Diseño del Ejercicio Investigativo</b> .....	<b>42</b>
<b>2.3. Técnicas e instrumentos de investigación</b> .....	<b>43</b>
2.3.1. Encuestas .....	43
<b>3. EL ENCUENTRO DE DISTINTOS CAMINANTES</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1. Dimensión Socio Afectiva</b> .....	<b>45</b>
3.1.1. Aproximaciones a lo Humano .....	45
3.1.2. Enfoques de comprensión sobre la Dimensión Socio Afectiva.....	49
3.1.3. La importancia de los Afectos .....	52
3.1.4. Emocionalidad como parte de la Dimensión Socio Afectiva .....	54
3.1.4.1. Educabilidad .....	56
3.1.4.2. Integralidad.....	61
<b>3.2. Formación Docente</b> .....	<b>63</b>
3.2.1. Demandas .....	63
3.2.1.1. Perfil profesional .....	65
3.2.1.2. Demandas sociales.....	66
3.2.1.3. Demandas profesionales .....	67
3.2.1.4. Demandas de población infantil .....	70
3.2.2. Necesidades .....	72
3.2.2.1. Necesidades Educativas.....	72
3.2.2.2. Necesidades Pedagógicas .....	73
3.2.2.3. Necesidades investigativas .....	76
3.2.2.4. Necesidades Humanas .....	77
3.2.3. Invisibilización de la dimensión socio afectiva en el Saber pedagógico.....	80
<b>3.3. Currículo</b> .....	<b>87</b>
3.3.1. Currículo: Precisiones conceptuales.....	89
3.3.2. Plan de estudios .....	93
<b>4. EL CAMINO HACIA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA</b> .....	<b>99</b>

4.1. Pasos hacia la Subjetividad.....	100
4.2. Pasos a la construcción de relaciones de confianza .....	103
4.3 Pasos a un encuentro, reconocimiento y cuidado de vidas .....	106
4.4. Pasos hacia la construcción de una Propuesta Alternativa en la Licenciatura en Educación Infantil .....	109
5. <i>LAS HUELLAS DE NUESTRO CAMINAR</i> .....	113
6. <i>LOS INVITAMOS A CAMINAR</i> .....	117
7. <i>UN MUNDO LLENO DE CAMINOS</i> .....	118
8. <i>ANEXOS</i> .....	123
8.1. Anexo 1. Instrumento de sondeo .....	123
8.2. Anexo 2. Tabulación de Instrumento de Sondeo .....	127
8.3. Anexo 3. Bitácora de electiva.....	134
8.3. Anexo 4. Propuesta de preguntas.....	138

## **Caminar con sentido**

La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y, específicamente los y las docentes que la conforman, se ven enfrentados al arduo desafío de acompañar los intereses de aquellos estudiantes que deben realizar un ejercicio investigativo para culminar su proceso formativo. Este acompañamiento permite que los futuros y futuras colegas delimiten sus planteamientos, propuestas, interrogantes, experiencias, entre otros, a las líneas que comúnmente caracterizan las investigaciones del programa, las cuales, en su gran mayoría, corresponden a la población misma a la que se enfoca la licenciatura: las infancias.

Sin embargo, para este trabajo específicamente, fue necesario problematizar aquellas situaciones que trascienden las dinámicas académicas y universitarias y que, por tanto, son inherentes a cada uno de nosotros y nosotras, por nuestra condición humana y lo que ello implica. Es por este motivo, que lo que se analiza y se cuestiona en el transcurso de este ejercicio, no fue el resultado de un par de semestres de búsqueda y lectura de referentes, por el contrario, representa la reflexión consciente y crítica de nuestras experiencias personales en el proceso de formación, en el que continuamente nos preguntábamos por el lugar de la dimensión socioafectiva, y con él, las distintas maneras en que puede ser invisibilizado, en el que pierde importancia o sencillamente, en el que es desconocido.

Nuestras experiencias, entonces se remiten desde los primeros semestres de este camino de formación académica, en el cuál, difícilmente fue concebible o comprensible, un proceso de formación de vida, limitándonos, en muchas ocasiones, únicamente a aquello que se nos exigía respecto a lo disciplinar, lo que no permitió identificar estrategias para afrontar distintas situaciones que emocionalmente nos desbordaron. Estas experiencias sucedieron en distintos escenarios, tanto académicos, como fuera de ellos, entre los que podemos mencionar, la práctica pedagógica, los espacios enriquecidos o algunos seminarios, pero también, los escenarios familiares, situaciones laborales, situaciones personales de salud, de pareja o de amistad, que fueron fundamentales, para darle significado al trabajo, pero también para acercar este ejercicio investigativo a quienes nos leen.

Por lo tanto, lo que se desarrolla en la presente monografía, responde precisamente a los intereses de un par de estudiantes que se comprometieron con la iniciativa de construir un

referente sustancioso, que permita enriquecer la formación de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, reconociendo y resignificando su dimensión socioafectiva como parte fundamental del proceso que se debe llevar a cabo para obtener el título de licenciadas y licenciados, pero que, además, se convertirá en una oportunidad para poder reconocernos como seres humanos, antes que como docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el documento se estructura a partir de ocho capítulos, de los cuales, seis de ellos, corresponden específicamente al desarrollo, análisis, reflexiones y conclusiones de todo el camino recorrido. El primero de ellos, reúne aspectos preliminares tales como la justificación, los antecedentes, la problematización y los objetivos del trabajo, que han sido nutridos a partir de un instrumento de sondeo elaborado por las investigadoras, posibilitando el acercamiento parcial a otras experiencias de formación de estudiantes de distintas universidades del país.

En el segundo, se especifica la ruta investigativa que se asume para esta tesis, haciendo precisiones respecto al enfoque metodológico, al diseño de la investigación y al instrumento, que, para este caso, fue una encuesta. Continuamos con el tercer capítulo, en el que surgen las tres categorías de discusión conceptual que dan soporte a todo lo que se plantea en el documento. Estas tres categorías son: Dimensión Socio Afectiva, Formación Docente y Currículo, en donde se referencian autores como Martha Nussbaum, Humberto Maturana, Sergio Trujillo, Miguel Martínez, Graciela Fandiño, Maurice Tardif, Alberto Martínez Boom, Gimeno Sacristán, entre otros y otras, con la intención de dialogar con sus planteamientos y por supuesto, con nuestras preguntas y análisis, pues algunos están para hacer precisiones conceptuales, como el caso de la primera categoría. Mientras que las otras dos, tiene la intención de problematizar la dimensión socioafectiva en relación con las posturas y trabajos de los autores.

El cuarto capítulo es una propuesta de acción que pretende resignificar la dimensión de la mano con el proceso formativo de los y las estudiantes. Allí se proponen cuatro tópicos fundamentales que, por supuesto, se vinculan de distintas maneras a las categorías desarrolladas en el marco teórico, que, además, se complementan con una serie de acciones a llevar a cabo, tanto por docentes como por estudiantes. Los capítulos quinto y sexto, son el cierre de todo lo dicho en el transcurso de este ejercicio investigativo, pues se da apertura

para las conclusiones del proceso y algunas recomendaciones del mismo, las cuales se construyen en torno a los objetivos trazados, hacia el problema, nos referimos a lo planteado teóricamente, analizamos lo que no se pudo lograr y, por último, mencionamos el impacto de este recorrido en la vida personal de cada una de nosotras.

Concluimos, entonces, con dos capítulos más, el de referencias y anexos, en donde podrán identificar de manera precisa los documentos a los que acudimos para enriquecer la investigación. De esta forma, damos cierre a nuestra propuesta de trabajo de grado, que esperamos, también se convierta en un insumo para trascender aquello que es perceptible y llegue hasta lo que configura nuestro ser: los afectos.

## **1. EL ORIGEN DE NUESTRO CAMINAR**

### **1.1. Justificación**

El ejercicio investigativo que abanderamos y con el cual deben suceder varias transformaciones en nuestras vidas, a medida que se va construyendo, necesita enfrentarse a una serie de reflexiones que no solo se ubican en el escenario educativo y que, por tanto, no buscamos que impacte únicamente nuestro proceso formativo, sino que se convierta en un antecedente o punto de partida para comenzar a considerar las maneras en que estamos existiendo, en que estamos viviendo, en relación con los demás seres que pertenecen a nuestra realidad compartida y, a partir de estos impactos si se comience a dialogar por nuestra responsabilidad y pertinencia como educadores, tanto a nivel educativo, como a nivel social.

En ese sentido, las reflexiones que presentamos a lo largo del ejercicio nos llevan a cuestionamientos que tienen como base no solo una problemática al interior de los jardines, colegios o universidades, sino también situaciones que responden a las dinámicas actuales del mundo, es decir que, esa cotidianidad compleja en la cual se están viendo inmersos niños, niñas, maestras y maestros es la muestra de una pesadumbre de la sociedad, de las familias, de los sujetos, de la humanidad. En general, la problematización a la cual pretendemos dar sustento puede ser la reproducción de una sociedad que pareciera estar cada vez más alejada de las emociones, del afecto, de la comunicación, del cuerpo y que puede aferrarse, según lo que hemos evidenciado, a la violencia, al individualismo, al maltrato, a la obtención de la satisfacción y no al beneficio común.

Caminar por las calles de la ciudad, tomar el transporte público, esperar en el banco, escuchar una conversación en un restaurante o incluso sentarse en un parque, se convierten en ocasiones, en escenarios cotidianos de conflicto que, muchas veces, desencadenan actos violentos y que le dan consistencia a la problemática de los vínculos como un asunto que podemos estar naturalizando. En los entornos educativos, pareciera que cada una de estas situaciones, de estos lugares, cada uno de estos momentos nos afectaran más desde el ser persona que desde el rol docente y, por tanto, asumimos que nuestra formación no debe ser permeada por estas problemáticas, que como hemos venido describiendo, hacen parte de la cotidianidad humana, considerando que no hay lugar en ellas, para la maestra y el maestro,

relegándolos a una labor académica y disciplinar, en muchos casos. De allí parte nuestro interés, al reconocernos como sujetos que no pueden desinhibirse de su responsabilidad social y profesional como educadoras y educadores, pero que, además, encuentran una posibilidad de cambio en el proceso formativo.

Para nosotras problematizar la formación socioafectiva tiene importancia por cuatro aspectos principales, los cuales a su vez abarcan aspectos mucho más específicos que le dan consistencia a los argumentos que presentamos. Estos, dan cuenta de procesos de reflexión que surgen de las prácticas cotidianas en el proceso formativo, pero también del análisis sobre las concepciones de maestros y maestras en la actualidad.

Corresponsabilidad como sujetos

En primer lugar, vemos en la vida y todo lo que hacemos de ella una permanente corresponsabilidad con nosotras, con otros y otras, con el mundo y con lo que hemos decidido para nuestro camino, para este caso, desde dos lugares, como maestras y como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

El primer asunto que ponemos sobre la mesa es el compromiso que adquirimos como maestras de educación Infantil al recibir en los espacios educativos, los primeros años de vida de hombres y mujeres, es decir, que tenemos el reto de acompañarles en un momento emocionalmente fundamental, en tanto, tal como lo asegura el Ministerio de Educación Nacional en su artículo *Bases sólidas para el desarrollo humano*

Los primeros años de vida son decisivos para todos los seres humanos. En esta etapa, los niños y las niñas pasan por transformaciones físicas, afectivas, cognitivas y sociales que marcan la adquisición de competencias y las formas de aprender, relacionarse, comunicarse, jugar y transformar su entorno, a través de la solución de problemas. Por ello es fundamental asegurarles un desarrollo sano, en ambientes que den respuestas integrales a sus necesidades afectivas, nutricionales, de salud y educación, siempre teniendo presentes sus derechos. La atención integral en los primeros años provee bases sólidas para el crecimiento, la supervivencia y el desarrollo” (MEN, 2007)

Por otro lado, como estudiantes de la Universidad y sobre todo de la Licenciatura en Educación Infantil, somos corresponsables de nuestro paso por este proceso formativo, de la postura crítica frente a los vacíos del mismo, pero sobre todo del aporte que hagamos

pensando en la formación de otros y otras. Son entonces, estos dos lugares desde los cuales nos posicionamos, exigencias que nos hace la vida, procesos que nos forman y proyectos que repercuten en otros y otras.

Experiencias, reflexiones y análisis de la Práctica.

Un segundo argumento, surge de la reflexión constante sobre uno de los ambientes fundamentales de formación al interior de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional; la práctica pedagógica. Pues, a diferencia del proceso formativo de otras Licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional<sup>1</sup>, Licenciatura en Educación Infantil, dentro de su ambiente disciplinar específico e investigativo<sup>2</sup>, concibe:

La práctica educativa como un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diversos contextos educativos; por ello, se realiza la práctica en escenarios educativos alternativos y en escenarios escolares, tanto públicos como privados (Universidad Pedagógica Nacional, s.f.)<sup>3</sup>

Este ambiente de formación exige la inmersión de las y los estudiantes en los distintos procesos internos, tanto de instituciones educativas formales, como organizaciones sociales interesadas en otras maneras de educar. Se entiende que la primera es la responsable de impartir la Educación Formal, según la Ley General de Educación (1994), es definida como: “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”. (p.3). Caracterizada, además, por tres niveles de formación; preescolar, educación básica y educación media.

---

<sup>1</sup> La mayor parte de las Licenciaturas en la UPN, inician el proceso de práctica en los semestres finales del proceso formativo, los correspondientes a los ciclos de profundización de cada uno de los programas.

<sup>2</sup> Este ambiente está conformado por dos ejes articulados entre sí: espacios enriquecidos, práctica e investigación. Que se desarrollan a través de los espacios enriquecidos, la práctica pedagógica y seminarios de investigación.

<sup>3</sup> Información Oficial del sitio Web de la Universidad Pedagógica Nacional: <http://educacion.pedagogica.edu.co>

Y la segunda, es en la que suceden distintos procesos de aprendizaje y conocimiento en un marco de educación informal. Nuevamente, la Ley 115 (1994), define este tipo de educación como: “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados”. (L.115, art. 43) Sin embargo, las experiencias de las y los futuros licenciados en los escenarios educativos, en su mayoría, ponen su atención en los procesos cognitivos de niños y niñas, en las dinámicas internas de cada uno de los establecimientos o en las relaciones con actores como entidades gubernamentales, familias o comunidad, asumiendo que pueden ser las únicas problemáticas que atraviesa el proceso de formación y que, además, enfrentan las y los docentes, tanto a nivel formativo, como a nivel profesional.

Como estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, también hemos realizado parte de nuestra formación en los escenarios de práctica antes mencionados como requisito a cada uno de los ciclos propuestos por la licenciatura<sup>4</sup>, lo que nos ha permitido analizar otras situaciones que nuevamente problematizan la formación socioafectiva en los procesos de formación docente. Durante estas jornadas presenciamos situaciones conflictivas en donde las relaciones entre colegas se ven afectadas, quizás por el poco reconocimiento que se tiene del otro u otra desde la dimensión socioafectiva, pero también por cierto desconocimiento de la importancia de esta dimensión en el desarrollo personal. Algunas de las situaciones más comunes que podemos referir, a manera de ejemplificación, suceden en la cotidianidad de las jornadas escolares, en donde las-los maestros no tienen, pero tampoco se preocupan por construir y mantener canales de comunicación adecuados, las-los maestros no dialogan, ni de su ejercicio profesional ni de sus preocupaciones personales. Es común que, en los momentos de intercambio de ideas y experiencias, surjan discusiones y altercados, desmeritando el trabajo de los pares, pero, además, trasladando esos disgustos y discordancias a otras instancias escolares como el contacto con las-los estudiantes, en donde

---

<sup>4</sup> Durante en III y IV Semestre realizamos la práctica en una Organización Escolar privada enfocada en la educación inicial. En el V y VI Semestre, la práctica se llevó a cabo en Organizaciones Escolares de carácter público, específicamente con población perteneciente a la básica primaria. Finalmente, durante los semestres VII, VIII, IX y X, el ejercicio de la práctica se llevó a cabo en una Fundación, es decir, en un escenario alternativo.

se demerita la práctica y el ejercicio del otro u otra colega, con afirmaciones exageradas o en muchas ocasiones recurriendo a la mentira y el desprestigio.

Estas situaciones tienen consecuencias tanto individuales como a nivel grupal, pues quienes están inmersos en los procesos de aprendizaje y enseñanza, bien sea directivos, docentes, estudiantes, familias o incluso actores gubernamentales, pueden asumir que el rol del docente debe limitarse únicamente a lo que sucede en las aulas, lo que nos permite problematizar también, si realmente los maestros y maestras que se encuentran en estas circunstancias conflictivas, tienen las bases necesarias para ofrecer y propiciar ambientes de bienestar emocional a sus estudiantes.

Entonces, lo antes descrito, no solo permanece como una característica o problema de las dinámicas escolares entre docentes, sino que puede trascender a un contexto más amplio y por supuesto con implicaciones más graves y profundas, pues pueden llegar a afectar la salud física y psicológica de los profesores. Yesica Paola Romero Chamorro<sup>5</sup>, en su trabajo investigativo, aborda esta problemática desde el ejercicio profesional:

La vida laboral de los docentes, está sobrellevada por las condiciones que se presentan desde un nivel magisterial y que se visibilizan en las instituciones en las relaciones entre pares, directivos, estudiantes y familias. Todo esto ha generado en muchos docentes una serie de malestares físicos, mentales y emocionales, llevándolo a casos extremos de abandonar la docencia, de tal modo que se termina expresando de la siguiente manera: El 'malestar docente' es intencionalmente ambiguo. La palabra malestar se refiere según el diccionario de la Real Academia de la Lengua a una "desazón o incomodidad indefinible" [...] "Cuando se usa la palabra malestar sabemos que algo no anda bien pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y porque". (Esteve J. M., 1994, pág. 12. Citado por Romero, 2016, p. 44)

Acercarnos a estas experiencias, nos permiten conocer distintas realidades del ejercicio docente que pueden ser transformadas desde los procesos de formación de maestros y maestras, involucrándonos directamente al conocer lo que ya sucede en el escenario profesional y dándonos la oportunidad de dejar un antecedente de la problemática para

---

<sup>5</sup> Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, quien desarrolló su trabajo investigativo problematizando las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN

convertirlo en un referente investigativo que propicie la reflexión y el análisis de la formación socioafectiva en la formación docente.

La dimensión afectiva y social frente a la dimensión cognitiva.

Por otro lado, hacemos una mirada a la incongruencia existente entre la política pública y la práctica profesional docente en torno al desarrollo infantil y desde allí evidenciamos el lugar secundario que se atribuye a la dimensión socioafectiva de niños y niñas. Según El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013): “se concibe el desarrollo como un entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico, que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades, básicas para la vida del ser humano, la construcción de sí mismo y del mundo exterior.” (p.45). Sin embargo, y aunque el Lineamiento propone cinco dimensiones<sup>6</sup> como marco general del desarrollo infantil, estas mismas dan cuenta de una tendencia en aspectos que no evidencian explícitamente la importancia de una dimensión afectiva dentro del desarrollo integral de los sujetos, por el contrario, se muestra un especial énfasis en aspectos cognitivos, que se ven reforzados en el ejercicio docente. Problematicamos entonces, las distintas formas en que se expresan los intereses institucionales, sociales, económicos y políticos que han privilegiado la dimensión cognitiva en los procesos educativos de niños y niñas en sus primeros años de escolaridad y en relación a este se han volcado todos los esfuerzos y exigencias. El Decreto Número 1850 de 2002 reglamenta la organización de la jornada escolar y establece que

El horario de la jornada escolar debe permitir a los estudiantes, el cumplimiento de las siguientes intensidades horarias mínimas, semanales y anuales, de actividades pedagógicas relacionadas con las áreas obligatorias y fundamentales y con las asignaturas optativas, para cada uno de los grados de la educación básica y media, las cuales se contabilizarán en horas efectivas de sesenta (60) (2002)<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Las cinco dimensiones que describe el Lineamiento Pedagógico y curricular del año 2013 son: la dimensión Personal-Social, dimensión Corporal, dimensión Comunicativa, dimensión Artística y dimensión Cognitiva).

<sup>7</sup> No se ha estipulado una franja de intensidad horaria específica para preescolar, pues según el Ministerio de Educación Nacional, en su documento virtual “Segundo Encuentro de Secretarios de Educación” del año 2012, en torno a la *Gestión del tiempo escolar*, afirma que el horario de la jornada y del periodo de clases son definidos

Sin embargo, confirmamos nuevamente la afirmación que hacemos en tanto las prioridades en las jornadas escolares están encaminadas al desarrollo de la dimensión cognitiva, por ejemplo, según la Ley 115 de 1994 en su artículo 23 establece como áreas fundamentales y obligatorias y que deben comprender un mínimo del 80% del plan de estudios<sup>8</sup>

Por otro lado, si analizamos la proyección en términos de intensidad horaria en instituciones como el Instituto Pedagógico Nacional, evidenciamos un enfoque claro en torno a las dimensiones cognitiva, comunicativa y estética y percibimos un vacío en los planteamientos que fortalecen la dimensión socio-afectiva de niños y niñas. Lo anterior, sin mencionar la exigencia horaria a la que responden niños y niñas en casa durante la realización de las tareas escolares.

Pero, por importante que sea, la finalidad cognitiva no basta. Necesitamos que los niños y jóvenes desarrollen competencias que les faciliten la comunicación con los demás. La escuela tiene que ser un lugar para aprender a hablar, escribir, escuchar y leer. Estas son competencias sin las cuales no se puede convivir de manera adecuada en el siglo XXI. (Zubiria, 2017)

Teniendo en cuenta, la exploración en torno a esta situación problema, si las exigencias para niños y niñas están enfocadas en responder primordialmente a aspectos de orden conceptual o académico, esta misma será la exigencia que se hará a los maestros y maestras en sus procesos de enseñanza y en ese sentido, la formación docente también se preocupa por responder a intereses semejantes y formar profesionales con altas competencias laborales, por ejemplo, el plan curricular de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se proyectan 10 semestres en los cuales se cursa 44 espacios académicos de los cuales tan solo uno de ellos, *Desarrollo socio afectivo y moral*, menciona explícitamente la dimensión afectiva, lo cual nos permite cuestionar: ¿es necesaria la curricularización de la dimensión como estrategia para promoverla o existen otras posibilidades?

---

por el rector o director al comienzo de cada año lectivo, de conformidad con las normas vigentes, el PEI y el plan de estudios y debe cumplirse durante las 40 semanas lectivas estipuladas. Esto para instituciones oficiales.

<sup>8</sup> Las áreas fundamentales y obligatorias que establece la Ley 115 de 1994 son: Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, Educación artística, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, Matemáticas, Tecnología e informática.

Ahora bien, todos estos discursos desdibujan fácilmente la relevancia que tiene la dimensión socio afectiva, no sólo en niños y niñas, sino también en maestras y maestros. El punto está en reconocer que este ámbito está presente e incide, tanto en la dimensión cognitiva, como en la convivencia de los sujetos, en la construcción de relaciones, en la aceptación de las normas sociales, en la constitución de un proyecto social, entre otros escenarios en los que estaría presente la dimensión socioafectiva como característica inherente al ser humano<sup>9</sup>.

Construcción del currículo de formación y atención a la Infancia.

Finalmente, consideramos necesario problematizar el proceso específico de la formación socioafectiva en la formación docente, al interior de la Licenciatura<sup>10</sup>, pues es allí donde se concretan los anteriores aspectos. Respecto al eje curricular,

Es uno de los ejes fundamentales de la formación profesional de las/os estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, en tanto en este eje se reconoce que la pedagogía es el saber fundante de la profesión docente. La apuesta en este ambiente consiste en crear condiciones académicas para que el futuro educador elabore un saber o discurso pedagógico que le permita comprender, problematizar e intervenir en contextos institucionales de educación formal en los niveles maternal, preescolar y primer ciclo de la básica primaria, así como en contextos de educación no formal y comunitarios, que a nivel local, regional y nacional trabajen en propuestas alternativas de formación y atención para la infancia. Este ambiente está conformado por asignaturas tales como: Cultura, educación y sociedad, Historia de la educación y la pedagogía, Corrientes pedagógicas, Debates actuales contemporáneos, y Currículo I y II para el ciclo de fundamentación; Economía y política educativa y Evaluación para el ciclo de profundización. Además, los/as estudiantes optan por un énfasis: educación inicial y primeros grados de la educación básica primaria. (Universidad Pedagógica Nacional<sup>11</sup>)

---

<sup>9</sup> Para problematizar este argumento, fue necesario hacer una pesquisa, en el tiempo de construcción de la justificación del ejercicio investigativo, acercándonos a distintas noticias que nos permitieron contextualizar la incidencia de la dimensión socioafectiva en cualquier ámbito social. La búsqueda se realizó a través de medios como Revista Semana, Las 2 Orillas, El Espectador. Contagio Radio.

<sup>10</sup> La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, contempla explícitamente tres ambientes, entre los cuales se encuentra el ambiente de formación pedagógica y didáctica, que a su vez está conformado por dos ejes: el pedagógico y el de desarrollo humano.

<sup>11</sup> Información Oficial del sitio Web de la Universidad Pedagógica Nacional:  
<http://educacion.pedagogica.edu.co>

En lo anterior, desde el ambiente pedagógico y didáctico, que delimita la formación académica y disciplinar, es perceptible que, dentro de las condiciones para la el futuro educador y la futura educadora, no se tiene en cuenta la dimensión socioafectiva como un componente esencial para comprender, problematizar e intervenir en cada uno de los contextos en el cual esté. Además, la licenciatura propone un eje de desarrollo humano, pero que tampoco involucra a los y las estudiantes como parte de esa formación; ya que su énfasis está en los procesos de desarrollo de niños y niñas, y no se hace referencia explícita a los procesos de los y las docentes en formación, como se evidencia en la siguiente cita,

Convoca el conocimiento sobre la infancia desde la diversidad de discursos que configuran tal noción. En este sentido, se abordan las teorías del desarrollo provenientes de la psicología psicogenética, histórico cultural y el psicoanálisis, y además se abre campo a las discusiones sobre la infancia como categoría social en constante transformación. En este orden las asignaturas que conforman el eje son: Infancia: nociones y perspectivas, Introducción al desarrollo infantil, Desarrollo neurobiológico, Desarrollo sociocognitivo, Desarrollo socio afectivo y moral. (Universidad Pedagógica Nacional<sup>12</sup>)

Entonces, si bien, la formación de licenciados y licenciadas en Educación Infantil tiene un fuerte enfoque en las Infancias, desconoce que la formación de los y las docentes debe anteceder esta categoría, problematizando las distintas dimensiones humanas. Al contrario, el proceso de aprendizaje se preocupa por construir ambientes ideales, en donde no existan carencias cognitivas, afectivas y asistencialistas para los niños y las niñas, reconociéndolos como sujetos con derechos, con deberes, con problemáticas en cada uno de los contextos, en ocasiones como sujetos autónomos y en otras como sujetos que pueden llegar a depender, en muchas circunstancias, de nosotras y nosotros.

Así, los momentos que surgen para definir, reflexionar y criticar el rol del docente en el escenario educativo y la pertinencia de su formación, se centran, en la mayoría de las oportunidades únicamente en aspectos investigativos y disciplinares y al análisis del desarrollo humano únicamente en la Infancia, como se ha venido mencionando. Dejando que los momentos en donde las y los estudiantes se encuentran con la posibilidad de considerar

---

<sup>12</sup> Información Oficial del sitio Web de la Universidad Pedagógica Nacional:  
<http://educacion.pedagogica.edu.co>

su formación socioafectiva, como seres humanos adultos, se reduce, o bien sea en la interpretación individual que se hace de las experiencias de práctica o a algunos encuentros con docentes interesados en la problemática que hacen mención a ella, pero que no vuelven a retomar en otras circunstancias, entendiendo así que la formación socioafectiva no es relevante y por ende no merece tener el tiempo suficiente para una construcción conceptual y disciplinar desde el currículo que enriquezca el proceso de aprendizaje de los maestros y maestras en formación.

Estos cuatro argumentos, en conjunto, además de convertirse en ejes problematizadores del ejercicio investigativo, dan cuenta de los distintos momentos a los que, como seres humanos, mujeres, estudiantes e investigadores, nos hemos enfrentado, con el interés constante de cuestionar y reflexionar sobre nuestro proceso formativo en concordancia con nuestras realidades y las repercusiones de este proceso en nuestro ejercicio profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, damos paso a la pesquisa realizada por las investigadoras que permitan evidenciar qué elementos conceptuales y teóricos se han construido alrededor de los cuatro aspectos mencionados, de esta forma, dar contexto, delimitando y profundizando el problema de interés de este ejercicio.

## **1.2. Antecedentes**

La búsqueda de antecedentes que nos permitieran acercarnos al tema y con ello, problematizar aún más este ejercicio investigativo fue un ejercicio, si bien riguroso, también difícil y complejo, pues se pone en discusión distintos aspectos tanto institucionales como investigativos que no hacen de fácil acceso a estas producciones. Aun así, logramos obtener algunas de ellas que se convirtieron en insumos y punto de partida para la tesis.

Para poder enmarcar y contextualizar el trabajo, hicimos una búsqueda en diez Universidades de todo el país que tienen dentro de su oferta académica, las licenciaturas. En primera instancia, no nos enfocamos en Licenciaturas en Educación o Pedagogía Infantil, pues las situaciones problema, de forma macro, están relacionadas con la formación docente. Sin embargo, en el curso de la pesquisa, evidenciamos que la problematización de la dimensión socioafectiva específicamente en la formación docente, no ha sido un tema recurrente en cada

una de esas las Instituciones, y precisamente los trabajos de investigación que abordaban los tópicos de socio afectividad, emocionalidad, formación docente y dimensiones humanas integrales se problematizaban desde el escenario de la práctica profesional.

Cuando agudizamos la búsqueda, se decidió centrar la indagación en las Facultades de Educación y Psicología, de la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad de la Sabana, la Universidad de San Buenaventura y la Universidad Pedagógica Nacional, esto por la pertinencia de sus investigaciones y la recurrencia en los temas. De los trabajos encontrados, mencionaremos aquellos que tienen relaciones más cercanas con el ejercicio investigativo, aportando a cada una de las categorías establecidas desde referentes teóricos, organización, perspectivas o, dando nociones precisamente sobre hasta dónde se han abordado los temas antes mencionados.

Para la categoría *Dimensión Socioafectiva*, uno de los trabajos destacados es la tesis de maestría en Educación: *Resignificar las emociones de los docentes en el contexto educativo* de la Universidad de San Buenaventura, la cual tiene como intención problematizar el lugar que le dan los maestros a las emociones en la interacción con sus estudiantes en la práctica pedagógica. En primera instancia, se hace construcción conceptual referente a las emociones y el lenguaje, aportándonos en perspectivas y autores que pueden o no corresponder a las intenciones de nuestra investigación. En segundo lugar, se describe un proceso metodológico para dar a conocer experiencias de vida de distintos docentes. La investigación pone las emociones en distintos escenarios como el psicológico y el educativo, justificando su importancia para los procesos de aprendizaje y enseñanza (cognitivos) y para los procesos de socialización y bienestar emocional (superación personal).

Un segundo trabajo es *Caracterización de los docentes como modelos del desarrollo de competencias emocionales del Colegio Nueva Generación de Fontibón* del año 2016, tesis de Especialización en Psicología Educativa de la Universidad de la Sabana. Nos acercamos a este ejercicio por varios motivos. El primero, por la responsabilidad que se les otorga a los maestros como "modelos de desarrollo de competencias emocionales" de una institución educativa, lo que nos da un punto de partida para empezar a construir las categorías y por supuesto, definir conceptos como "competencia", "dimensión", "capacidad" o "ámbito", que surgen en distintas investigaciones. Segundo, porque nos permite conocer las estrategias

pedagógicas que han estructurado las-los docentes para dar respuesta a sus conflictos emocionales. Y, en tercer lugar, porque la investigación da cuenta de las falencias y las problemáticas que surgen en el desarrollo de quehacer docente por considerar que las competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en las-los docentes y por tanto no hacen parte de su proceso formativo.

El tercer ejercicio se titula *Percepción de los docentes acerca de las estrategias que utilizan para desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes en el aula*, también tesis de Especialización en Psicología Educativa de la Universidad de la Sabana, del año 2015. Recurrimos a este trabajo por las voces de los maestros, quienes, mediante la entrevista, como instrumento investigativo, nos permite acercarnos a las experiencias del quehacer docente, en donde se afirma que los estados emocionales de los profesores si influyen en cada una de las actividades pedagógicas. Sin embargo, también se afirma que ellos deciden bloquear las emociones negativas antes que manifestarlas a sus estudiantes, planteamiento que nos ayudará a problematizar el lugar de las emociones desde lo público y lo privado.

Para las Categorías de *Currículo y Formación Docente*, destacamos los siguientes trabajos: El primero de ellos se titula *Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela*, de la Pontificia Universidad Javeriana, tesis de Maestría en Educación. La afinidad de esta propuesta de investigación con nuestros intereses es bastante amplia en términos conceptuales y metodológicos, pues vincula la formación docente en relación con las capacidades humanas, concepción que nos permite definirnos por el escenario de las capacidades y las posibles vinculaciones con los procesos de formación. Sitúa al docente como un contribuidor importante para la construcción de culturas de paz en las escuelas, reivindicando la ética del cuidado, el enfoque apreciativo, la inteligencia emocional y el pensamiento complejo. Estos aspectos nos dan la posibilidad de repensar la dimensión socioafectiva como un aspecto inherente para cualquier experiencia pedagógica.

El segundo es *La Formación del maestro, aportes desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos*, de la Universidad Pedagógica Nacional, trabajo de pregrado de la Licenciatura en Educación Infantil, del año 2013. El trabajo investigativo, nos permite analizar y reflexionar sobre los requerimientos en la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Infantil, dentro de los cuales se tiene en cuenta, mayoritariamente,

los requerimientos académicos, dejando de lado las dimensiones afectivas y emocionales. De nuevo, se convierte en un referente de análisis para la categoría de formación docente de la Licenciatura en la UPN, sobre todo por las experiencias y reflexiones narradas por quienes hacen parte de esta comunidad como estudiantes, teniendo como punto de análisis uno de los escenarios que nosotras problematizamos: la práctica.

Especialmente, queremos hacer mención a tres investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, las cuales, consideramos, han sido los únicos interesados en problematizar la socio afectividad: *Diálogo y afectividad en la formación docente: aproximaciones teóricas y discursivas*”, del año 2011; *La importancia de las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*, del año 2016; y *El maestro como figura de afecto, una mirada a su corporalidad como expresión de emociones y sentimientos*, también del año 2011. Las tres investigaciones dan cuenta de distintas nociones que deben ser problematizadas y conceptualizadas, tales como el malestar, el cuidado, la expresión, los sentimientos y las emociones, pero llama la atención el enfoque desde los procesos formativos en la UPN, algunos de ellos con la intención de reivindicar las dimensiones y los otros, como estrategia de prevención para malestares en el ejercicio profesional.

Esta pesquisa, como ejercicio fundamental para el trabajo de investigación, nos permitió cuestionarnos sobre la poca producción de investigaciones en torno a estos temas, pues gran parte de este requerimiento para optar el título de pregrado, tienen un enfoque hacia las infancias y con ellos, hacia la elaboración de estrategias pedagógicas, desdibujando la importancia de la afectividad como dimensión en la constitución del ser humano antes que docente. Así mismo, las exigencias de la educadora y el educador, se desconocen desde el proceso de formación, dando mayor importancia a procesos cognitivos, sociales o comunicativos, como lo hemos venido problematizando, por lo que, los antecedentes nos permiten definir puntos de partida para el desarrollo de las categorías, pero desde escenarios distintos, como el educativo o psicológico.

### 1.3. Problematización

Este trabajo pretende evidenciar las implicaciones que tiene la problematización de la formación socio afectiva en maestros y maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, de manera que, la base de dicha problematización son las y los estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil y lo que podemos analizar, reflexionar y construir a partir de las situaciones socio afectivas que rodean a maestros y maestras en formación.

Es necesario precisar que para este momento del ejercicio de investigación quisimos conocer si esta, es una problemática presente en otras universidades con programas de formación docente, para reflexionar sobre como las y los educadores infantiles están asumiendo su proceso de formación socio afectiva. Teniendo en cuenta esto, dicha caracterización nos permitirá delimitar el problema enfocándonos en nuestro escenario más cercano de participación, es decir la UPN. Para dicha problematización, se realizó un sondeo de cara a la dimensión socio afectiva y está en relación a los planteamientos curriculares y a la formación docente como categorías de abordaje.

Así, mediante un instrumento de sondeo<sup>13</sup> (Ver Anexo 1. Instrumento de sondeo) sencilla y teniendo como población 38 estudiantes de Licenciatura en educación infantil o pedagogía Infantil de diferentes universidades del país y 42 estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre las y los estudiantes encuestados se encontraban 71 mujeres, 7 hombres y dos personas que no respondieron a este aspecto, sus edades oscilaban entre los 17 y los 40 años y en el momento de la aplicación cursaban entre I y X semestre, contando con una mayor participación de los semestres, VI, VII y VIII (Ver Anexo 2. Tabulación de Instrumento de sondeo).

De igual forma, se quiere aclarar que la aplicación de este instrumento se hizo indistintamente de características como el género, la edad o el semestre, la única característica o condición era que quienes participaban de la encuesta hicieran parte de alguno de los programas antes mencionados. Por lo tanto, esta aplicación al azar, nos dio la posibilidad de evidenciar el

---

<sup>13</sup> La aplicación de la encuesta se realizó en dos momentos: El primero fue el V Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil- Pamplona, Santander; y en el Encuentro Interinstitucional de Prácticas del año 2017, Bogotá.

recorrido de los estudiantes, a partir de, sus emociones, vivencias y experiencias respecto al problema de esta investigación.

La anterior información nos permitió realizar un análisis soportado en la voz de los-las protagonistas de este trabajo investigativo, las-los maestros en formación, teniendo como resultado un diagnóstico inicial del problema y la distinción de cinco aspectos potenciales de problematización: instancias institucionales de ayuda, correspondencia en la formación socioafectiva, factores de incidencia, espacios en la formación docente y estrategias o posibilidades de resolución de situaciones. dicha problematización tendrá desarrollo a continuación.

Un primer aspecto problemático, que se destaca tras el análisis de los resultados obtenidos en el instrumento de sondeo, tiene que ver con las respectivas instancias a las que acudirían las-los estudiantes con la intención de obtener ayuda ante una situación particular que involucre su dimensión socio afectiva. Se perciben tres instancias a las cuales las-los estudiantes acudirían en caso de estar en una situación similar a la de Clemencia<sup>14</sup>: Asesor de cohorte, Bienestar Universitario y el Equipo de Acompañamiento y Orientación Estudiantil, que, para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, recibe el nombre de GOAE. El asesor de cohorte, es una figura institucional que generalmente asume el acompañamiento de las-los estudiantes por periodos académicos específicos, Bienestar Universitario, es una propuesta institucional que busca dinamizar los procesos cotidianos de construcción social desde una postura cultural de desarrollo humano. El GOAE, es un grupo de trabajo consolidado, con la intención de brindar servicios de asesoría jurídica y administrativa, orientación académica, atención psicosocial y apoyo socioeconómico a las-los estudiantes. El primer análisis que surge de esta tendencia es la brecha entre la formación afectiva y el currículo, pues la Coordinación de la Licenciatura o Departamento de Psicopedagogía es la instancia administradora del currículo, sin embargo, no es a la que comúnmente acudirían las-los estudiantes, aun cuando el origen de las tensiones descritas en el caso de estudio, en su mayoría, corresponden al campo académico. Aquí podría visibilizarse un primer distanciamiento y dificultad al establecer los enlaces entre lo

---

<sup>14</sup> *Clemencia*, es la protagonista del caso de análisis propuesto. Remitirse al Anexo 1. Instrumento de sondeo.

curricular y lo socio afectivo, asumiendo que, precisamente la formación socioafectiva no tiene lugar o cabida en la formación académica, por lo que el acercamiento al asesor o asesora de cohorte, puede resultar insuficiente si se debe resolver una dificultad de esa índole.

Un segundo aspecto a analizar, corresponde a las nociones obtenidas frente a los escenarios con responsabilidad en la formación socio afectiva de los seres humanos. La tendencia aquí evidencia dos escenarios importantes para el análisis, los cuales, según las-los participantes corresponden a la formación socioafectiva de los sujetos: la familia y el sujeto. El primer análisis de estos dos contextos, refleja precisamente el escenario cotidiano en el que se asientan las emociones, concibiéndolas como un aspecto inherente al individuo, pero que, además, se instauran únicamente en la privacidad de cada uno y cada una y por ello, son estos dos escenarios los encargados no solo de la formación emocional y afectiva de cada sujeto, sino también del acompañamiento a estos procesos. Esto se confronta con el escenario de lo público (colegio, universidad) en el que se priorizan los procesos cognitivos en términos racionales y en los que pareciera que no hay cabida suficiente para la emocionalidad y por supuesto para su formación. De acuerdo a esto, surge el segundo análisis correspondiente a los resultados obtenidos, pues como investigadoras en formación, cuestionamos nuestro proceso de formación, en el cual hay una constante preocupación por brindar experiencias o construir ambientes para los niños y niñas en el que precisamente se potencie o desarrolle la dimensión emocional, teniendo en cuenta que estas acciones se llevarían a cabo en contextos escolares al ser uno de los primeros ámbitos profesionales, entonces, ¿por qué las estudiantes y los estudiantes universitarios, participantes en este instrumento, desconocen en el escenario escolar, específicamente en la educación básica, la co-responsabilidad de la formación socio afectiva de los sujetos? (Ver Anexo 2. Tabulación de Instrumento de sondeo)

El tercer elemento, de acuerdo a la pesquisa realizada, la formación socio afectiva de los sujetos corresponde a la familia, es este espacio precisamente el que tiene mayor incidencia, es decir que, esa fuerte incidencia responde y afirma la correspondencia de la familia en términos socio afectivos. Sin embargo, esta tendencia de atribuir la incidencia socio afectiva a la familia puede depender de la manera como se concibe el ámbito académico y sus factores, en tanto puede entenderse como un lugar censurado para la emocionalidad, lo cual puede ser promovido por la misma academia y puede convertirse en la base del asunto que

problematizamos, pues al parecer la afectividad no tiene cabida dentro de los escenarios académicos como las asignaturas pero mucho menos dentro de las relaciones que se entretienen dentro de la formación.

Lo anterior puede mostrar la necesidad de darle un lugar de incidencia socio afectiva a la formación docente y así abrir una ventana no solo de problematización sino también de visibilización, que es posiblemente lo que tenemos de fondo, una negación a los efectos que genera la formación en nosotros-as. Esta postura puede hacer evidente un miedo a romper con una brecha que aquí es visible entre la formación socio afectiva y la formación docente pareciera entonces que la formación docente solo tiene efectos en términos del intelecto o de acumulación de saberes. No obstante, las exigencias académicas comienzan a aparecer de manera un poco borrosa aún en lo que hemos denominado la formación socio afectiva.

Así mismo, proponer a maestros y maestras en formación espacios de descanso de tensiones socio afectivas enmarcados en las dinámicas institucionales, hace evidente dos espacios de alivio (espacios de diálogo con el asesor-a de cohorte, talleres y salas de escucha) los cuales tienen en común su carácter reservado o íntimo. Lo anterior, confirma una tendencia a remitir las emociones, el afecto y en general la formación socio afectiva a escenarios que no impliquen hacer público los aspectos emocionales incluso a pesar de la intención de brindar opciones de espacios ligados a la formación docente. Notamos que nuevamente la familia se reconoce como un escenario propicio para aliviar tensiones, lo que nos permite volver a evidenciar una grieta o un distanciamiento entre espacios tan íntimos como la familia y escenarios más vulnerables a la intervención de otros y otras, como lo es la carrera, y encontrar en este distanciamiento la falta de reconocimiento de la bidireccionalidad de efecto de cada ámbito de la vida.

Ahora bien, pasando a otro tópico es interesante evidenciar cómo la práctica pedagógica en este caso no se convierte en un espacio que alivie tensiones, posiblemente porque sea uno de los espacios que más las genere o, por el contrario, porque responde a una poca incidencia en la dimensión socio afectiva. El punto central aquí es el carácter privado de las emociones y en ese sentido, encontrar las razones para evadir las posibilidades y los espacios para exteriorizarlas.

Posteriormente, los resultados obtenidos en el instrumento de sondeo, vuelven a mostrar la distancia entre lo público y lo privado o íntimo de la formación emocional de cada ser humano. En primer lugar, emerge la práctica pedagógica, como uno de los escenarios que genera mayor exigencia socio afectiva, y de los más importantes en el proceso de formación. Teniendo en cuenta lo analizado con anterioridad, resulta inquietante que sea un espacio con tantos requerimientos emocionales, pero que no sea concebido como el lugar más propicio para aliviar las tensiones, pues confrontando este escenario de lo íntimo, encontramos una fuerte inclinación en el escenario público, en donde es más común las relaciones con los otros-as, por lo que la práctica pedagógica y el trabajo en grupo, al ser actividades que impliquen relacionarse con los pares, pueden tener implicaciones demandantes socioafectivas. Puede entenderse que, podemos llegar a identificar los conflictos emocionales y sus causas, pero no los caminos de solución y alivio a ellos, en los mismos contextos, trasladando estas tensiones a otros ámbitos de la vida.

De igual forma, existe una tendencia que refleja que es la elaboración de trabajos escritos, como ejercicio individual, lo que causa otra exigencia socioafectiva, no con la misma recurrencia que la práctica pedagógica, pero si afirmando, nuevamente, que es una responsabilidad adjudicada al sujeto y que puede no tener mayor influencia de las relaciones y vínculos cotidianos a los que se enfrenta cada uno. Puede ser que estas tensiones surjan de situaciones académicas específicas como organización de tiempo, pocas habilidades escriturales o dificultades en la comprensión temática de cada asignatura, provocando estas exigencias en las que sólo se ve implicado el o la estudiante.

Como último elemento problemático, se evidencia la preocupación de las-los estudiantes participantes, en la formación socio afectiva, desde dos posturas distantes; la primera, tiene que ver con un interés constante en la población para la cual se están formando, por lo que se argumenta que los distintos programas si deberían ofrecer espacios académicos para la formación socioafectiva, con la intención de prepararnos para generar procesos de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas. Mientras que la segunda, considera que la formación emocional es fundamental por el hecho mismo de ser seres humanos, reconociendo esta condición sobre la profesión docente, por lo que los espacios deberían ser ofrecidos con la intención de potenciar la formación integral humana.

Para concluir, problematizamos cuatro formas, estrategias o instancias de resolución de situaciones tensionantes. En primer lugar y de manera reiterada la familia como espacio de diálogo, socialización, apoyo y determinación de soluciones para las-los estudiantes, lo que nos conduce a un primer cuestionamiento: ¿es posible pensar en algún tipo de vinculación del contexto familiar del estudiante universitario en su proceso formativo? En segundo lugar, puede considerarse como forma de solución el empoderamiento personal por parte de los maestros y maestras en formación, encontrando en la reflexión, la organización de prioridades académicas, sociales, afectivas, éticas y políticas la mejor alternativa para hacer frente a las situaciones que afectan de manera directa su dimensión socio afectiva. El cuestionamiento que aquí surge, es: ¿la dimensión socioafectiva puede ser objeto de formación en un proceso intencionado como en la Licenciatura o, es lo cotidiano lo que va formando esta dimensión?

Como un tercer factor, problematizamos la búsqueda de orientación psicológica como recurso de apoyo socio afectivo, lo que implica analizar el vínculo que hay entre estas dos nociones, preguntándonos, ¿es necesario que el o la estudiante llegue a una situación emocional límite para hacer una intervención terapéutica como única alternativa de acercamiento y atención a su dimensión socio afectiva? Finalmente, existe una actitud de soportar o ignorar las situaciones complejas, quizá por una consideración de solución nula o tal vez la mínima importancia que tienen este tipo de asuntos en la vida y formación de las-los maestros.

Esta problematización resulta de dos fuentes importantes, la primera de ellas es el instrumento de sondeo, del cual surgen los análisis anteriormente mencionados, y la segunda, son los hallazgos referenciados en los Antecedentes de los cuales se logro identificar varios elementos que pueden nutrir este ejercicio investigativo, desde el distanciamiento de ciertos escenarios psicológicos como las inteligencias múltiples, más específicamente la inteligencia emocional, para poder ratificar que nuestro énfasis es la dimensión socio afectiva. Se evidencia también un vacío en la importancia y pertinencia de la afectividad en la formación docente, además de una atención especial por el desarrollo integral de los niños y niñas como ya se menciona en los aportes de cada uno de los trabajos a los cuales nos acercamos para este ejercicio de investigación.

Entonces, de acuerdo a la problematización hasta aquí construida, que nos ha permitido cuestionar no sólo el ejercicio profesional docente, sino el proceso formativo y con ello, nuestro ser y estar como mujeres, estudiantes, maestras e investigadoras, consideramos pertinente preguntarnos por *¿cuáles son las implicaciones formativas que surgen al problematizar la dimensión socioafectiva en el proceso de formación docente de la licenciatura en educación infantil de la UPN?*

## **1.4. Objetivos**

### *1.4.1. Objetivo General*

Identificar algunas de las implicaciones formativas que surgen al problematizar la dimensión socioafectiva en el proceso de formación docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.

### *1.4.2. Objetivos específicos*

- ✓ Documentar las categorías de Dimensión socio afectiva, Formación docente y Currículo
- ✓ Determinar el lugar de la dimensión socioafectiva en el proceso de formación docente, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.
- ✓ Precisar las posibilidades de fortalecimiento de la dimensión socioafectiva al interior del proceso formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.
- ✓ Resignificar el lugar de la dimensión socioafectiva en la comunidad educativa de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN como un factor fundamental en la configuración integral y armónica del sujeto.

## 2. DEFINIENDO EL RECORRIDO

### 2.1. Enfoque metodológico

Las intenciones y objetivos con los cuales ha nacido y se ha desarrollado el trabajo investigativo permiten establecer esta, como un ejercicio de carácter cualitativo, teniendo en cuenta que partimos de un aspecto, situación o problema de la vida social, en tanto, la atención se concentra en las relaciones sociales que se establecen alrededor de las-los docentes en formación y más específicamente el lugar de la dimensión socio afectiva, lo que implica diseñar una investigación de carácter hermenéutico que pone su mirada en la dimensión social y afectiva de quienes se forman como maestros pero que en primer lugar son formados por la realidad social en la que se encuentran.

Paulo Emilio Oviedo (s.f), de manera precisa, define la realidad en el paradigma cualitativo como “una construcción social compartida por sus miembros; el hecho de ser compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social. La preocupación de las ciencias sociales es comprender dichas relaciones desde el marco de referencia de la cultura de sus actores” (p. 5). A lo anterior se suma que la empatía es el escenario que le permite al investigador esclarecer las significaciones colectivas, determinando su campo social y, por supuesto, sus acciones; “para la investigación cualitativa, la cultura es un concepto central, si entendemos como dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales, desde el cual los colectivos humanos las orientan e interpretan.” (Oviedo, p.5)

Además, los datos analizados son de carácter cualitativo, textos, situaciones, experiencias, observaciones, relatos, entre otros y hacen parte de los elementos de diagnóstico, contextualización y análisis del trabajo. Por lo tanto, la conceptualización y construcción de un aporte teórico partiendo de estos mismos tiene como objetivo en nuestro trabajo resignificar la dimensión humana misma.

Así pues, la metodología asumida para este ejercicio investigativo, es el *Análisis de Contenido*, la cual nos dio la posibilidad de definir los posibles caminos conceptuales, que más adelante se transformaron en las categorías de análisis del documento. El profesor Jaime Andréu Abela la define como

Una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. (s.f. p.2)

Así mismo, el autor menciona algunos aspectos que caracterizan esta técnica: sistematicidad, objetividad, replicabilidad y validez, y que, además, lo que la distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es la capacidad de relacionar la observación con la producción de datos, y la interpretación o análisis de datos. (Andréu, s.f.) Así mismo, lo que surge de estas relaciones, sobran sentido en un contexto determinado, convirtiéndose, según el autor (s.f), en un marco de referencias que: “contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido.” (p.1)

Teniendo en cuenta lo anterior, los autores Luis Porta y Miriam Silva, complementan estas precisiones afirmando que

El Análisis de Contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc., y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (...) pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, tests proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión... (s.f. p.77)

Al igual que el profesor Andréu, Porta y Silva, agregan otras características del *Análisis de Contenidos* tales como su carácter cuantitativo, cualitativo, la representatividad, la exhaustividad y la generalización. De esta forma se comprende que, desde Andréu (s.f), Porta y Silva (s.f) esta técnica es: objetiva y replicable, porque los procedimientos de análisis pueden ser reproducidos en otros ejercicios investigativos. Es sistemática, porque contiene pautas ordenadas que abarcan el contenido observado. Es cuantitativa, porque mide la frecuencia con la que aparecen algunas características de contenidos, cualitativa, porque

identifica la presencia y ausencia de alguna característica de los contenidos. Representativa, ya que selecciona los materiales y define la presencia de categorías en los mismos para justificar su uso. Es exhaustiva por la recurrencia al objetivo definido y, finalmente, es generalizada por la presencia de una hipótesis que es necesaria probar con las conclusiones de la investigación.

Finalmente, se define, como modalidad de trabajo investigativo, la elaboración de una *monografía*, la cual, según los Criterios Generales sobre la Presentación de Trabajos de Grado (s,f)., de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, es entendida como

Aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente. El objetivo es reflexionar sobre un campo conceptual y acercarse al problema de investigación desde fundamentos teóricos, sin desconocer las fuentes primarias, importantes para trabajos sobre todo de tipo etnográfico. (s.f., p.3)

Así mismo, se debe hacer la aclaración, según los criterios de la Licenciatura, que, para esta modalidad de trabajo, la práctica pedagógica no constituye, en sí misma, el insumo empírico para abordar la investigación, aunque si puede ser el que genere un problema, como en este caso, que se convierte en uno de los escenarios problémicos, y que puede ser abordado como un campo de conocimiento. Como se afirma en el documento (s.f): “el problema planteado para la monografía no se abordaría desde estrategias pedagógicas, sino desde la problematización hacia el conocimiento educativo, pedagógico y/o de la infancia” (p. 4)

## **2.2. Diseño del Ejercicio Investigativo**

El presente ejercicio investigativo, se llevó a cabo a partir de tres momentos amplios que, en sí, abarcan cada uno de los contenidos desarrollados en la monografía.

El primero son los aspectos iniciales, en donde se plantea de manera específica los intereses de las investigadoras a partir de la justificación de cuatro escenarios: corresponsabilidad como sujetos, experiencias en la práctica, la dimensión afectiva y social frente a la dimensión cognitiva, y la construcción de un currículo de formación enfocado a las infancias. De igual

forma, se hace un acercamiento a distintos trabajos de investigación en varias Universidades<sup>15</sup> del país, con el objetivo de determinar qué se ha construido, conceptualmente sobre el tema de interés y que esto, nos ofrezca algunos puntos de partida para la investigación. Finalmente, se construye la problematización del ejercicio, a partir de una encuesta aplicada a varios estudiantes de distintas universidades, con lo que se definió la pregunta problema, teniendo como eje central los aspectos analizados con anterioridad y delimitando el ejercicio a partir del establecimiento del objetivo general, y varios específicos.

El segundo momento está determinado por la selección y exposición de los distintos referentes conceptuales escogidos, que nos permiten poner en discusión la construcción de diferentes conceptos claves para comprender cada uno de los componentes de la pregunta problema, además, los referentes escogidos nos dan el lugar o perspectiva para iniciar con el análisis exigido en el ejercicio monográfico.

En el tercer momento, se realiza el desarrollo analítico del ejercicio en donde se hacen las respectivas relaciones entre las categorías definidas, con cada una de las interpretaciones, discusiones y reflexiones. Aquí, las investigadoras realizan aportes argumentativos para la comprensión de la pregunta problema, cumpliendo con los objetivos propuestos y respondiendo a las distintas preguntas que surgieron en el momento de problematizar el tema de investigación. Se finaliza con una serie de conclusiones que evidencian el camino conceptual, problémico y reflexivo que construyó este trabajo.

## **2.3. Técnicas e instrumentos de investigación**

### *2.3.1. Encuestas*

Para el momento de la problematización, se elaboró una encuesta (Ver Anexo 1. Instrumento de sondeo), con la cual se buscó sondear la posición de diferentes estudiantes, tanto de la UPN como de otras Universidades, respecto a un caso de estudio específico, en el que se

---

<sup>15</sup> Las encuestas se realizaron en el marco del V Encuentro Nacional de Educación Especial e Infantil en la Universidad de Pamplona y el Encuentro Distrital de Prácticas en la Universidad Pedagógica Nacional, en el mes de Octubre de 2017. Se contó con la participación de estudiantes de la Universidad Libre, la Universidad de Antioquia, la Universidad de Pamplona, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Pontificia Universidad Javeriana y, por supuesto, la Universidad Pedagógica Nacional.

expone la situación de un personaje imaginario, Clemencia, y con ella, distintos problemas académicos, personales, familiares y económicos. La encuesta tiene siete preguntas, de las cuales, dos de ellas son de opción múltiple, en tres se requiere hacer una organización de menor a mayor importancia y las dos últimas son preguntas de *Si* y *No*, pero con posibilidad de justificar la opción escogida.

Las preguntas establecidas nos llevan a problematizar aspectos como las instancias de la Universidad, establecidas Institucionalmente para brindar ayuda a los estudiantes, los escenarios de correspondencia en la formación afectiva, distintos factores que inciden en la dimensión socioafectiva, los espacios que pueden contribuir para el alivio de tensiones en la misma, las actividades académicas que generan mayor exigencia, la oferta obligatoria de espacios académicos al interior de la licenciatura para la formación, también en términos socioafectivos, y, finalmente, la posibilidad de compartir, experiencias personales, similares al estudio de caso expuesto.

La encuesta tuvo dos modificaciones importantes, pues se tuvo la intención de conocer las dinámicas de otras Universidades, respecto a la formación socioafectiva, por lo que se definió un formato externo y uno específico para la UPN. El sentido de las preguntas no cambió, únicamente la especificidad del contenido de las mismas respecto instancias, espacios académicos o procesos de orientación.

La encuesta fue realizada a 80 estudiantes, 38 estudiantes de Licenciatura en educación infantil o pedagogía Infantil de diferentes universidades del país y 42 estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

### 3. EL ENCUENTRO DE DISTINTOS CAMINANTES

El capítulo que se desarrollará a continuación, tiene como intención presentar algunas construcciones teóricas, permitiendo que el ejercicio investigativo tenga fundamento, problematizando tres categorías importantes que luego serán discutidas por las docentes en formación. La primera a abordar es la *Dimensión Socioafectiva*, identificando qué la caracteriza, cómo está configurada y su importancia en la noción de integralidad humana. La segunda categoría es *Formación Docente*, en la cual se profundiza sobre las necesidades y demandas que no sólo surgen en el proceso formativo, sino que se hacen evidentes en el ejercicio profesional. En esta misma categoría también se hará un acercamiento a las nociones de saber pedagógico y su importancia en la constitución del docente. Como última categoría está *Currículo*, en la cual, además de conceptualizarlo y aproximarnos a él teóricamente, se realizará un análisis detallado de la configuración del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil.

#### 3.1. Dimensión Socio Afectiva

Esta categoría se desarrollará a través de dos elementos principales, el primero de ellos tiene como propósito comprender ¿En qué consiste o qué compone la dimensión socio afectiva del sujeto? A su vez este primer punto distingue tres fundamentos: los enfoques desde los cuales se construyen nociones que configuran la dimensión socio afectiva, las dimensiones que nos constituyen y, la afectividad como una característica humana. En segundo lugar, se analizará la emocionalidad del ser humano, como base de la multidimensionalidad del mismo. Este, al igual que el apartado anterior, está constituido por dos elementos, el primero es la educabilidad de las emociones y el segundo es la integralidad como característica armónica del ser humano.

##### 3.1.1. Aproximaciones a lo Humano

Se considera oportuno, antes de profundizar en el concepto de la socio afectividad, delimitar, de manera general, nociones sobre lo *humano*, esto, con la intención de enmarcar de manera precisa, las relaciones entre sujetos, determinadas por vínculos emocionales y sentimentales, que en últimas se traducen en afectos.

El término *humano* puede tener tantas acepciones y configuraciones cómo miradas que lo pongan en consideración, es decir, en nuestra propia búsqueda podemos encontrar lo humano desde una mirada biológica, también desde un punto de vista cognitivo, pero en este caso nos hemos inclinado de acuerdo a nuestros intereses, por una concepción de lo humano en términos culturales, afectivos, emocionales, relacionales y dialógicos, caracterizado por configurarse por distintas dimensiones que le permiten relacionarse de distintas formas en cada uno de los escenarios en el que socialmente se sitúa.

Para sustentar esta perspectiva, nos remitimos a Humberto Maturana<sup>16</sup> (1997) con el fin de argumentar que lo humano surge de la cultura, de manera que: “Nosotros, los seres humanos, somos seres culturales, no biológicos, aunque seamos biológicamente *Homo sapiens sapiens*. (...) En consecuencia al decir que el ser humano es un ser cultural, lo que digo es que lo humano surge en la culturización del *Homo sapiens sapiens*, no antes” (p. 150-151). Entonces ¿la humanización y la culturización van de la mano? O ¿se puede ser humano sin pasar por procesos de culturización? Y ¿Cuáles serían esos otros elementos que configuran lo humano? Son algunas de las preguntas que surgen al leer y dialogar con Maturana.

En esa misma línea nos remitimos a Edgar Morin, quien afirma que

El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (mínd'), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura. La mente humana es un surgimiento que nace y se afirma en la relación cerebro  $\longleftrightarrow$  cultura. (1999, p. 26)

Lo que nos permite hacer una claridad importante respecto a los intereses de este trabajo investigativo, pues al hablar de lo humano, de lo emocional y la convivencia en relación con la educación no pretendemos dejar de lado una necesidad y exigencia por una educación que fortalezca los procesos cognitivos de las personas. Por el contrario, la intención principal es crear el vínculo entre la educación y lo humano, encontrar allí la multidimensionalidad y transformar así los procesos educativos.

---

<sup>16</sup> Destacado biólogo y filósofo chileno, Premio Nacional de Ciencias en 1994. Trabajó en el Instituto Tecnológico de Massachusetts entre 1958 y 1960.

Humberto Maturana hace referencia, de manera transversal a las distintas formas de vincularnos entre seres humanos y a esto le denomina *Conductas Relacionales*. Sin embargo, estas relaciones, no suceden de la misma forma y en las mismas condiciones. Para Maturana, existe el espacio psíquico que es el espacio relacional y de interacción que involucran las dimensiones conscientes e inconscientes, ambas definen los dos tipos de relaciones presentes en nuestras culturas. Entonces, según el mismo autor, lo que configura a una especie, en este caso la humana, es la manera en que se definen y se constituyen sus relaciones, que no son estáticas, sino que además cambian de un organismo a otro, con la influencia de un entorno, a lo que se le suma la concepción cultural que se crea alrededor del organismo, que se cultiva, se conserva y se consolida tras generaciones, más allá de concepciones genéticas.

En su trabajo *Formación Humana y Capacitación*, Maturana afirma que existen distintas clases de conductas relacionales entre los seres vivos y trae a colación la importancia de la emoción y la acción en estos procesos. El mismo autor (1997) afirma que: “las emociones guían el fluir de las conductas humanas y les dan su carácter como acciones” (p. 33), es decir que, lo que cotidianamente se asume o se concibe como emociones, son los aspectos que dinamizan las relaciones o distintas clases de conductas relacionales, Maturana lo explica de la siguiente manera:

Dicho desde una perspectiva biológica, sería: biológicamente lo que distinguimos al distinguir distintas emociones, son distintas dinámicas corporales que especifican en cada instante lo que un organismo puede o no puede hacer en su conducta relacional. O, dicho de otra manera, las distintas emociones que distinguimos en el vivir cotidiano, corresponden a distintos dominios de acciones relacionales. (1997, p.33).

Para lo anterior, el amor, la agresión, la indiferencia y la autoridad, son ejemplos de dominio de las conductas relacionales que dan respuesta a las formas de interacción que surgen y se dan desde una emoción, que tiene como resultado una acción.

Para problematizar la dimensión socio afectiva es necesario tener en cuenta, en primer lugar, a que nos referimos con el término “dimensión”. Según la Real Academia de la Lengua Española, *dimensión* hace referencia a un aspecto o faceta de algo, en ese sentido, podríamos decir que la dimensión socio afectiva es una de las facetas del ser humano. Asumir las dimensiones desde, una perspectiva humanista implica comprensiones más complejas sobre

la constitución y construcción de los seres humanos, por ejemplo: las dimensiones implican aspectos como la complementariedad, la integralidad y la sistematicidad. La concepción de las dimensiones, en el contexto educativo, tiene como importante referente la política pública, específicamente en los lineamientos pedagógicos para la primera infancia. Veamos entonces, una contextualización realizada en el documento base del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la primera infancia, para hablar de dimensiones exclusivamente en la infancia, aspecto que posteriormente problematizaremos con más detalle.

En la Resolución 2343 de 1996, aparece por primera vez el concepto de dimensiones que, aunque este no se define, sí se diferencia del concepto de áreas de enseñanza. Así mismo, en el lineamiento del 1998, nuevamente se plantean las dimensiones del desarrollo, en éste se aclara que el concepto de dimensión es un avance respecto al concepto de áreas del desarrollo, aunque tampoco se define. Se mencionan las cuatro primeras, pero además está la dimensión socio-afectiva (que estaba en el currículo del 84) y sobre la dimensión ética se amplía a una dimensión espiritual y ética. (MEN, p. 33)

Lo anterior, permite ver la complejidad de conceptualizar, cuando de dimensiones se trata. Y en buena medida, es posible que se deba a que la complejidad se origina principalmente cuando se intenta definir los aspectos que tienen que ver con lo humano. De esa manera, acercarnos a la posibilidad de comprender más ampliamente lo que nos hace humanos y así mismo ver si las dimensiones juegan un papel importante para hacernos humanos.

Entonces, no podemos alejarnos de nuestro escenario de problematización principal, el escenario educativo, por eso, traemos a colación nuevamente un documento del Ministerio de Educación Nacional, esta vez, dirigido a la educación preescolar. En dicho documento se reconoce que los niños y niñas deben ser vistos desde sus dimensiones de desarrollo y amplía un poco más la concepción de dimensiones, además de introducir al discurso a los actores que “deberían” hacer parte del proceso.

Comprender quiénes son los niños y las niñas que ingresan al nivel de educación preescolar, y al hacerlo le dan sentido y lo hacen posible, remite necesariamente a la comprensión de sus dimensiones de desarrollo, desde su propia individualidad en donde se manifiestan las condiciones del medio social y cultural al cual pertenecen. Esta concepción trasciende la concepción pura de áreas de desarrollo y los ubica en una dinámica propia que responde a intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes de cada uno de ellos. Le corresponde al

docente, a las familias y personas cercanas a los niños, estar al tanto del proceso de evolución que viven durante este periodo de vida (tres a cinco años), en una interacción constante que posibilite su pleno desarrollo. (s.f. p.17)

Las dimensiones del ser humano son más que una faceta del mismo, pues hacen parte fundamental de su constitución y aunque hasta el momento solo lo hemos puesto en discusión desde la infancia, es esto lo que nos brinda las bases para ampliar el desarrollo del tema que nos convoca, al asumirlo como la característica propia de cada persona, que no se distingue de profesión, pero que, es esencial en la formación docente, comprendiendo que es el maestro el encargado, también, de reconocer dicha dimensión en otros y otras. Esto hace más compleja nuestra discusión.

### *3.1.2. Enfoques de comprensión sobre la Dimensión Socio Afectiva*

Teniendo en cuenta lo que se ha planteado hasta este momento, haciendo las precisiones pertinentes a nivel conceptual, e incluso a nivel investigativo, es necesario evidenciar las distintas las posiciones teóricas desde las cuales se construyen las acepciones respecto a los elementos que configuran la dimensión socioafectiva. Para hacer estas precisiones recurriremos a la tesis doctoral de Marta Gil Blasco, *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública*, en donde se expone de forma general, el recorrido teórico en el que las emociones han tenido lugar para su conceptualización. Allí, se afirma que, para clasificar los distintos modelos teóricos, actualmente se puede distinguir entre *teorías cognitivas* y *teorías no cognitivas*. La autora referencia a Martha Nussbaum afirmando lo siguiente:

Nussbaum habla de teorías reduccionistas de la emoción para referirse a las teorías de tendencia conductista o planteamientos que tratan de reducir toda explicación a la explicitación de los mecanismos fisiológicos oponiendo este tipo de enfoques a las teorías cognitivas. (2014, p.39)

Entonces, comprendiendo que las emociones son parte fundamental de la dimensión socioafectiva podremos profundizar en los enfoques no cognitivistas y cognitivistas que, además nos darán la posibilidad de situar nuestros planteamientos y análisis. De esta manera, la autora ahora precisa las diferencias entre las teorías, así:

(...) las emociones son percepciones de estados corporales ha constituido la propuesta de referencia para los enfoques no cognitivos. Normalmente suelen comprenderse dentro de este grupo los planteamientos más fisiologistas (y, con frecuencia, reduccionistas). Las emociones pueden concebirse, según estos autores, mediante explicaciones del tipo “estímulo-respuesta”, o por lo menos prestando atención a las respuestas corporales o fisiológicas, “sin conceder importancia a las propias interpretaciones de la criatura. (Blasco, 2014, p.39)

Esta primera aclaración, según Blasco, indica que quienes asumen este escenario teórico ponen su interés en los procesos fisiológicos automáticos de los procesos emocionales, sobre aspectos como los cognitivos, evaluativos, capacidad crítica, entre otros, por lo que las emociones son definidas únicamente como afecciones, es decir como algo que nos ocurre, asumiendo comportamientos pasivos ante estos acontecimientos. Entonces, continúa la autora, diciendo que, las teorías no cognitivas suelen caracterizar las emociones como mecanismos adaptativos que tienen, como único propósito, ayudar a resolver problemas básicos de supervivencia a los que se enfrentan los organismos (Blasco, 2014).

Por otro lado, las teorías cognitivistas son definidas de la siguiente manera:

Las teorías cognitivas de la emoción suelen compartir la idea de que las emociones tienen como componentes necesarios la intencionalidad y las cogniciones, entendiéndose estas últimas como juicios o creencias. Es preciso señalar que la definición de términos tales como “cognición” y “juicio” (que son fundamentales para estas teorías) todavía no está clara y sigue siendo motivo de debate (...) En las teorías cognitivas un estado emocional también puede ser visto como una concatenación de juicios o creencias. Si algún elemento cambia, entonces la emoción se transforma o directamente desaparece: si descubro que la persona que creía que me había insultado, en realidad no lo hizo, entonces mi ira contra ella desaparecerá. (Blasco, 2014, p. 40)

La anterior explicación, hace evidente las diferencias entre ambos escenarios teóricos. Según Blasco, el interés de los enfoques no cognitivos, es comprender de manera general, por qué tenemos emociones y cuál es su función desde la necesidad de adaptación. Mientras que, desde los enfoques cognitivos, se hace evidente una preocupación por comprender por qué resulta apropiado tener unas emociones y no otras, en determinados contextos. La pretensión de los primeros es netamente descriptiva, mientras que los segundos también se interesan por la normatividad de las emociones.

En este momento, vale la pena mencionar, las distinciones que surgen en los enfoques cognitivistas, porque es precisamente de allí donde surgen nuestro escenario de discusión. Estas dos vertientes o distinciones, nacen desde el campo de la filosofía y el campo de la psicología:

La teoría cognitiva de las emociones, igual que su antagonista, tiene defensores tanto en el ámbito de la filosofía como en el ámbito de la psicología. Quizá la diferencia más notoria entre unos y otros es que, mientras los filósofos suelen hablar de juicios o cogniciones y tienden a excluir el componente fisiológico o corporal de sus definiciones, los psicólogos, a pesar de privilegiar el papel de la cognición en sus explicaciones, no prescinden de las sensaciones corporales o los cambios fisiológicos que acompañan a las emociones. (Blasco, 2014, p. 42)

Teniendo en cuenta lo que se ha planteado, otro de los enfoques importantes a los que nos acercamos para ampliar el panorama es, al psicológico, desde la teoría cognitivista, la cual nos brinda elementos de problematización a partir de las concepciones y “tratamientos” que esta pretende darle a la manifestación de las emociones en la vida de los sujetos. A su vez en la psicología se pueden ver las emociones desde distintos ángulos, por ejemplo, desde el conductismo, o el evolucionismo, o el cognitivismo, entre otras. La presencia de las emociones en la vida implica una ayuda inmediata para “restablecer las cadenas de comportamientos que le permitan normalmente afrontando sus obligaciones profesionales, familiares y sociales (...), la emoción no solo no tiene utilidad, sino que es más bien un obstáculo que indica una no realización del comportamiento” (Sarton, 2000)

Sin embargo, en contraposición con los planteamientos actuales del campo de la psicología, el escenario filosófico resignifica la *experiencia*, tratándose, según Nussbaum, de la descripción de cómo nos acontecen las emociones, reconociendo que no es sencillo distinguir las emociones de otras experiencias vinculadas a las mismas, como por ejemplo el apetito. (Blasco, 2014). Además,

(...) no sólo con las emociones, sino con gran parte de los fenómenos complejos que forman parte de la experiencia humana. Nociones tales como las de creencia y conciencia, virtud y justicia, son igualmente borrosas y difíciles de delimitar. Pero no por ello debemos renunciar a realizar algunas aportaciones valiosas y clarificadoras desde la filosofía. Por otra parte, traer a colación la experiencia

subjetiva de las emociones no es incompatible con el estudio científico de las mismas. (Blasco, 2014, p.79)

El debate planteado hasta el momento, permite reflexionar, como lo afirma Marta Gil Blasco, que ni los psicólogos, ni los filósofos han establecido acuerdos respecto a las características que deben ser consideradas determinantes para poder definir las emociones, características como las sensaciones corporales, cogniciones, entre otras, y, por lo tanto, qué aspectos deben limitarse a su denominación. Sin embargo, confirmamos que este trabajo se distancia de aquellos enfoques que encuentren cualquier aspecto de la dimensión socio afectiva una dificultad para los sujetos, un aspecto negativo para la vida o un tipo de problema que merezca tratamientos de rehabilitación, o que se asuma desde características de estímulo-respuesta, desconociendo los contextos sociales y las interacciones de cada sujeto, pues como afirma la autora (2014): “Nussbaum acepta la dificultad que supone considerar el conjunto de fenómenos afectivos y emocionales como una sola clase, pero no por ello renuncia a estudiarlos como tal.” (p. 78)

### *3.1.3. La importancia de los Afectos*

Ahora bien, para analizar el escenario de la socio afectividad como una característica humana, de acuerdo a lo desarrollado anteriormente, recurrimos al psicólogo Sergio Trujillo García quien mediante su trabajo *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*, busca definir algunos de los desafíos en los cuales la afectividad, como núcleo constitutivo del sujeto integral, propone a la pedagogía en la sociedad actual, y con esto, profundizar en la afectividad más allá de las emociones, netamente.

Trujillo afirma que se hace necesario hacer una transición de la comprensión biologicista de las emociones, a una que implique lo cultural y subjetivo de las mismas, con ello, lograr superar el racionalismo que existe en distintas representaciones de la subjetividad, en donde se conciben las emociones como epifenómenos. (Trujillo, 2008) De manera general, el término *emociones*, es utilizado para referirse a la dimensión de la afectividad. Sin embargo, el autor hace uso de los planteamientos de Jiménez Cadena (1998), para distinguir tres subdimensiones en la dimensión afectiva de la personalidad: las emociones, los sentimientos y el ánimo o humor.

Por emociones se comprende aquellos fenómenos afectivos, muy intensos, de corta duración y cuya ocurrencia depende de estímulos externos (...) Puesto que en su producción, su mantenimiento y su expresión, participan, además de estímulos externos, el sistema nervioso autónomo, el sistema endocrino y las vísceras, con un gran compromiso además por parte del sistema nervioso esquelético que puede participar en respuestas motoras de aproximación o evitación, y dado que su ocurrencia es involuntaria, se piensa, entonces, que las emociones son la dimensión biológica de la afectividad. En otras palabras, esta definición de las emociones responde a una comprensión biológica de la naturaleza afectiva. (Trujillo, 2008, p.167)

Así mismo, se conceptualiza los sentimientos, distinguiéndolos de las emociones, por su baja intensidad, ya que, según, Trujillo, no obedecen únicamente a estímulos externos y su duración es más prolongada en el tiempo. Estas características los hacen parte constitutiva de la afectividad. El autor define que la génesis y ocurrencia de los sentimientos está sujeta a la relación con otros seres humanos, en presencia y acción, por lo que se afirma que los sentimientos constituyen la subdimensión social de la afectividad. (Trujillo, 2008).

Una característica específica de los sentimientos y que, por supuesto define a la dimensión socioafectiva es la *voluntad*, pues el ser humano elige la dirección de sus actos, según Trujillo, confiriéndole un sentido que no está anclado únicamente al presente o al pasado.

La voluntariedad de los afectos que llamamos sentimientos, les otorga unas características cualitativamente diferentes en contraste con la involuntariedad de las emociones. En uno u otro caso, voluntarias o involuntarias, en las acciones humanas son las emociones que definen la disponibilidad de los recursos y su dirección básica. Estados y proceso subjetivos siempre tienen que ver con los afectos, que son entonces productores de sentido. (2008, p. 169)

Lo anterior, define entonces el equilibrio que debe existir entre las emociones y los sentimientos como componentes esenciales en la dimensión afectiva, pues si se obedeciera a las emociones, la afectividad se redirigirá a su dimensión biológica, por lo que las relaciones solo responderían a impulsos breves y manipulables. Sin embargo, no existirían condiciones para el establecimiento de vínculos duraderos y con ello no sería posible la convivencia, como lo afirma el autor.

A diferencia de los planteamientos hechos por Maturana, en donde la emoción es determinante para las conductas humanas y con ello para las acciones, Trujillo afirma que la

confluencia de los factores afectivos y cognitivos en los sentimientos son las que permiten la interacción entre las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales de la afectividad, concluyendo que es el núcleo de la personalidad del sujeto. Se concluye entonces que, todas las características antes mencionadas y las relaciones que surgen entre las distintas dimensiones, son inherentes a la persona misma, y que, por el contrario, resultan ser la base de acción de cada ser humano. Aquello que denominamos *socioafectivo*, es, para este ejercicio investigativo el núcleo de cada discusión, al considerar que no es posible la formación docente, de manera integral, si se desconoce el cómo estamos constituidos y qué determina nuestras interacciones.

#### *3.1.4. Emocionalidad como parte de la Dimensión Socio Afectiva*

Teniendo en cuenta que, la problematización se ha dado a partir del lugar de las emociones desde el escenario social, hasta el escenario individual, es fundamental, en primer lugar, hacer una contextualización de la situación en la cual encontramos la emoción y en ese sentido, Najmanovich<sup>17</sup> (1995), afirma que: “la modernidad concibió lo humano dividido en compartimentos estancos. A partir de la mirada newtoniana, conocimiento- emoción-acción son esferas incomunicadas, absolutamente independientes. Desde el punto de vista social se impuso una confianza ilimitada en los poderes de la razón” (p. 53). Así, las emociones se encontrarían en un lugar si no nulo, si secundario y sobre todo separado de los procesos de construcción de conocimiento y de los procesos de construcción social de la realidad.

Sin embargo, sostenemos que la emocionalidad hace parte fundamental de la dimensión socioafectiva de los seres humanos en tanto la relación con lo emocional, muy distinto a los sentimientos, y lo racional permite lo que Maturana denomina lo humano, de manera que lo emocional constituye un elemento movilizador de las relaciones sociales. Según Maturana

Las emociones son las dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como

---

<sup>17</sup> Profesional en Bioquímica. Máster en Metodología de la Investigación Científica. Su área de investigación es la construcción del saber, el pensamiento complejo y los nuevos paradigmas de las ciencias, especialmente aquellos vinculados al campo de la educación, el cuidado de la salud, la arquitectura, la subjetividad contemporánea y las redes sociales.

una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible (1997, p. 107).

En ese sentido, las emociones siendo dominios de acción hacen parte de la dimensión socio afectiva de hombres y mujeres y para este caso, las emociones intervienen de manera trascendental en el proceso de formación de maestras y maestros, pues estos a lo largo del mismo experimentan lo que Maturana también menciona como una “dinámica emotiva”, es decir, que se mueven en los distintos dominios de acción que traen consigo las situaciones, personas o elementos que hacen parte de su realidad. Ahora bien, es necesario aquí aclarar los elementos de una relación social vista desde el marco de las emociones como dominios de acción, pues

Nuestro problema está en que confundimos dominios, porque funcionamos como si todas las relaciones humanas fueran de la misma clase, y no lo son. Las relaciones humanas que no se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no son relaciones sociales (Maturana, 1997, p. 76)

No hablamos solo de relaciones sociales, sino lo que constituye la base de las mismas, es decir, de interacciones entre humanos, que requieren así mismo de las emociones, pues como ya lo hemos anotado la emoción implica dominios de acción y conductas y de esta forma constituyen lo que Maturana llama las interacciones recurrentes. Bien, entonces si no hay una emoción que constituya interacciones y que permita la construcción de relaciones los seres humanos solo encuentran y separaciones.

Maturana (s.f.) entonces, plantea que todo el accionar de la vida humana requiere y es atravesado por la emoción y que: “las emociones también son desconfianza, miedo, frustración, amor, lo que fuere” (p. 63) es decir que, las emociones están presentes en la cotidianidad de los seres humanos y determinan en muchas ocasiones el rumbo de la misma en los diferentes círculos sociales en los cuales nos movemos. Las emociones y el lenguaje entonces animan la convivencia en la aceptación de un legítimo otro u otra, convivencia, en la cual actuamos, expresamos y además nos coordinamos, a partir de coordinaciones conductuales.

### 3.1.4.1. Educabilidad

Para continuar el desarrollo teórico que hasta el momento hemos dado a la dimensión socio afectiva, hacemos una revisión a los posicionamientos entorno a la educabilidad de la dimensión, teniendo en cuenta los grandes impactos socio afectivos que tienen en los sujetos las instituciones educativas como la escuela y la familia, impactos que hemos evidenciado en la delimitación de la problemática y sobre todo que identificamos a partir del instrumento aplicado a maestros y maestras en formación. De allí surge entonces la posibilidad de concebir la educabilidad de las emociones y los sentimientos en los sujetos, y de esta manera encontrar bases para problematizar dicha posibilidad en los programas de formación docente.

Un referente importante para este apartado es Marta Nussbaum<sup>18</sup> quien ha hecho planteamientos importantes en torno a las emociones, que como ya mencionamos son uno de los fundamentos de la dimensión socio afectiva y en *Paisajes del Pensamiento: La inteligencia de las emociones*<sup>19</sup>, menciona que

A lo largo de unos dos mil quinientos años ha encontrado tanto ardientes defensores que la han considerado los cimientos de la vida ética, como opositores igualmente decididos que la han acusado de ser una guía irracional y nefasta para la acción, Estos oponentes han influido enormemente en la retórica de los debates contemporáneos sobre la emoción. En el derecho y en la vida pública en general se encuentra la oposición entre <<emociones>> y <<razón>> (...) Muy pocas veces encontramos que esta dicotomía se establezca con claridad. ( 2008, p. 395)

Dichos planteamientos han sido tenidos en cuenta para justificar otras proposiciones que le dan cabida a la relación educación- emociones; es el caso de Rubén Rodríguez quien, recurriendo a los planteamientos de Nussbaum, afirma que las instituciones políticas y sociales pueden ayudar al cultivo de las emociones, por lo que la educación emocional se debe incorporar a la formación del buen carácter (Rodríguez, 2012).

---

<sup>18</sup> Filósofa norteamericana especializada en filosofía romana, filosofía política y ética. Es miembro del Comité de Estudios de Surasiáticos. Ocupa la cátedra de Derecho y Ética en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Derecho y la Divinity School de la Universidad de Chicago.

<sup>19</sup> Martha Nussbaum aquí, hace énfasis en la compasión, sin embargo, para el caso de este trabajo nos acogemos a su afirmación para hacer referencia a la dimensión socio afectiva en general, entendiendo que la compasión hace parte de esta dimensión en la vida de los sujetos.

La anterior afirmación nos abre las puertas a una educabilidad de las emociones o como aquí se menciona, un cultivo de las mismas y la posibilidad de que esta educación de las emociones pueda ser encontrada en las instituciones educativas de manera que, hablamos allí no solo de colegios, sino también de universidades y para el caso de este trabajo de grado, justifica la posibilidad de hablar de un cultivo de las emociones y de la formación de un buen carácter al interior de los programas de formación docente.

Otra de las afirmaciones que hace Rodríguez basado en los planteamientos de Nussbaum tiene que ver con la concepción de emociones y con el elemento cognitivo como aspecto determinante para la discusión que aquí presentamos, teniendo en cuenta que, hasta el momento nos hemos distanciado de dichos elementos, por la noción de los mismos, por eso, nos acogemos a los planteamientos de Nussbaum y de aquellos que han visto la cognición desde otros enfoques que “proponen el término *cognición*, como un concepto más abarcador que el de razón, pues incluye, además de este último, todo proceso de selección y organización de la información que es necesario para responder a los estímulos del ambiente” (p. 107) y que permite pensar en la cognición detrás la dimensión socio afectiva, pues como se ha mencionado, esta tiene relación con todo aquello que gira en torno a los sujetos. Así, Rodríguez menciona que

Nussbaum se aleja de aquellas teorías que conciben las emociones como «energías o impulsos de carácter animal sin conexión alguna con nuestros pensamientos, figuraciones o valoraciones». En su concepción las emociones son «cognitivas», es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto». (2012, p. 593)

De acuerdo a estas concepciones, es posible y necesaria una educación que se interese por la formación socio afectiva, teniendo en cuenta que esta dimensión, está cargada de elementos cognitivos que permiten afirmar que los factores socio afectivos trascienden y son mucho más que sensaciones en diversas situaciones, por el contrario tal como lo mencionan los autores hay todo un proceso de selección y organización de información propia de cada sujeto en determinadas acciones que además repercuten en los ámbitos personales, sociales, políticos, educativos y familiares de los sujetos.

Cabe replicar que es poco probable que vivamos bajo instituciones perfectas y que, incluso si llegaran a existir instituciones excelentes, tendrían que ser respaldadas por las personas para que fueran estables. Debemos por tanto confiar en individuos compasivos que mantengan con vida y ante nuestra vista las nociones políticas esenciales. Los sistemas políticos son humanos, y solo son buenos si se mantienen vivos en un sentido humano. Si producimos un bienestar social excelente pero poblado por ciudadanos inertes, obedientes y del todo sometidos a la autoridad, esto constituirá un fracaso independientemente de lo bien que funcione dicho sistema. No se demostraría estable; y tampoco podría lograr el fin de toda sociedad política, a saber, capacitar a los ciudadanos para que persigan una vida buena. (Nussbaum, 2008, p. 448)

De esta manera, cobra sentido hablar de la dimensión socio afectiva desde la posibilidad de educabilidad y de formación que trascienda y tenga las implicaciones que buscamos analizar. Se convierte entonces, este apartado en una ventana a los aspectos formativos e institucionales que serán desarrollados en la siguiente categoría.

Dicho esto, para problematizar la dimensión socioafectiva y con ello, definir si las emociones y sentimientos son educables, nos remitimos nuevamente a Martha Nussbaum (2012), quien, desde su enfoque de *Capacidades Humanas*, puede establecer las condiciones necesarias para la educabilidad. La autora, entonces, define las capacidades como la respuesta a la pregunta: “Qué es capaz de hacer y de ser la persona” (p. 40). La autora recurre a Sen para explicarlas de la siguiente forma:

La capacidad, viene a ser una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento. Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico. (Nussbaum, 2012, p.40)

Sin embargo, Nussbaum comprende las capacidades desde distintos niveles de complejidad. El primero de ellos lo denomina *capacidades combinadas*, que son la totalidad de oportunidades que la persona dispone para poder elegir y actuar en situación social, política y económica determinada. Luego destaca las *capacidades internas*, caracterizadas por estados dinámicos de la persona que son rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas para la interacción en el entorno social, económico familiar y político. Estos son los rasgos de la

personalidad, las capacidades intelectuales y emocionales, el estado de salud y las habilidades de percepción y movimiento. De aquí parte uno de los primeros aportes de Nussbaum, respecto a la educabilidad de las capacidades, pues afirma que:

Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas ya sea a través de la educación, de los recursos necesario para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, de la implantación de un sistema educativo o de otras muchas medidas. (2012, p.41)

Entonces, como no es posible desde el escenario conceptual, que la sociedad produzca capacidades combinadas antes que las internas, ya que las primeras están definidas como la suma de las segundas más las condiciones políticas sociales y económicas en donde funcionan. Lo que sí es posible, según la autora (2012) es: “concebir que una sociedad cree correctamente contextos para la elección en muchos ámbitos, pero que no eduque a sus ciudadanos y ciudadanas, ni nutra el desarrollo de sus capacidades de pensamiento.” (p.42).

Ahora bien, Martha Nussbaum, da apertura a otra serie de capacidades, las *capacidades básicas*, las cuales no están integradas al ADN. Son, facultades innatas que posibilitan su posterior desarrollo y formación. Aquí hacen parte, entonces, la nutrición materna o la experiencia prenatal, por ejemplo.

Para culminar la conceptualización de las capacidades, desde los planteamientos de la filósofa, es necesario mencionar las diez capacidades centrales que propone, las cuales posibilitan el movimiento del ser humano en distintas áreas, que se convierten, además, en la tarea de cada sociedad para desarrollarlas en un ámbito de dignidad. Las diez capacidades son: Vida, salud física, integridad física, sentidos, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno. Sin embargo, para el interés de este ejercicio investigativo, consideramos pertinente, de acuerdo a la conceptualización que hace Nussbaum, organizarlas de mayor a menor importancia con relación a lo socioafectivo.

Si bien, cada una de las capacidades están referidas a la singularidad humana, es posible hacer dos grupos generales, el primero, hace énfasis en las capacidades que inician en el individuo y se proyectan en los otros y en el entorno, estas son: *emociones*: poder sentir apego, poder amar, sentir duelo. Nussbaum (2012) afirma: “defender esta capacidad,

significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella” (p. 54); *sentidos, imaginación y pensamiento*: utilizar estos tres aspectos, más el razonamiento. Además, que sea cultivado por una educación adecuada, Razón práctica: formar una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre una adecuada proyección de vida.

Continuamos con *afiliación*: vivir para y con los demás, reconocer y demostrar interés por otros seres humanos, participación en distintas formas de interacción social. Disponer de bases para no sentir humillación, disposiciones que combatan la discriminación por distintas razones; *otras especies*: Vivir en relación equilibrada con la naturaleza y sus procesos, y *vida*: Poder vivir hasta el término de una vida humana de duración normal.

El segundo grupo, se refiere a las capacidades que, en relación con las anteriores, exigen más del ser humano, su condición física, pero también son determinantes para las interacciones sociales. Estas son: *salud física*: buena salud, buena alimentación, disponer de un lugar apropiado de vivir; *integridad física*: libertad de desplazamiento, protección ante ataques violentos, oportunidades de satisfacción sexual, elección de cuestiones reproductivas; *juego*: Disfrutar de actividades recreativas y, finalmente, el *control sobre el propio entorno*: poder participar efectivamente en decisiones políticas, poder poseer propiedades, tener derecho a buscar trabajo en igualdad de dignidad con otros seres humanos, entre otras acciones. (Nussbaum, 2012)

La filósofa explica que, si bien cada una de estas capacidades determinan la condición humana individual y en relación con otros seres humanos, no se convierten en medios para desarrollar o potenciar una de ellas específicamente y mucho menos para priorizar a un colectivo. Hay que buscar la forma de equilibrarlas, acción fundamental para las condiciones sociales, políticas y económicas. Ella lo explica de la siguiente manera:

Las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales, y sólo luego, en sentido derivado, a los colectivos. El enfoque propugna un principio según el cual cada persona es un fin en sí misma. Estipula que el objetivo es producir capacidades para todas y cada una de las personas, sin usar a ninguna de ellas como medio para las capacidades de otras ni para las del conjunto. (Nussbaum, 2012, p.55)

Por tanto, las capacidades propuestas por la autora, al igual que el orden que se propone en este ejercicio dan cuenta de la necesidad de concebir al ser humano desde un escenario integral y, además, al considerarse fundamentales para la interacción social y el establecimiento de vínculos, se hace indispensable fomentar y concretar estrategias que permitan el desarrollo de las mismas, reconociendo su especial importancia en los procesos de formación docente, como se analizará a continuación.

#### 3.1.4.2. Integralidad

Miguel Martínez Miguélez<sup>20</sup>, se ha encargado de analizar los diferentes niveles de integración armónica del ser humano, desde el desarrollo y madurez de la personalidad, teniendo en cuenta, las distintas dimensiones que conforman el suprasistema humano, como él lo llama, esto con el fin de establecer las intenciones educativas y sociales que trabajan para el desarrollo humano.

Dichas reflexiones están consolidadas en su documento *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano integral* en donde afirma que:

El ser humano, como todo sistema vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es todo un integrado que constituye un suprasistema dinámico, formado por muchos sistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual. Todos juntos e integrados constituyen la personalidad, y su falta de integración o coordinación desencadena procesos patológicos de diferente índole: orgánica, psicológica, social o varias juntas. (Martínez, 2009, p.119)

Lo anterior, da cuenta de nociones de integralidad complejas que tienen como resultado esfuerzos e investigaciones interdisciplinarias para referirse al desarrollo humano desde distintos niveles, que involucren, no solo estructuras físicas, químicas y biológicas, sino que incluyan también la configuración de estructuras psíquicas, sociales, culturales, éticas y espirituales, pues como lo menciona Miguel Martínez (2009), en éstas últimas no hay existencias de límites genéticos prefijados, sino múltiples posibilidades que ponen en juego distintos criterios ideológicos o éticos.

---

<sup>20</sup> Docente de la Universidad Simón Bolívar, en Caracas, Venezuela.

El proceso histórico de reconocimiento y construcción interdisciplinar, para comprender la complejidad humana es narrado por Martínez, de la siguiente manera:

La filosofía griega creó una imagen del hombre centrada en la virtud y la razón: el hombre alcanzaba la virtud a través del uso de la razón y siguiendo sus demandas. El pensamiento cristiano le añadió los conceptos de amor y pecado. El Renacimiento introdujo los aspectos de poder y voluntad, plasmando la imagen política del hombre. Los siglos XVIII y XIX racionalizaron el interés de los hombres por la propiedad, las cosas y el dinero. La imagen freudiana de la primera mitad del siglo XX enfatizó el aspecto impulsivo, irracional e inconsciente del ser humano, y la psicología conductista puso el acento en la presión que ejercen los factores ambientales. Pero nunca como en los tiempos actuales se enfatizó tanto la necesidad de la armonía y convivencia cívicas, como lo hace la Psicología Humanista (Martínez, 2004). Por ello, esa armonía de áreas del desarrollo humano es la que trata de ilustrar este breve estudio, ponderando la importancia y función de cada una de ellas. (2009, p.121)

Así mismo, de la configuración humana y su desarrollo antes descrita, el autor problematiza un cambio significativo a nivel social en donde el hombre contemporáneo se inserta en una sociedad de masas y estandarizada, en la cual, según él, se siente enjaulado, deshumanizado y alienado, por lo que, al sentirse solo, se ve obligado a enfrentar sus dudas, miedos y ansiedades, mientras está en búsqueda de la compañía de otros iguales para superar su condición de soledad. Es esta condición social, el que determina tanto las relaciones humanas, como el enfoque o interés de la educación. Miguel Martínez afirma que:

Este cambio básico en nuestra sociedad, que hace de todo ser un **ser-en-relación**, donde cada entidad social está constituida por un grupo de relaciones que tiene con las demás entidades, requiere paralelamente un **cambio en la educación**. La **nueva educación** debe fijar como una prioridad el sentido y conciencia de la **propia responsabilidad**, es decir, ser sensible y percatarse de la repercusión positiva o negativa que la conducta individual tendrá en las demás personas. (2009, p. 121)

Para el mismo autor, entonces, el ser humano está constituido por subsistemas caracterizados por distintos procesos y elementos dinámicos que deben ser estudiados de manera integral, es decir, que cada uno de ellos depende y se relaciona con el otro. Para comprenderlo, expone, desde sus investigaciones cinco escenarios o desarrollos fundamentales para comprender la integralidad del mismo; desarrollo neurofisiológico, desarrollo cognitivo, inteligencia y

creatividad, desarrollo psicológico, afectivo y social, desarrollo moral ético y de valores y desarrollo vocacional y profesional.

Entonces, para concluir con esta categoría, también se hace necesario precisar que, como investigadoras, comprendemos la integralidad desde el mismo escenario de Martínez, es decir, desde las relaciones entre los escenarios y dimensiones que configuran al ser humano, más que desde la constitución en igualdad de partes para cada persona. Sin embargo, a partir de todo lo expuesto hasta el momento, podemos afirmar que la dimensión socioafectiva resulta ser, la que, desde muchos aspectos, dinamiza en todos los ámbitos de vida, a cada uno de nosotros, pues se comprende desde un estado de acción hasta la que posibilita las interacciones entre sujetos y su entorno. Teniendo en cuenta esto, las siguientes categorías pondrán en discusión el lugar de esta dimensión en los procesos formativos, asumiendo que es fundamental para enriquecer la construcción de los docentes y las docentes hoy.

### **3.2. Formación Docente**

A continuación, abordaremos la categoría de formación docente, como fuente importante de conexión entre la dimensión socio afectiva, y la categoría que se centrará en el currículo de formación docente. Así pues, el despliegue de esta categoría estará dado en cuatro apartados principales. En primer lugar, buscaremos exponer las demandas de formación docente que tienen como fin dar respuesta al mundo laboral; por otro lado, veremos las necesidades de formación en términos educativos, pedagógicos, investigativos y humanos. Como tercer apartado, haremos énfasis en el saber pedagógico y cuál es su lugar en la formación docente; para así cerrar nuestra categoría problematizando el vínculo directo entre la formación docente y la dimensión socio afectiva preguntándonos cuáles deben ser los elementos y como debe darse dicha formación.

#### *3.2.1. Demandas*

De acuerdo al interés investigativo, consideramos que el despliegue de esta categoría debe contextualizar la situación de las-los docentes en tanto, las exigencias que tiene su labor por parte de externos como la sociedad, las políticas públicas, las instituciones, la comunidad, entre otros actores del proceso educativo; y que se convierten entonces en demandas sociales

y profesionales de los docentes en el país y en consecuencia estas mismas son las demandas de la formación de docentes que analizaremos.

Para abordar las demandas en la formación docente consideramos vital, reconocer el contexto educativo colombiano, con el ánimo de comprender el escenario en el que emergen dichas demandas. Para esto, nos aproximamos al documento de *Revisión de políticas nacionales de educación* del MEN (2016), en el cual se menciona que: “Colombia ha puesto a la educación como la principal prioridad para mejorar la prosperidad económica y social del país y ha prometido más recursos para este sector que para cualquier otra área de política” (p. 3) así pues, desde la perspectiva de MEN y la OCDE<sup>21</sup>

El potencial del gobierno descentralizado de Colombia solo será alcanzado si los gobiernos locales tienen la capacidad para mejorar el aprendizaje en las escuelas y colegios, y si los múltiples actores involucrados en la educación trabajan juntos hacia las mismas metas. La financiación será un cuello de botella para la reforma, a menos que haya una fuerte inversión colectiva en educación, con una base tributaria más amplia, mayor compromiso local y un sistema de asignación que disminuya las brechas y premie el progreso de elevar los resultados de aprendizaje. Los sistemas de información —que son sólidos, pero están subutilizados en Colombia— deben reorientarse hacia el mejoramiento y deben fortalecerse para enfocarse en lo que importa: brindar oportunidades de aprendizaje de buena calidad para todos. (2016, p. 62)

Claramente se espera que el maestro y maestra como actores del proceso respondan al modelo de sistema educativo a cuál le apuesta la política del país. Ahora bien, Graciela Fandiño<sup>22</sup> (2008) nos presenta una mirada a los elementos principales de la formación de maestros en el país y allí menciona que los programas de formación convergen en algunos puntos como “fundamentación teórica e histórica de las pedagogías y del desarrollo del niño, una formación investigativa e innovadora, trabajo con la familia y la comunidad, formación en

---

<sup>21</sup> Este informe ha sido desarrollado como aporte para el proceso de la adhesión de Colombia a la OCDE. Evalúa las políticas y prácticas colombianas y las compara con las mejores políticas y prácticas de la OCDE en lo referente a la educación y a las competencias. Evalúa la educación como un sistema integral desde la atención y educación de la primera infancia hasta la educación superior, usando cinco principios importantes de los sistemas educativos con buen desempeño (MEN, 2016, p. Pág. 3).

<sup>22</sup> Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Magister en Investigación y Análisis Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Maestría de Educación en la UPN. Coordinó la elaboración del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y fue consultora del BID para la construcción del Lineamiento de Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional.

disciplinas, permanente cualificación del maestro, formación práctica, las demandas sociales, y el rango de edad” (p. 55-57) estos serán algunos elementos base para el siguiente análisis.

### 3.2.1.1. Perfil profesional

La educación debe propender por dar respuesta a los intereses y las proyecciones del país y de los individuos, que por lo general y para el caso de Colombia tienen un enfoque principalmente económico, por lo que el proyecto educativo nacional también debe verse volcado en estos intereses. Así pues, el perfil que da respuesta a dichas demandas del proyecto educativo del país debe ser el adecuado para vincularse a esta propuesta y generar los resultados esperados, siendo el maestro, uno de los principales actores que posibilitan la transmisión y prolongación de dicho modelo.

Las afirmaciones anteriores, se encuentran en contravía de los intereses investigativos que aquí se manifiestan, pues vale la pena aclarar que nuestra intención a lo largo de este apartado es presentar la postura del contexto socio económico desde el cual se hacen las demandas de los profesionales del país. Muy por el contrario de dichas demandas creemos en la presencia significativa de las-los maestros como profesionales críticos de la educación, que por supuesto, no solo les sirven a intereses económicamente productivos del Estado. En ese sentido, la reflexión también gira en torno a si la formación de maestros y maestras debe buscar formar en ellos el perfil que demanda la sociedad para un enfoque de competencias disciplinares, pruebas estándar, vinculación a instancias internacionales, entre otros factores importantes de enfoque de la educación en Colombia. Responder a estas demandas tienen implicaciones importantes tal como lo menciona Johana Torres a continuación

implica que el docente tenga un perfil muy especial. (...) El nuevo enfoque por competencias lleva a la necesidad de redefinir la docente que queremos y necesitamos: con una estructura personal y profesional orientada en función del proyecto educativo nacional, constructor de currículo, con ideas creativas e innovadoras, ejemplo para sus estudiantes y para la comunidad, inquieto e interesado por su formación profesional y gestor de proyectos. (2008, p. 20)

Lo anterior, nos da paso a un análisis interesante en torno a esas prioridades del perfil profesional y el lugar que puede o no tener la dimensión socio afectiva a la hora de abordar la labor docente, pues si vemos lo que “necesita” el maestro y la maestra, encontramos la

importancia de las capacidades o habilidades específicas que puedan garantizar que la educación cumpla con su finalidad; y aparentemente una menor relevancia de aspectos emocionales, éticos, afectivos, relacionados con el vínculo y con el contexto de los actores del proceso. De manera tal que la formación docente marca de manera trascendental la formación de niños y niñas, en tanto, el maestro y la maestra, fortalecen su ejercicio de acuerdo a su construcción profesional. El perfil profesional, que están demandando de los docentes contiene un escaso reconocimiento a las potencialidades del maestro y la posibilidad de problematización, cuestionamiento y transformación de realidades; y en mucho se reduce a la instrumentalización del maestro y la maestra, para transmitir contenidos y poner en marcha los proyectos estándar trabajando en función de los objetivos determinados por instancias nacionales e incluso internacionales.

Este apartado, tiene mucha relación con las demandas que se analizan a continuación porque pareciera que el perfil profesional fuese la situación macro que abarca todos los elementos que los actores externos esperan y exigen de los maestros y maestras. A continuación, ampliamos algunas de las demandas en distintos ámbitos que se hacen a las y los docentes en formación.

#### 3.2.1.2. Demandas sociales

Partiremos aquí, de los planteamientos de Fandiño (2008) al mencionar que en términos de formación docente: “encontramos que muchos de los programas buscan responder a las demandas sociales y políticas actuales, es decir, se enfatiza en el inglés y en las nuevas tecnologías, en la gerencia, etc.” (p. 57), de modo que, la formación de maestros y maestras en el país se transforma de acuerdo a los cambios en el contexto social con el propósito de responder al mismo.

Veamos, el país ha experimentado cambios sociales que responden también a un proceso de globalización, que buscan acercarse, si no equipararse, a los modelos de las grandes potencias económicas del mundo y que como consecuencia han traído consigo elementos que exigen que todos los círculos sociales, económicos, políticos, culturales... se vuelquen a este proceso de globalización con el ánimo de universalizarlos y así, según la profesora Clara Inés

Chaparro<sup>23</sup> (2008): “las formas como se difunde la información, son elementos que conducen a pensar ya no en términos de naciones o regiones, sino en términos de grupos humanos, que poseen posibilidades o dificultades o problemas similares.” (p. 82).

Dentro de estos elementos que ahora son una demanda en la formación docente, se encuentran las tecnologías de la información y la comunicación TIC's, los procesos relacionados con el dominio de otros idiomas, el vínculo entre educación e interculturalidad; todos estos como fundamentos para alcanzar los estándares globales.

Nos encontramos, entonces, ante la disyuntiva de si es conveniente formar ciudadanos para el trabajo en un mundo globalizado, que le dan la espalda a los problemas nacionales, u optar por la formación de ciudadanos para nuestro país, conscientes de nuestros problemas y posibilidades, pero que no tienen una perspectiva de empleo en la aldea global. (Chaparro, 2008, p. 82)

La pregunta que nos queremos hacer en este caso es ¿Cómo responde la formación docente al contexto social local? Es decir, consideramos importante reflexionar si dentro de estas demandas sociales también estamos incluyendo la respuesta a problemáticas de pobreza, inequidad, desplazamiento, entre otras propias del contexto colombiano, en las cuales la dimensión socio afectiva tiene amplia incidencia o por el contrario solo se pretenden crear exigencias de carácter global.

### 3.2.1.3. Demandas profesionales

Para referirnos a las demandas que en términos profesionales presionan a las-los docentes y a los programas de formación, es necesario tener en cuenta que, los elementos que aquí analizaremos son tres, elementos educativos, pedagógicos y didácticos.

En 1998 se expidió el decreto 272 que modificó todos los programas de formación de maestros, pasándose de licenciaturas de cuatro años de formación a licenciaturas de cinco años. En este decreto se incluía la pedagogía y dentro de ella la didáctica como disciplina fundante en la formación de maestros. Así mismo se hacía énfasis en la formación investigativa ligada a la práctica que permitiera la reflexión permanente de su propia práctica y que impulsara una

---

<sup>23</sup> Licenciada en Física y Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Docencia de la Física de la UPN y, Doctora en Logística Historia y filosofía de las ciencias de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

actitud pedagógica que le posibilitara una formación permanente con una visión de cambio social acorde al contexto colombiano (Fandiño, 2008, p. 54)

Con lo anterior, podemos hacer una primera mirada al profesional en el que se espera que se convierta el maestro y la maestra en formación. Encontramos allí palabras claves como práctica, reflexión, actitud pedagógica, visión y formación permanente, que se ubican en aspectos de carácter profesional en tanto, tienen relación con aquello que debería saber el y la maestra, pero además, es necesario tener en cuenta que, estas demandas tienen un carácter mucho más formal por el agente que las ha establecido, es decir, estas son demandas determinadas por actores como el Ministerio de Educación Nacional, que prescriben la ruta de la formación de docentes en Colombia.

Para complementar los planteamientos de la profesora Fandiño, acudiremos al trabajo de Maurice Tardif<sup>24</sup>, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Allí se exponen las relaciones que las-los profesores establecen con su objeto de trabajo, cómo lo denomina el autor, pues en contraposición con lo que afirma en MEN en sus políticas, Tardif (2009) afirma que: “Los profesores no sólo buscan realizar objetivos (...) su objeto son seres humanos individualizados y socializados al mismo tiempo. Las relaciones que establecen con su objeto de trabajo son, por tanto, relaciones humanas, individuales y sociales al mismo tiempo.” (p.95). Por lo tanto, las relaciones que establece el autor, son también relaciones que demanda el ejercicio profesional docente, al comprender, por supuesto, que es más que un ejecutor de la política educativa.

Tardif menciona cinco características que se traducen en relaciones entre el maestro y la maestra y los seres humanos, objetos del trabajo docente. El primero de ellos, *Individualidad y heterogeneidad del objeto de trabajo*, el cual hace énfasis en la exigencia de reconocer las diferencias y particularidades de los-las estudiantes, entendiendo entonces que los procesos de enseñanza y aprendizaje no dan como resultado la solución de problemas generales, universales y globales, sino que son determinadas por la singularidad de los mismos. Así mismo, al identificar la heterogeneidad de las-los estudiantes, se comprende que las capacidades personales y las posibilidades sociales son variadas, por lo que los-las docentes

---

<sup>24</sup> Filósofo, sociólogo e investigador canadiense de fama internacional, es profesor en la Universidad de Montreal. En ella dirige el centro canadiense más importante de investigación sobre la profesión docente

deben responder a esta diferencia, reconociendo también que su propia configuración es determinante en el establecimiento de vínculos y en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

El segundo es *Sociabilidad del objeto*, el cual resalta que las características socioculturales tanto de docentes como de estudiantes determinan actitudes y juicios de valor. Así mismo, se precisa que existen varias condiciones sociales sobre las cuales los-las docentes no pueden ejercer control, las cuales, en su gran mayoría, suceden fuera del escenario institucional. La tercera característica es la *Afectividad del objeto y de la relación con el objeto*, en la cual Tardif (2009) afirma que: “el componente emocional se manifiesta inevitablemente cuando se trata de seres humanos” (p.96), por lo que las-los docentes deben procurar que sus estudiantes, además de tener experiencias que posibiliten el desarrollo de las capacidades cognitivas, puedan ser capaces de percibir y sentir sus emociones, sus alegrías, temores, sean capaces de conocerse desde sus propios bloqueos afectivos.

La siguiente característica es la *Actividad, libertad y control*, que se traduce en el equilibrio, dialogo y concertación entre el profesorado y el y la estudiante para que las acciones de ambos, se armonicen y con ello darle solución al problema disciplinar y de resistencia. Tardif (2009) lo afirma así: “la obligación relativa a la escuela debe transformarse en interés por aprender; no importa que ese interés se consiga y se mantenga por medios extrínsecos (notas) o intrínsecos (motivación y producción de sentido) (p.97). Finalmente, el autor concluye con la quinta característica; *Componentes del objeto*, la cual especifica que el y la estudiante poseen una naturaleza física, biológica, individual, social y simbólica al mismo tiempo y, por tanto, no es posible reducirse a un único componente funcional, lo que exige comprender cada uno de ellos ya que son los que dan sentido a la existencia, en su relación integral.

Estas características, permiten dialogar con las demandas profesionales que son exigidas en los distintos escenarios educativos, pues como lo dice Tardif, el escenario pedagógico, enmarcado en un ejercicio profesional, está constituido por tensiones y dilemas, debido a las interacciones entre seres humanos, que dependen también de las experiencias de las-los docentes, de sus conocimientos, convicciones y creencias (Tardif, 2009).

Es importante precisar, entonces, que estas relaciones son posibles, si en el proceso formativo de las-los docentes, se les permitió acercarse a experiencias similares, dando apertura al reconocimiento propio, que más adelante se ven materializadas en experiencias con sentido

entre docentes y estudiantes. Por lo que, sin duda, las demandas profesionales, exigen también que se explore y considere los aspectos humanos que facilitan las interacciones entre los distintos actores educativos y no son asumidas únicamente como los requerimientos propios del Ministerio de Educación Nacional, por el contrario, son requerimientos profesionales desde la cotidianidad.

#### 3.2.1.4. Demandas de población infantil

Las demandas de población infantil hacen referencia al contenido específico o incluso a los campos de conocimiento a los que los docentes en formación deben acercarse no sólo para construir o diseñar sus estrategias de enseñanza o sus programas curriculares, sino para comprender un poco más cuáles son los intereses, las características e incluso las demandas y necesidades de la población con la cual trabajarán, que, en este caso, al ser población infantil se enfoca en niños y niñas de 0 a 8-10 años. Para comprender las demandas que el escenario profesional exige, en torno a la población infantil, acudiremos a la docente Maribel Vergara Arboleda<sup>25</sup> quien aporta a la reflexión sobre las distintas prácticas institucionales y cómo han configurado el conocimiento de la Educadora Infantil. La construcción de las demandas, surge de un proceso histórico que ha sido atravesado por distintas nociones y enfoques que también se enmarcan en contextos socioculturales distintos, sin embargo, con la constitución de políticas y acuerdos nacionales e internacionales semejantes se han definido unos parámetros generales que actualmente deberían caracterizar el conocimiento de la educadora infantil respecto a su población. La docente Vergara, entonces, afirma lo siguiente

Las cuestiones históricas sobre las concepciones de infancia y la forma en que estas han delineado las interacciones pedagógicas: educador-niño, nos permiten anticipar cómo la intencionalidad de la formación y la práctica de la educadora de hoy, ha de atender aspectos de orden: antropológico, biológico, psicológico, intelectual, artístico, corporal y social de lo infantil. (2012, p. 17)

Estos aspectos resultan ser indispensables para complementar el proceso formativo, pues de manera precisa, posibilitan a los docentes identificar los aspectos singulares de cada niño y

---

<sup>25</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación. Docente Universidad de San Buenaventura. Doctorado en Educación Universidad Pedagógica Nacional.

niña, asumiendo que no es posible generar procesos de enseñanza y aprendizaje si se desconoce lo que desde cada uno de estos campos aporta para la contextualización de las-los estudiantes. La misma autora identifica la importancia de estos de la siguiente manera

Dominar estos conocimientos le hará posible a la educadora en su práctica, la vinculación de situaciones de aprendizaje adecuadas y significativas para el niño, así, como la planificación de interacciones pertinentes, no solo en lo referente a aspectos de tipo programático, sino también, de orden pedagógico en la construcción del conocimiento profesional. (Vergara, 2012, p.17)

Esto que la autora denomina *conocimiento profesional* resulta ser, en nuestro contexto, lo que más se demanda en el proceso formativo de los docentes respecto a la población, poniendo al niño y niña y su configuración en un lugar central, que en muchas ocasiones da como resultado el relegar otros espacios formativos propio del escenario educativo que implican específicamente al docente como actor esencial de la educación. Es más, podría afirmarse e incluso se haría evidente en el desarrollo de la siguiente categoría, que no todos los aspectos mencionados resultan abordarse de manera equitativa, sino que también son ubicados en orden jerárquico, respondiendo a otras demandas, como las sociales y económicas, que son exigidas institucionalmente.

Adicionalmente, la demandas en torno a la población infantil, son identificables en el ejercicio profesional, por lo que cuesta implementar cambios en los procesos formativos de las-los docentes, dejando como responsabilidad, el cuestionamiento contante respecto al concepto y representación de Infancia. Maribel Vergara finaliza su trabajo concluyendo que

Intentar una aproximación al conocimiento de la EI, conduce a la necesidad de comprender más su mundo profesional, con el fin de llegar a la producción de conocimiento pertinente al campo pedagógico de lo infantil (...) Las cuestiones históricas sobre el conocimiento profesional de la Educadora Infantil, nos confirman que en cuanto a la formación inicial y continua de la EI se refiere, a ésta le corresponde analizar los enfoques de formación profesional empleados actualmente para: conocer y comparar los distintos paradigmas desde los cuales se ha pensado históricamente el concepto de infancia, es decir desde una epistemología de la infancia de modo que se integren al campo de saber desarrollos que se puedan considerar construcción de conocimiento sobre la educación infantil. (2012, p.20)

Entonces, estos aspectos, particularmente en el proceso formativo de las licenciadas en Educación Infantil, pueden convertirse en exigencias que entran a complementar el Saber Pedagógico, como más adelante lo analizaremos, pues en el escenario de la práctica, se identifican características que enriquecen el ejercicio profesional, el conflicto surge, como se mencionó con anterioridad, cuando se asume que unos aspectos son más importantes que otros.

### 3.2.2. Necesidades

Al haber presentado las demandas sociales y profesionales, en este apartado nos concentraremos en analizar cuáles son aquellos aspectos que más allá de una demanda son una necesidad en la formación docente, partiendo de los planteamientos que Marina Camargo Abello<sup>26</sup> hace en su documento *Los docentes y sus necesidades de formación profesional*<sup>27</sup>, en el cual menciona cuatro necesidades básicas de los y las docentes y en ese sentido de su formación, teniendo en cuenta a este como un sujeto social que impacta, como ya lo hemos venido mencionando, no solo el espacio de su práctica pedagógica, sino también, sus relaciones profesionales, familiares, personales y sobre todo, para el caso de este trabajo, afecta toda su dimensión socio afectiva. Luego, las necesidades principales que define Camargo en la formación docente son: Necesidades educativas, pedagógicas, investigativas y humanas.

#### 3.2.2.1. Necesidades Educativas

Estas necesidades se encuentran en el marco de una relación entre la sociedad y la educación, con una fuerte mención de las políticas educativas que orientan a las instituciones, pero sobre todo de como la educación es un sistema de producción de saberes y de intereses. Teniendo en cuenta que, la educación siendo una práctica social, tiene como principal reto la trascendencia en un contexto caracterizado por este complejo sistema social que ha

---

<sup>26</sup> Socióloga; magíster en Desarrollo Educativo y Social; especialista postgraduada en Educación y candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.

<sup>27</sup> Las necesidades mencionadas por Camargo, surgen de un estudio en 22 instituciones educativas privadas y 19 oficiales, y recogen las voces de 686 docentes. Por eso, consideramos que es un buen aporte para este apartado.

experimentado cambios y duras batallas; y que genera importantes impactos en los sujetos, los escenarios y los procesos, lo que convierte la educación en una necesidad de la formación de maestros y maestras, debido a que lleva consigo una corresponsabilidad social que parte precisamente de su proceso educativo.

Se refieren a las políticas educativas, su conocimiento, adopción y mirada crítica, así como las que se derivan de la construcción de un determinado tipo de sociedad, que exige un tipo particular de individuo a formar. También tienen que ver con el proyecto educativo nacional, sus principios y valores y la función que cumple en la sociedad, con las relaciones educación-sociedad y el rol de la educación en ella. Y finalmente, con los retos y soluciones planteados desde la educación y la escuela a la cambiante dinámica social. (Camargo, 2008, p.111)

Como nos deja ver la autora las necesidades educativas conforman una de las vértebras de la formación docente, en tanto, responde a esas generalidades que se encuentran en los procesos educativos del sujeto y en ese sentido, posibilita identificar las características del docente que se forma en contextos específicos y con ello, la intención de su formación, respondiendo siempre a las exigencias del escenario social en el que se encuentra.

Entonces, se marca aquí una diferencia entre lo que anteriormente mencionamos en las demandas educativas y lo que aquí se recoge como necesidades educativas, pues mientras las demandas hacen referencia a una serie de procesos o competencias que se espera de los-las maestras, por su parte la necesidades visibilizan la educación como practica social que tiene la posibilidad de trascender al contexto social, pues si bien, las-los maestros reconocen la importancia de responder al proyecto educativo nacional, también reconocen que allí reside el vínculo directo con la sociedad y que por eso su posicionamiento es fundamental.

#### 3.2.2.2. Necesidades Pedagógicas

Para el caso de este apartado, analizaremos un conjunto de necesidades que, como veremos más adelante, tienen mucha pertinencia al hablar de formación docente, y tienen que ver con lo propio del saber pedagógico, es decir, el escenario en el que se mueve constantemente la formación de los docentes para su quehacer. Además, estas necesidades, como lo menciona Camargo (2008) “se mueven entre las siguientes tensiones o relaciones: saber pedagógico y saber disciplinar; transmisión y generación de conocimiento; formación y transformación;

enseñanza y aprendizaje; teoría y práctica; enfoques tradicionales y críticos; didácticas y epistemologías.” (p. 111)

De manera que, las tensiones mencionadas por Camargo son parte fundamental a tener en cuenta en la formación docente, en tanto, son escenarios de movimiento constante que merecen y necesitan de una formación enriquecida por contrastes. Nos preguntamos entonces, ¿Por qué estas necesidades se mueven en medio de dichas tensiones? Quizá porque es el escenario en el que se mueve el ejercicio docente, pero además porque estas también son las tensiones en las que se mueve la formación docente, siendo las necesidades pedagógicas un mundo de relaciones en muchas ocasiones dicotómicas y en otras necesariamente conectadas.

Así pues, las mismas tensiones hacen parte de las necesidades que tienen las-los docentes, pues es también una necesidad encontrar los equilibrios y relevancias en cada uno de estos asuntos, y en ese sentido, la formación de maestros y maestras debe posicionar de manera crítica a los próximos docentes de cara a las tensiones que se han mencionado y a otras muchas, que surgen en el camino o que se encuentran implícitas en el espacio de acción.

Tanto las necesidades pedagógicas, como las educativas, base para los procesos de enseñanza, que se traducen en saberes, no deben ser asumidas de manera separada, sobre todo cuando se denominan necesidades de los procesos formativos, pues resulta que no sólo surgen ni en el proceso inicial universitario ni en el ejercicio profesional, son necesidades constantes de la configuración de la y el docente. Ante esto, Maurice Tardif afirma que estos fundamentos no deben ser comprendidos únicamente desde las necesidades cognitivas, por lo que son también existenciales, sociales y pragmáticas. Estas tres condiciones, se definen de la siguiente manera:

Son existenciales en el sentido de que un maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. (Tardif, 2009, p.75)

Entonces, las necesidades pedagógicas y educativas, deben ser comprendidas también desde la historicidad y configuración de las-los docentes, entendiéndolos como seres humanos antes

que profesionales, por lo que, desde los planteamientos de Tardif, el maestro y la maestra no son únicamente en relación con el conocimiento, por el contrario, estás constituidos por su cuerpo, sus emociones, su lenguaje, sus relaciones con otros y consigo mismo. Y es aquí mismo donde el escenario de la socio afectividad entra en discusión, pues al desconocerla, no es posible concebir al maestro como un *sujeto existencial*, pues, como lo menciona Tardif (2009): “El maestro es una persona comprometida con y por su historia, que le proporciona un bagaje de certezas a partir de las cuales comprende e interpreta las nuevas situaciones que lo afectan y construyen, por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia.” (p.76).

Continuando con los saberes, el autor nos dice que:

Son sociales, porque son plurales, provienen de fuentes sociales diversas y se adquieren en tiempos sociales diferentes (...) También son sociales porque, en ciertos casos, los producen y legitiman explícitamente grupos sociales, como los investigadores universitarios, las autoridades curriculares, etc. En este sentido, podemos decir que la relación del maestro con sus propios saberes va acompañada por una relación social: la consciencia profesional del docente no es un almacén de conocimientos del que se abastece, según las circunstancias. (Tardif, 2009, p.76)

Los fundamentos sociales de los saberes, entonces, exigen las relaciones con todos los escenarios educativos que posibilitan la consolidación de los mismos, por supuesto, en respuesta a distintas dinámicas del contexto. Es por esto que, las relaciones en donde se conciben las necesidades pedagógicas y educativas, no suceden sólo en las instituciones educativas, por el contrario, puede afirmarse que suceden fuera de ellas para luego guiar las acciones de las-los docentes, siendo este el caso de la construcción de las políticas públicas educativas y quienes participan en su consolidación.

Finalmente, los saberes son *pragmáticos* porque:

Se trata de saberes ligados al propio cometido, de saberes sobre el trabajo, ligados a las funciones de los docentes. Mediante el cumplimiento de esas funciones, se movilizan, modelan, adquieren, así como demuestran también las rutinas y la importancia que los educadores dan a la experiencia. Se trata, por tanto, de saberes prácticos u operativos y normativos, lo que significa que su utilización

depende de su adecuación a las funciones a los problemas y situaciones de trabajo. (Tardif, 2009, p.77)

Es importante mencionar que, pese a que estos saberes definen el actuar operativo de las-los docentes, son los que posibilitan también, las relaciones necesarias entre las-los docentes y los demás participantes o agentes educativos, que sin duda también están cargadas de aspectos afectivos al exigir un reconocimiento del trabajo de los compañeros, llevando al docente a interpretar y asumir distintas situaciones de diferente complejidad, como lo afirma Tardif. Estos elementos, agrupados en tres grandes saberes, logran complementar las necesidades pedagógicas y educativas definidas por la profesora Fandiño, pues deben incorporarse, cuestionarse y analizarse en distintos momentos de la configuración de la y el docente, es decir, tanto en su formación, como en su ejercicio profesional. Tardif (2009) lo expone de la siguiente manera: “Comprender los saberes de los maestros es comprender, por tanto, su evolución y sus transformaciones y sedimentaciones sucesivas a lo largo de su historia vital y de su carrera; historia y carrera que remiten a diversos estratos de socialización y de reiniciaciones.” (p.77)

### 3.2.2.3. Necesidades investigativas

Este es un aspecto importante en el cual, el propósito es problematizar si, como docentes en formación estamos o no posibilitando y empoderándonos de la construcción de conocimiento y en ese sentido, son las necesidades que tienen que ver con el ejercicio investigativo desde los espacios en los que se mueve el docente, siendo no solo una necesidad para garantizar en alguna medida la formación crítica de los maestros y maestras respondiendo a sus intereses investigativos, el contexto en el que se desarrolla su quehacer y los sujetos que lo rodean; sino además una demanda en este mundo actual, por supuesto, respondiendo a los intereses de la sociedad. Son entonces, mencionadas por Marina Camargo

Las necesidades relativas a los procesos de formación en la investigación misma y a la documentación de las prácticas pedagógicas. Aluden a la importancia de reconocer los criterios de validación de los saberes y a la conformación y consolidación de colectivos que permitan participar en construcción colectiva de conocimientos y en redes. (...) Tal vez porque con su cada vez más escaso tiempo para investigar, encuentran que no hacerlo es atribuible a problemas de formación; tal vez por lo extendida que está la idea de los vacíos escriturales, y

consideran que a través de la investigación lo lograrían; muy posiblemente, porque la investigación implica para ellos otro estatus y reconocimiento. (2008, p. 112)

La necesidad investigativa en la formación docente parte de la oportunidad de producir nuevos conocimientos y documentar los procesos desde la misma formación, entendiendo que el ejercicio investigativo propicia la construcción de redes de interacción y tiene una fuerte exigencia de lectura y escritura que fortalece, recoge y valida saberes, lo que puede convertirse en el instrumento para validar, compartir y problematizar nuevas experiencias e intenciones de los maestros y maestras en formación. Así pues, consideramos la investigación, como una herramienta de resignificación de la Dimensión socio afectiva en el proceso de formación docente, por esa razón, se convierte en nuestra apuesta para alimentar esta problematización.

#### 3.2.2.4. Necesidades Humanas

Queremos resaltar este grupo de necesidades en tanto, atraviesan de manera importante este trabajo investigativo, evidenciando de manera un poco más explícita los lugares de impacto en la formación de maestros y maestras. De modo que, las necesidades humanas serán mencionadas con la intención de analizar cómo, además de trastocar la práctica pedagógica también trascienden a dos ámbitos particulares, el primero lo que ya hemos mencionado como la integralidad del sujeto maestro y maestra en formación y el segundo, la importancia de una formación socioafectiva por la responsabilidad que tiene en su encuentro con niños y niñas y la formación de los mismos, “alude a aspectos de la formación integral del maestro, para trabajarla con los estudiantes y ayudarles en las distintas problemáticas personales que estos viven y les consultan” (Camargo, 2008, p. 112)

En palabras de la autora las necesidades en términos humanos:

Se refieren al desarrollo individual, social y profesional del maestro como ser humano. En lo individual, alude a la imagen, dignificación y papel protagónico del maestro, de su saber, y del compromiso con lo que hace. Lo social considera los aspectos sobre la sensibilidad del maestro frente al otro, su relación política, con el contexto, entendido este como el ámbito territorial, histórico, cultural y de conocimiento, el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones frente al cambio social. Finalmente, el desarrollo profesional del maestro está referido a

su oficio, sus procesos formativos, las prácticas pedagógicas, la participación en colectivos, la inserción en el gremio. (Camargo, 2008, p. 112)

Estas son precisamente las necesidades en las que queremos poner nuestra mirada y que tendremos en cuenta para generar una problematización en torno a la formación de maestros y maestras en la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, en razón de nuestro objetivo principal en la formación que reciben los y las estudiantes<sup>28</sup>.

A propósito de la problematización que queremos alimentar, es importante prestar atención a la manera, los escenarios y factores que plantean una necesidad humana, y en ese sentido, lo primero que nos encontramos es una relación entre las demandas que desarrollamos en el apartado anterior y las necesidades que aquí analizamos, de manera que vale la pena preguntarnos si ¿las demandas dan origen a las necesidades?

Puede no ser una relación imperativa, pues estas necesidades surgen de la vida misma del maestro y la maestra, sin embargo, no se puede desconocer que las exigencias en términos profesionales y sociales significan una carga emocional para las-los docentes tanto en ejercicio como en formación, pues, como lo afirma Camargo (2008): “Al solicitar formación sobre manejo del estrés, solución de conflictos en el trabajo, mayor y mejor comunicación entre pares, entre otras, los docentes están haciendo visible un “malestar” que proviene de demandas, presiones, complejidad de su trabajo y bajo reconocimiento” (p. 112), quizá por eso las-los maestros mencionan una necesidad formativa en su establecimiento de relaciones, y en aspectos relacionados con los valores y la satisfacción con su labor.

Esos aspectos que le preocupan a las-los maestros, tocan de manera implícita la dimensión socio afectiva de cada uno de ellos, hacen consideraciones a una necesidad por fortalecer sus relaciones con los otros y otras, entonces, esos otros y otras, no solo se refieren a los colegas o al personal administrativo, también se incluyen allí los niños, niñas, comunidad y familia con los cuales establece relaciones. Estas necesidades incluyen de manera importante la vida personal del maestro o maestra.

---

<sup>28</sup> Recordemos que el objetivo de este ejercicio investigativo es: Identificar algunas de las implicaciones formativas que surgen al problematizar la dimensión socioafectiva en el proceso de formación docente de la Licenciatura en educación infantil de la UPN.

Finalmente, analicemos estas necesidades bajo un lente de formación disciplinar, pues, en palabras de Camargo (2008): “Para los docentes, la formación puede ocupar un lugar importante en el encuentro de un rol docente que trascienda el valor que le da la sociedad, le proporcione mejores relaciones y comunicación entre pares y a nivel intergeneracional.” (p. 112) es entonces una posibilidad para pensar la educación de la dimensión socio afectiva, no solo como herramienta para aliviar el “malestar” y posiblemente tampoco para evitarlo, más bien, para resignificar y reconocer la dimensión como fundamento en la formación docente.

Identificar las necesidades y las demandas, ha sido un reto en la construcción de este trabajo investigativo, sobre todo, cuando se hacen visibles algunos puntos de relación desde los aspectos investigativos, profesionales, pedagógicos o sociales que permiten encontrar enlaces entre todos los escenarios. Para ellos, otros autores como la profesora Maribel Vergara, antes mencionada, proponen ciertos elementos que podrían agrupar y precisar cada uno de los contenidos antes desarrollados. Vergara comparte siete elementos entre los cuales podrían situarse tanto demandas como necesidades, definiéndolos de la siguiente manera: el *primer elemento* se refiere a la producción de conocimiento que se relacionen con los principios de la pedagogía infantil, integrando saberes y técnicas propios de ese campo. El *segundo elemento* exige la construcción social de un concepto de infancia reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derecho con posibilidades de participación ocupando un lugar dentro del proyecto del país. El *tercer elemento* da un lugar importante, dentro de la formación al currículo y al contexto social y político, lo que limitará y enmarcará el conocimiento profesional.

El *cuarto elemento* es el desarrollo del conocimiento político de la educadora y educador infantil que se instituyen las relaciones entre los individuos y la sociedad, que permite acompañar el proceso de identidad como sujeto político al niño y niña, pero que también posibilita la construcción del rol con intensión moral y ética en el acto educativo. El *quinto elemento* debe dar paso al reconocimiento de la realidad desde la recuperación, relación y aceptación del otro y otra y su pluralidad, todo esto, mediante el descubrimiento, como lo llama la autora, de los demás, configurando así una nueva mirada a la humanidad.

El *sexto elemento* exige el encaminar la práctica de la licenciada hacia el saber hacer, integrando intelecto y acción de manera comprensiva, desde el cómo hasta el por qué.

Finalmente, el *séptimo elemento* se centra en la construcción de un pensamiento científico, haciendo énfasis en la relación entre la teoría y la reflexión crítica, permitiendo a los docentes la comprensión de las disciplinas desde la afectación inevitable del diseño curricular para “saber cómo proceder”.

De manera general, cada uno de los elementos dan cuenta de las distintas exigencias y los requerimientos que no sólo se instauran en los contextos educativos institucionales, sino que son transversales en los distintos ámbitos en los que se encuentran las-los docentes en formación, que además, se hacen evidentes en los escenarios profesionales, asumiendo que muchos de ellos deben ser adquiridos, desarrollados o potenciados en el transcurso de la carrera, como requisito curricular, sin embargo, como lo hemos evidenciado hasta el momento, algunos otros aspectos se desvinculan de estos procesos formales siendo responsabilidad propia del estudiante, obtenerlos, generarlos o dinamizarlos.

### 3.2.3. *Invisibilización de la dimensión socio afectiva en el Saber pedagógico*

Alberto Martínez Boom<sup>29</sup>, en su documento *Hacia un Atlas de la Pedagogía en Colombia*, pretende dar a conocer el proceso de movilización social y cultural que fue generado por la Expedición Pedagógica Colombiana, movilización que posibilitó la reflexión sobre las nuevas exigencias y posiciones ante otras formas de ser maestro y maestra, de escuela y de pedagogía, que emergieron y se visibilizaron con la experiencia.

El maestro e investigador, define el *saber* cómo: “Conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son necesariamente para la constitución de una ciencia, aun cuando no concluyan necesariamente en la formación de una ciencia” (s.f. p.13), por lo que se asume que el dominio de los objetos, conceptos y nociones, englobados en un conjunto y que a su vez conforman la práctica discursiva, es lo que constituye un saber.

A partir de lo anterior, Martínez Boom afirma que:

---

<sup>29</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España. Es magíster en Investigación Socio-Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional e ingeniero forestal de la Universidad Distrital. Se desempeña como profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional desde hace más de 30 años y en su experiencia se destaca ser fundador y miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

El saber es una categoría más manejable por el maestro, y más amable y cercana a lo que él hace, piensa y vive. Con el concepto de saber —y, más específicamente, de saber pedagógico— es posible explorar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, con la vida cotidiana de la escuela y con el entorno sociocultural que lo rodea, y también —las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su progreso; y con las teorías o disciplinas que históricamente han servido de modelo o de apoyo para su conformación. (s.f. p. 14)

La Expedición, evidenció la importancia del saber pedagógico como un componente indispensable en los procesos de aprendizaje y enseñanza, que debe ser entendido más allá de la ciencia y la disciplina únicamente. El saber, se acerca a la pedagogía desde la relación con la práctica, relación que produce los objetos de saber. El autor menciona, entre otras palabras, que el saber pedagógico es el ejercicio en donde los-las docentes, quienes son uno de los sujetos partícipes de la práctica pedagógica, construye conceptos, categorías, nociones y otros objetos de saber para resignificar, a través de estos, la relación con los distintos escenarios de la educación. Estas elaboraciones, dan como resultado la definición, profundización, definición y nuevas relaciones del discurso pedagógico. (Martínez, s.f.)

Para complementar los planteamientos hechos con anterioridad, acudimos a Olga Lucía Zuluaga<sup>30</sup>, quien en su trabajo *Pedagogía e Historia*, argumenta cómo es posible entender la pedagogía desde otros planteamientos, dejando de lado los parámetros tradicionales. Para ello, intenta rescatar el carácter histórico de la pedagogía para poder comprender el significado del saber pedagógico y de la práctica pedagógica. Para iniciar, Zuluaga expone un problema fundamental, ella dice (1987): “aquellos que siguen creyendo que la historia de la educación es, a la vez, historia del saber pedagógico y de su práctica. Esta actitud confirma que la historia de la educación y aun de la Pedagogía, carecen de unidad entre la investigación histórica y la discursividad teórica” (p.4).

---

<sup>30</sup> Es la madre y líder fundadora del Grupo Historia de las Práctica Pedagógica en Colombia. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED, España. Magíster en Investigación Psicopedagógica de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Las problemáticas de la educación actual, deben estar relacionadas con las problemáticas que emergen en los distintos escenarios de la sociedad y es aquí donde el discurso cumple un papel fundamental para empezar a concebir la práctica docente, como un ámbito más amplio y en donde se pone en juego diversos aspectos que no sólo configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que configuran la identidad misma de las-os profesores, es decir, como una práctica social. Entender el discurso como una práctica para establecer un puente de comunicación, como lo plantea Zuluaga, que sea capaz de regular espacios sociales y por supuesto, capaz de construir prácticas pedagógicas conscientes y coherentes con el contexto.

El campo educativo colombiano, que es tan diverso por las distintas condiciones sociales y las particularidades de cada uno de sus contextos, debe ser analizado desde la comprensión de la pedagogía como saber, se debe analizar sus procesos de formación como disciplina y analizar la práctica teniendo en cuenta el saber pedagógico que se construye alrededor de cada escenario educativo. Todo esto, con el fin de resignificar la pedagogía, pero no desde unos lineamientos tradicionales, sino desde la singularidad que cada contexto exige, sobre todo que cada grupo cultural necesita, otorgando mayor responsabilidad al docente que asume la ardua labor de iniciar su ejercicio profesional atado a los estrictos parámetros de su formación disciplinar.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante el trabajo de la autora, se puede evidenciar la triada institución-sujeto-discurso, la primera como norma, la segunda como “soporte” y la tercera como saber, aspectos que enmarcan la práctica pedagógica, pero que, además, va dando forma al saber pedagógico. Es por esto que es importante la historicidad de la pedagogía, planteamientos centrales de Zuluaga.

Según los planteamientos de Zuluaga, no es posible concebir el discurso por una parte y la práctica por otra. Esto quiere decir que la práctica tiene que estar atravesada por las acciones mediante la constante reflexión de las mismas con significado, que tenga sentido y sólo desde el discurso puede ser entendida. Entonces, la historia de la pedagogía, partiendo desde este punto, no puede ser concebida como algo ya dado y del cual el sujeto es completamente ajeno a este, por el contrario, el y la docente, como actores indispensables en esa construcción, deben garantizar la problematización de esos discursos del pasado, que es lo que configura

la práctica. De esta forma, es posible producir saber histórico, con una función crítica, bien lo dice Zuluaga:

El saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en este sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela, en la actualidad (...) Es historia de un saber en nuestra formación social y como historia de un saber tiene su nexos conceptual y metodológico con la Pedagogía como saber historizador en su práctica. (1987, p.12).

Por lo tanto, al comprender la relación estrecha entre los campos de discurso y de práctica al momento de hacer historia de saberes, comprendemos también que la historicidad de la práctica no se trata de la legalización o normatividad que es evidente en la educación actual. Se trata de, según Zuluaga

Un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes Y de un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber (1987, p.13).

Para la autora, la pedagogía no se concibe únicamente como un discurso sobre la enseñanza, por el contrario, es también una práctica en donde el discurso es su campo de aplicación, pues el maestro y la maestra deben contrarrestar sus conocimientos pedagógicos con los ya establecidos en las teorías y la forma de llevarlo a cabo es el método de enseñanza. (Zuluaga, 1987). Esto se puede explicar desde los campos en los cuales siempre se ha visto influenciada la educación, como la psicología, por ejemplo, sin embargo, la pedagogía como un gran campo no es explicable únicamente desde la científicidad y debido a la variedad de componentes que caracterizan la práctica pedagógica. Por tanto, el saber pedagógico se convierte en el enlace articulador capaz de rescatar el carácter histórico de la pedagogía.

Retomando entonces, los planteamientos de Martínez Boom y relacionándolos con los de la profesora Zuluaga, el surgimiento de objetos de saber no son sólo parte de la pedagogía como disciplina, sino parte del saber pedagógico también, pues constantemente se enriquecen ambos escenarios, desde nociones, conceptos y categorías de otras disciplinas que movilizan y afectan de manera directa el ejercicio de la práctica docente.

Para finalizar, nos acercamos al documento *Veinte años del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades*<sup>31</sup>, en el cual, encontramos uno de los apartados más importantes de la documentación de la Expedición: las Resonancias en el Campo de la Pedagogía, allí los profesores afirman:

Las elaboraciones actuales en el campo del saber pedagógico y de la pedagogía como disciplina pasan de una u otra manera por interrogantes similares a los que se están planteando en las ciencias sociales y buena parte de las discusiones que se están dando en el campo de la pedagogía tienen que ver con ese debate más amplio, si bien no con las mismas características ni con la misma intensidad. (Martínez, Unda & Mejía, 2002, p.70)

La construcción y conceptualizaciones teóricas, como lo plantean los autores, no son posibles, hoy, sin tener en cuenta las experiencias que se producen en las instituciones educativas, con y por las-los maestros que allí se encuentran, por lo que es necesario reconocer que constituyen un ejercicio político también, pues:

Esta es una de las formas privilegiadas de la expresión política en las prácticas pedagógicas y en la institución escolar y es el campo primario de la política del maestro, el ejercicio del maestro se reconoce como político en sí mismo y, por lo tanto, la política no es un discurso que le viene de afuera pero tampoco una práctica que se tiene que hacer por fuera de su quehacer. (Martínez, Unda & Mejía, 2002, p.74)

Entonces, como aseguran los autores, el ejercicio de la política transforma al sujeto de la educación en un actor y productor de un saber sobre su práctica, haciendo visible, además, las tensiones de los poderes e imaginarios sociales, en los que se enmarca su ejercicio profesional.

Todo lo antes mencionado, respecto a la construcción del saber pedagógico, como elemento y característica fundamental de la configuración del ser maestra y maestro, debe articularse con la problemática propia de este ejercicio investigativo, con lo cual es necesario evidenciar el vacío de la dimensión socio afectiva dentro de la apropiación conceptual y disciplinar en

---

<sup>31</sup> Documento consolidado por los docentes Alberto Martínez Boom, María del Pilar Unda Bernal y Marco Raúl Mejía, en donde se exponen una serie de hallazgos que permiten la consolidación y problematización de un panorama de la educación en el país, a partir de la travesía realizada por 440 maestros de distintos lugares del territorio colombiano.

el proceso formativo que luego entra a dialogar con la práctica, para concebirse el saber pedagógico, la formación socioafectiva de las-los docentes. Es decir, que es necesario entonces, propiciarla desde la etapa inicial de formación en las instituciones universitarias, para definir las bases de la dimensión socio afectiva en el escenario práctico. Los docentes María Rosario Fernández, José Emilio Palomero y María del Pilar Teruel, en su artículo *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros* afirman lo siguiente

Aunque la psicología y la pedagogía descubrieron hace ya mucho tiempo que los procesos educativos no deben centrarse exclusivamente en objetivos disciplinares y académicos constatamos que la educación emocional ha brillado por su ausencia hasta una época muy reciente en las escuelas de educación infantil y primaria, en los centros de educación secundaria, bachillerato y formación profesional, así como en las instituciones dedicadas a la formación inicial y permanente del profesorado y en el resto de las aulas universitarias. (2009, p.3)

Los autores, entonces, manifiestan que el relegar las emociones y los afectos, es aislar las dimensiones fundamentales del ser humano, que, en últimas, impregnan las interacciones cotidianas y que, por supuesto, no son ajenas a las relaciones educativas, sobre todo cuando los actores principales en este escenario, son seres humanos también. De igual forma, los autores manifiestan que el primer paso para generar una educación de la dimensión socioafectiva en las-los docentes, debe girar en torno al reconocimiento propio, a sus vivencias, a sus experiencias significativas que sean la base para el establecimiento de vínculos con las-los estudiantes.

Estos últimos planteamientos, acerca de la necesidad de involucrar la dimensión socioafectiva se hacen evidentes en los resultados encontrados en la sistematización de experiencia realizada por el IDEP, respecto a la formación docente: *La formación de maestros: el oficio del IDEP*, en la cual, además de analizar y reflexionar distintos aspectos netamente disciplinares, se evidencia la necesidad de reconocer las dimensiones personales de cada uno de las-los maestros, las cuales son atravesadas por el sus contextos y por ello, interceden en la construcción del saber pedagógico. El trabajo, entonces, expone las nociones de distintos investigadores y docentes, referentes importantes del escenario educativo. Para este caso, retomaremos las afirmaciones del profesor Alejandro Álvarez, autor citado en el mismo documento:

Piense la escuela, piénsese usted, pero entienda que los actores de la educación son muchos. Hay que establecer diálogos, puentes y saberes. No es sólo el saber didáctico, el saber de la ciencia, el saber de la pedagogía. Entienda que esto de los saberes de hoy, son saberes que ya están permeados por muchos discursos, miremos dónde están, cuáles son. (Álvarez, citado por González, Barrantes & Lache, 2016, p. 215)

Específicamente, para este trabajo, uno de los saberes que son prioridad en el proceso de recuperación y con ello en el proceso de integración durante la constitución del saber pedagógico, son precisamente aquellos que resultan de la necesidad del reconocimiento propio de cada actor del escenario educativo, el reconocimiento de sus emociones junto con su dimensión socio afectiva. Al asumir este proceso, se concibe que los las docentes son sujetos históricos, políticos, culturales, con una autonomía y que sus historias personales, son fundamentales para la construcción del saber pedagógico, por lo tanto, la recuperación de aquellos saberes, cuestionados por el profesor Alejandro Álvarez, resultan ser indispensable para enriquecer tanto la práctica pedagógica, como la formación docente. Los mismos autores lo afirman de la siguiente manera:

El saber pedagógico se constituye en el cruce de los discursos alrededor de la enseñanza, y se ancla en la autonomía y el saber del maestro (...) La recuperación de saberes, entendida como el espacio de construcción individual y colectiva donde tenían lugar todo tipo de saberes (teóricos, prácticos, metodológicos, emocionales, etc.) que necesariamente constituye al sujeto maestro y, por tanto, amerita que circule en los procesos formativos. (González, Barrantes & Lache, 2016, p. 218)

De acuerdo a lo anterior, todo aquello que atraviesa al sujeto maestro y maestra, es fundamental tenerlo en cuenta, conocerlo y asumirlo, pues es determinante en sus formas de enseñar, pero también en el establecimiento de vínculos con los demás actores del escenario educativo. Por este motivo, el proceso formativo es el espacio ideal para que las-los estudiantes universitarios que cursen carreras de licenciatura puedan comprender cómo están constituidos, sumando este proceso, a los diálogos interdisciplinarios que hacen posible el saber pedagógico, siendo esta una forma de enriquecerlo, desde la formación y que podrá permitir entender y vivir el ejercicio profesional de otras formas. Es por esto que, reconocer

las implicaciones de esta dimensión, en la Licenciatura en Educación Infantil, es lo que tiene lugar en el desarrollo de la siguiente categoría.

### **3.3. Currículo**

De acuerdo a lo expuesto en el transcurso de la anterior categoría, es necesario encontrar los puntos convergentes entre las necesidades y demandas de formación y las nociones de currículo que se ven concretizadas en la configuración del plan de estudio. Para ello, conoceremos las conclusiones de la investigación realizada por Fabio Jurado Valencia<sup>32</sup> quien, en su búsqueda por definir el marco social y político de la formación docente, realiza dos grandes preguntas: ¿Renovar los programas de formación docente, para qué sistema educativo? Y, ¿por qué y para cuál proyecto social?

Para dar respuesta a estas dos inquietudes, el investigador enfrenta la formación docente desde las posturas tradicionales y un modelo polivalente de formación, que ayudan a comprender los cambios, problemas y situación actual de las-los estudiantes de licenciaturas del país. Jurado (2016) afirma, desde los paradigmas tradicionales, de manera general, el MEN propone, específicamente que: “la formación inicial y continua considere la actualización disciplinar y pedagógica de los docentes según el ciclo en el que trabajan y, en consecuencia, según sus propias necesidades de formación para afrontar las complejidades de cada ciclo.” (Jurado, p.15) Esta problemática, además, se agudiza con el artículo 111 de la Ley 715 de 2001, que establece el “Estatuto de Profesionalización Docente”, el cual permitió el ingreso de otros profesionales en el campo de la educación.

En contraposición se propone el Modelo Polivalente de Formación de Docentes, que es un modelo alternativo cuya intención es construir o reafirmar el ejercicio profesional con la identidad docente, la cual no está dada únicamente por el conocimiento disciplinar que se adquiere, ocurriendo de la siguiente manera:

Los estudiantes y los estudiantes, incursionan desde los primeros semestres en el análisis de los problemas de la educación a través de cursos electivos, de profundización y de pasantías

---

<sup>32</sup> Docente de la Universidad Nacional de Colombia, doctor en Literatura de la UNAM e investigador del grupo Investigación en Evaluación.

en educación. Las pasantías se realizan en el marco de proyectos de extensión o de investigación a manera de monitores o de auxiliares de las-los docentes universitarios y titulares de la escuela; las-los estudiantes se prueban en el terreno de la escuela a la vez que avanzan en la formación disciplinar de las carreras respectivas. Al finalizar el plan de estudios el estudiante decide si continúa en la ruta de la educación o si al contrario opta por la profesión disciplinar; así entonces, en el modelo alternativo el joven universitario tiene la opción de elegir entre dos rutas: la de la profesión específica de la carrera cursada o la de la profesión docente, o la combinación de ambas. (Jurado, 2016, p.17)

Entonces, teniendo en cuenta ambos modelos que de forma muy general se describieron y que, además, conllevan al ejercicio docente, el autor concluye que, la formación se ve profundamente afectada por otros aspectos como el perfil social de las-los estudiantes. Entre estos se encuentran: su origen en los sectores más pobres y clases medias, los puntajes de la Prueba Saber 11, debilidad de la investigación, teniendo en cuenta la escasez de los grupos y el presupuesto reducido para ello y la postración o decaimiento de las universidades que incluyen las licenciaturas en sus programas, especialmente la Universidad Pedagógica Nacional. Pese a esto, el autor afirma que, si bien son múltiples las estrategias para incentivar el ingreso a los programas de educación, no hay ninguna garantía de lograrlo si

(...) los programas de formación no están solventados por la investigación y la innovación pedagógica y, sobre todo, si la identidad con esta profesión no forma parte del proyecto de vida de los jóvenes, que en el fondo es político: está en juego el modelo de sociedad por el que se trabaja día a día. (Jurado, 2016, p.19)

Con esto último concluye el autor, quien aunque busca analizar el panorama general de la formación docente resaltando aspectos importantes, hace especial énfasis en la necesidad de establecer una identidad con la profesión, sin embargo, desde sus planeamientos establece que ésta podría reforzarse dando solución únicamente a las situaciones problemáticas antes mencionadas, lo que nuevamente nos lleva a cuestionarnos sobre el lugar que tiene la dimensión socio afectiva en la consolidación de esa identidad, por lo tanto, continuaremos con el análisis del contexto curricular de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional para comprender y reflexionar sobre el lugar de la dimensión y con ello la forma en que es asumida en la construcción del proceso formativo.

### 3.3.1. Currículo: Precisiones conceptuales

Para continuar con esta última categoría, se hace necesario acercarnos a la teorización sobre el *currículo*, con la intención de conocer sus características y así, comprender cuál es el escenario formativo que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura de Educación Infantil. En primer lugar, conoceremos el significado de *currículo* propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (1994) en su ley 115, el cual asume la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. (L.115, art.01)

De acuerdo a la anterior concepción, se espera que el currículo también se configure desde la misma noción integral en el que se define la educación, el cual puede estar atravesado, no sólo por los intereses académicos de las instituciones educativas, sino por las dinámicas mismas de la sociedad en el que está instaurado. El MEN lo define de la siguiente manera:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (L. 115, art.7)

Pese a que, desde el concepto, es posible evidenciar una intención por la integralidad y dinamicidad del currículo, desde la práctica misma, en la mayoría de los casos, hay una tendencia a entender el currículo como el plan de estudio o incluso como la *malla curricular* de algún nivel educativo o de un programa de formación, con lo que se limita su origen y con ello su problematización.

Es por esto que, para el desarrollo de este apartado, se dialogará dicho concepto, con las construcciones de José Gimeno Sacristán<sup>33</sup>, quien en su trabajo *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, incluye aspectos de índole social, histórico o cultural que atraviesan, no

---

<sup>33</sup> Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. A su trayectoria profesional, se suma su paso como docente en la Universidad Complutense y de Salamanca, asesor del Ministerio de Educación y Ciencia. Su trabajo es un compromiso constante con la innovación y mejora de los procesos educativos.

sólo la noción de currículo, sino las prácticas mismas que surgen en su contexto. Sacristán afirma lo siguiente:

Cuando definimos curriculum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc. No tiene idéntica función el curriculum de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente. (2007, p. 16)

Con esto, se comprende que, en efecto, el currículo es la forma de acceder al conocimiento, por ello es distinto no sólo de una institución educativa a otra, sino de un nivel o programa a otro, pues no debe asumirse como una elaboración estática, sino que debe tenerse en cuenta los escenarios históricos, culturales e incluso políticos, en que se realiza, pues es éste el que posibilita , de manera particular, el acercamiento a la cultura, según los planteamientos de Sacristán.

Por tanto, el currículo no se comporta únicamente como un indicador de temas y conceptos, tampoco como una ruta para avanzar en los niveles de educación o con lo que comúnmente se confunde: el plan de estudios. Al contrario, como lo afirma el autor (2007): “el currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas”. (Sacristán, p.16)

Para Gimeno Sacristán, la dinamicidad del currículo viene dada a partir de las prácticas que definen las funciones tanto sociales como culturales de cada una de las instituciones, en donde se establecen diálogos entre algunos principios y las formas de llevarlos a cabo, pues intervienen agentes sociales, elementos técnicos, estudiantes que reaccionan ante esto, profesores que lo interpretan, entre otros muchos aspectos. (Sacristán, 2007) El autor lo explica de la siguiente forma:

La importancia del análisis del curriculum, tanto sus contenidos como sus formas, es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. Las funciones que cumple el curriculum como

expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las practicas que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de la que se expresan y moldean contenidos y formas. (p.17)

Entonces, es claro que pensar el currículo, implica analizar diferentes finalidades educativas, pues no sólo se necesita un contexto, si no una intención para darle sentido y ruta a lo que socialmente se les exige a las instituciones y con ello a los currículos. Estas condiciones, permiten no sólo problematizar los contenidos, los códigos y las prácticas, sino el sistema, bien sea social o educativo en el que se va a instaurar, por lo que la relación sociedad-cultura-curriculum-práctica se convierte en un eje central que permite cuestionar, no sólo la intención de las instituciones, sino el definir qué tipo de sujetos se pretende formar:

La relación de determinación sociedad-cultura-curriculum-práctica explica que la actualidad del curriculum se vea estimulada en los momentos de cambios en los sistemas educativos, como reflejo de la presión que la institución escolar sufre desde diversos frentes para que adecúe sus contenidos a la propia evolución cultural y económica de la sociedad. (Sacristán, 2007, p.22)

De esta manera se hizo necesario poner en debate diferentes problemáticas que surgen debido a la desarticulación existente entre la teoría curricular y la práctica curricular, entendiendo que lo que posibilita el proyecto educativo es comprender al currículo como praxis, es decir, que, en primer lugar, no responde solamente a una necesidad académica, como se ha venido mencionando hasta el momento. Entonces asumir el currículo como una praxis, quiere decir que existen distintas acciones que intervienen en su configuración y que esta configuración se enmarca en condiciones específicas alrededor de interacciones culturales y sociales las cuales también están atravesadas por sectores con poder para estructurarlas. (Sacristán, 2007). Además,

Es una concepción procesual que nos lleva a ver su significado y entidad real como el resultado de las diversas operaciones a las que se ve cometido y no solo en los aspectos materiales que contiene, ni siquiera en cuanto a las ideas que le dan forma y estructura interna: encuadre político y administrativo, reparto de decisiones, planificación y diseño, traducción en materiales, manejo por parte de los profesores, evaluación de sus resultados, tareas de aprendizaje que realizan los alumnos, etc. (p.23)

Lo anterior quiere decir que, la construcción del currículo, necesita ser entendida desde las condiciones mismas que posibilitan su desarrollo, por lo que, al asumirlo desde el sistema educativo, se deben considerar también las prácticas políticas y administrativas que lo limitan y se expresan en su desarrollo, además de condiciones que lo moldean y lo transforman tales como las estructurales, organizativas, materiales, condiciones del profesorado, entre otras. (Sacristán, 2007)

De acuerdo a lo hasta aquí planteado, la construcción curricular de la Licenciatura en Educación Infantil, está enmarcada en las condiciones sociales, políticas y económicas de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual, afirma que tiene por principios la autonomía universitaria, por la pertinencia de sus acciones que dialoguen entre la universalidad del pensamiento científico y la diversidad cultural colombiana, la formación integral de las-los estudiantes, lo que incluye el desarrollo del espíritu crítico, reflexivo, la libertad de pensamiento, la autonomía personal y el pluralismo de las ideologías de su comunidad, entre otros aspectos que deben ser tenidos en cuenta en cada uno de sus programas de formación.

Según el documento del Proyecto Educativo Institucional -PEI-, aprobado mediante el Acuerdo 007 de 2010 del Consejo Superior, la UPN desarrolla condiciones de investigación para producir y difundir conocimiento fundamental docente, educativo, pedagógico y didáctico, fundamentando su acción en la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos desde la diversidad para el desarrollo nacional. Sin embargo, sigue siendo una formación que se centra en lo integral desde lo disciplinar, pero no desde lo humano, pues enfocado en generar actores educativos al servicio de la nación, parece desconocer la importancia del reconocimiento personal y con ello, lo que cada uno puede aportar al ser maestro y maestra, desde el ser humano, en primer lugar.

Teniendo en cuenta estas condiciones, la propuesta formativa de la licenciatura, mucho más allá de la consolidación del plan de estudios, procura la formación de educadores y educadoras, capaces de leer y analizar las distintas realidades de la infancia, con la intención de crear alternativas pedagógicas contextualizadas, pertinentes y situadas. Así mismo, pretender que la actitud investigativa sea una característica de las-los estudiantes para problematizar los escenarios educativos, con lo que sea posible resignificar las concepciones y prácticas de la infancia. Finalmente, otro propósito fundamental es la formación en la toma

de decisiones que involucren los procesos educativos generales desde la comprensión de distintas posturas teóricas que dialoguen en el campo de lo pedagógico y didáctico.

Entonces, como se mencionó unas líneas más atrás, el escenario curricular de la Universidad Pedagógica, como de la Licenciatura en Educación Infantil, tienen intenciones que si responden a las necesidades y demandas propias del contexto colombiano, identificando problemáticas y escenarios de participación de los egresados que den respuesta a esas condiciones sociales, políticas y económicas, pero que, desde la integralidad, dejan de lado los aspectos de formación humana que, como hemos venido mencionando en el transcurso de este ejercicio investigativo, resultan ser indispensables para que pueda ser posible abordar aquellas problemáticas en las que nos requieren profesionalmente.

Conocer estas posturas respecto a la noción de currículo, será fundamental para que, a continuación, pueda ser analizado el plan de estudio, pues hacerlo nos permitirá comprender la intención misma de la formación en la Universidad Pedagógica a través de la problematización de los componentes de la malla curricular y con ello precisar la importancia de la dimensión socio afectiva en la formación de las-los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil.

### *3.3.2. Plan de estudios*

Para el desarrollo de la categoría de currículo es oportuno hacer un acercamiento al plan de estudios de la Licenciatura en educación infantil de la UPN, para esto, nuestra fuente de revisión será el trabajo de grado de egresada Yesica Paola Romero, *La importancia de las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*; sirviéndonos de un ejercicio juicioso de revisión de la malla curricular en torno a la Dimensión socio afectiva.

Esta revisión tiene pertinencia específicamente por dos razones, en primer lugar, porque es necesario ubicar el lugar del currículo en la situación problema del presente trabajo investigativo y, en segundo lugar, porque el programa de Educación Infantil experimenta un

cambio curricular<sup>34</sup>, y en ese sentido, es necesario hacer la claridad de la malla curricular desde la cual se realiza el análisis. Así pues, Romero presenta la malla curricular en su marco general.

La malla curricular del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con diez (10) semestres, de acuerdo con la reglamentación de la Universidad (Acuerdo 035) está estructurada por dos ciclos: Fundamentación (I a VI semestres) y Profundización (VII a X semestres). (2016, p. 79)

Esta estructura macro del programa, nos permite reconocer de modo general que la licenciatura tiene dos momentos de formación específicos, contando con estos dos ciclos, el currículo fija 61 asignaturas, que se ven representadas en 160 créditos a lo largo de la carrera. Ahora, para lograr hacer un análisis más detallado del currículo y del lugar de la dimensión socio afectiva en él, es necesario observar de cerca cada uno de los ciclos de la estructura de la malla curricular que nos atañe. Yesica Romero aporta dicha revisión minuciosa, y la presenta de la siguiente manera:

El ciclo de fundamentación cuenta con 41 asignaturas que equivalen al 67.2 % de la carrera con un total de 101 créditos. Este ciclo, está conformado por tres escenarios de formación, a saber: la formación pedagógico didáctica, la formación lingüística y la formación disciplinar e investigativa. La formación pedagógico didáctica cuenta con 11, aquí se incluyen asignaturas del proceso pedagógico y del desarrollo humano; la formación lingüística cuenta con siete asignaturas, llama la atención que este escenario formativo lo conformen asignaturas del núcleo común de mediaciones comunicativas, idioma extranjero y comprensión y producción de textos. El último escenario, es el de la formación disciplinar e investigativa con 23 asignaturas, aquí se incluyen asignaturas de investigación y la práctica pedagógica entre otras. (2016, p. 80)

Para el caso de ciclo de profundización, es necesario tener las siguientes claridades, en tanto son ciclos completamente distintos y con intenciones formativas diferentes.

---

<sup>34</sup> En el segundo semestre del año 2018 el programa de educación infantil tiene un cambio curricular y se convierte en un programa organizado en 136 créditos y 8 semestres. Sin embargo, para efectos de este trabajo de grado, el análisis se hace en relación al plan de estudios que cursan a la fecha 2018-II la mayoría de las/os estudiantes.

El ciclo de profundización cuenta con 20 asignaturas que equivalen al 32.8 % de la carrera con un total de 59 créditos. A diferencia del ciclo de fundamentación que se conforma por escenarios formativos, este ciclo está conformado por cuatro ejes, a saber: el eje complementario, el eje disciplinar específico, el eje curricular pedagógico y el eje práctico investigativo. El eje complementario cuenta con tres asignaturas, por cada uno de los ejes optativos: inglés, nuevas tecnologías, escenarios educativos alternativos y arte, el eje disciplinar específico cuenta con cuatro asignaturas, llama la atención que este eje se divide en educación inicial y primeros grados de básica; el eje curricular pedagógico cuenta con dos asignaturas las cuales son Economía y política educativa y Evaluación. El último eje es el práctico investigativo cuenta con ocho asignaturas aquí se incluyen asignaturas de investigación y la práctica pedagógica entre otras. (p. 81)

Lo anterior, nos conduce a concentrar nuestra atención en la pregunta ¿Dónde se ubica la dimensión socio afectiva a lo largo del plan de estudios de la licenciatura? No obstante, es necesario hacer distinción de dos situaciones a analizar, la primera de ellas es la formación socio afectiva en los espacios académicos de la malla y, por otro lado, la exigencia socio afectiva que comprenden los espacios. Cualquiera de estos dos escenarios de análisis trastoca la pregunta que nos acabamos de hacer, por esa razón consideramos importante revisar cada uno de ellos.

Entonces, respondiendo desde el escenario de formación y teniendo en cuenta la revisión de los ciclos de currículo es posible decir que, de manera explícita son pocos los espacios que dan respuesta a una intención por la formación socio afectiva, estos son, para el caso del ciclo de fundamentación el escenario de formación pedagógico didáctica que incluye asignaturas en torno al desarrollo humano y que específicamente ofrece el espacio de desarrollo socio afectivo; para el caso del ciclo de profundización no se hace explícito un espacio de formación socio afectiva. Sin embargo, podemos pensar en una formación implícita de la dimensión sobre todo en espacios como la práctica pedagógica, los espacios complementarios y las asignaturas de investigación, pero este análisis sería mucho más profundo y específico.

Es importante hacer referencia al instrumento de sondeo del problema de este trabajo investigativo (pregunta 6),<sup>35</sup> pues allí los maestros y maestras en formación manifiestan la necesidad de que la Licenciatura ofrezca espacios propiamente académicos que propendan por la formación socio afectiva, lo que posibilita la problematización de los vacíos que puede presentar el programa en términos de formación, y si pueden recibir dicha formación solo en espacios extracurriculares.

Por otro lado, como lo mencionamos, otro eje de análisis para ubicar la socio afectividad en el currículo, es la exigencia o implicación de la dimensión socio afectiva en los distintos espacios de la malla curricular, para este análisis nos remitimos nuevamente al instrumento de sondeo (preguntas 3 y 5), el cual arrojó indicios de dicha exigencia. En ese sentido, las exigencias académicas de las asignaturas resultan ser para las-los docentes en formación encuestados, el segundo factor de incidencia en la dimensión socio afectiva después de las tensiones familiares; y consideran la práctica pedagógica, la elaboración de trabajos escritos y el trabajo de grado, las actividades con el mayor nivel de exigencia socio afectiva.

Así pues, estos espacios y actividades con mayor exigencia socio afectiva se ubican en las dinámicas curriculares del programa y se convierten en situación de análisis en tanto, como se analizó en el apartado anterior, el plan de estudios no está determinado únicamente por los espacios académicos, sino, por toda la cultura y las practicas que se generan alrededor del mismo y que componen dinámicas curriculares propias en cada contexto institucional.

De manera que, el currículo de la Licenciatura en Educación Infantil no se compone tan solo de 61 asignaturas, más bien, son estas, una columna de las dinámicas curriculares que construyen los y las docentes en formación. Por eso este análisis del plan de estudios tiene

---

<sup>35</sup> Instrumento de sondeo (ver Anexo 1. Instrumento de sondeo). El análisis de estas preguntas se presentó en la problematización (p. 20-23) ([Ver Anexo 2. Tabulación de Instrumento de sondeo](#))

Punto N° 6: ¿Considera usted que la Licenciatura a la que pertenece Clemencia, debería ofrecer espacios académicos para su formación socio afectiva?

Punto N° 3: Organice los siguientes factores en orden de mayor a menor incidencia en la dimensión socio afectiva de Clemencia asignando el 1 al de mayor incidencia y 4 al de menor incidencia

Punto N° 5: ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede generar mayor exigencia socio afectiva en Clemencia?

como hilo conductor, hacer una lectura de las dinámicas curriculares comprendiendo que como lo plantea Sacristán:

Esos objetivos que han de plasmarse en contenidos, tiempos y actividades específicas para conseguirlos desbordan la acepción clásica de la cultura académica. Se requiere, pues, que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas, reconociendo el principio de que los fines, y por lo tanto las funciones de la educación escolarizada, son más amplios que aquello que normalmente se reconoce como contenidos del currículum. (s.f, p.31)

Entonces, a la experiencia académica en cada uno de los espacios se suman otros aspectos que también les dan forma a dichas dinámicas. Para el caso de nuestra propuesta curricular es importante mencionar que las dinámicas están dadas por las posibilidades y las exigencias que tienen las-los estudiantes por ejemplo, la práctica pedagógica es la posibilidad de construirse como maestros y maestras a partir de la vivencia misma, pero además es un escenario que si bien se encuentra sujeto al plan de estudios también genera otros espacios de relación, otros vínculos, otras responsabilidades y otros compromisos, otro de los aspectos que hacen parte de las dinámicas curriculares del programa de formación docente tiene que ver con el manejo del conflicto a lo largo de la carrera en los diferentes ámbitos que hacen parte de la práctica del currículo.

Veamos por otro lado, un aspecto problemático como la deserción por parte de las-los estudiantes, que se convierte en parte de estas dinámicas en tanto, las causas de la deserción son en buena medida originadas por lo que anteriormente mencionamos como exigencias socio afectivas, que implican los tránsitos de los y las estudiantes en aspectos académicos, económicos, emocionales, jurídicos...<sup>36</sup> todo esto hace parte también del currículo de la licenciatura y de las dinámicas curriculares que viven quienes se forman como maestros y que efectivamente se vinculan desde muchos ángulos a la formación socio afectiva

---

<sup>36</sup> Tenemos en cuenta, los principios del GOAE en su línea de acción *apoyo para la permanencia*, como programa para la prevención de la deserción estudiantil. Tomado de: <http://institucional.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=11342>.

reconociendo aquí, la amplitud del currículo, de los elementos que lo componen y de sus raíces y frutos sociales, políticos, académicos y sobre todo afectivos.

#### **4. EL CAMINO HACIA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA**

En este último capítulo, daremos a conocer una propuesta de acción que tiene como principal intención, reconocer aspectos desde la dimensión socioafectiva que no son tenidos en cuenta en la formación de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, esto, desde la articulación de los distintos elementos analizados en el capítulo anterior, en el cual se desarrollaron las categorías de análisis. Por lo tanto, la propuesta surge desde los intereses de las investigadoras que, a través del ejercicio analítico y reflexivo hecho hasta este momento, logran identificar la necesidad de problematizar el proceso de formación, asumiendo que la dimensión socioafectiva debe tener un lugar prioritario, pero que no debe asumirse como una exigencia académica, por el contrario, necesita ser entendida como un aspecto fundamental que integra al docente por su condición humana, respondiendo al cuarto objetivo específico de trabajo, el cual tiene la intención de resignificar el lugar de la dimensión socio afectiva en la Licenciatura como un factor fundamental en la configuración integral y armónica del sujeto.

La organización de esta propuesta de acción, está basada en el trabajo realizado por la Fundación Promete, consolidada en el proyecto *La Educación del Ser* (2015), la cual presenta una propuesta de educación de cuatro niveles fundamentales, los cuales hemos tomado como guía. De manera macro, la propuesta de la fundación pretende romper con los pilares estructurales del paradigma educativo de la era industrial, para lo cual, pone a la persona en el centro de las prioridades.

De esta propuesta, se retoma en primera instancia la organización, en la cual se mencionan cuatro niveles distintos que son: El desarrollo personal (Nivel antropológico), la relación interpersonal entre docente y docente (Nivel relacional), la metodología didáctica en el aula (Nivel didáctico) y el diseño estructural de la intervención educativa (Nivel organizacional). Además, se tomaron en cuenta los elementos que constituyen cada uno de los niveles de la propuesta de la fundación para darle sentido a la nuestra: el reconocimiento individual, las relaciones con otros y otras, la consolidación de acciones específicas y la construcción de una propuesta organizada al interior de la licenciatura.

Sin embargo, respondiendo a las dinámicas escriturales de este ejercicio investigativo y manteniendo el interés de articular cada uno de los elementos de este ejercicio, se decidió renombrar estos niveles y, para este caso en particular, se denominarán *pasos*, los cuales nos darán la posibilidad de iniciar el camino de la resignificación, al concebirse como acciones concretas que son desarrolladas por seres humanos integrales, distintos y con necesidades afectivas que deben conocer y compartir. Cada uno de estos *pasos*, tendría un contexto y un sentido, organizado en un tópico, un objetivo, su respectiva justificación y las implicaciones o sugerencia de acción, respondiendo a la problemática de esta investigación.

Esta propuesta, pretende impactar en distintos escenarios de formación de las y los estudiantes, por lo que cada uno de los momentos que se describirán, podrán desarrollarse de manera simultánea. Es por esto que, inicialmente para llevar a cabo las acciones de esta propuesta, es necesario conformar un comité de trabajo que se encargue de los aspectos logísticos y metodológicos de los distintos ejercicios, pero que, además, se convierta en el puente o canal comunicativo entre los docentes, los estudiantes y en algunos casos específicos, entre los familiares de éstos últimos. Entonces, teniendo en cuenta lo hasta aquí mencionado, comenzaremos describiendo las respectivas acciones.

#### **4.1. Pasos hacia la Subjetividad**

La intención de estos primeros pasos, es poder identificar distintos escenarios que nos problematizan pero que además pueden vincularnos con otros. En este orden de ideas, el tópico de este primer momento es la *subjetividad*, por lo que el comienzo de este camino es el reconocimiento propio, el conocernos y de esta forma saber qué podemos aportar para la construcción y también reconocimiento de los otros y otras, pues una de las situaciones que se problematizó en este ejercicio investigativo es que, precisamente no podemos ofrecer de nuestro ser, elementos que desconocemos o que efectivamente no tenemos, por lo que, sin duda, se convierte, en primera medida, en un espacio personal e individual.

El concepto de *subjetividad*, tiene diversos significados, los cuales también se han ido construyendo a partir de las diferentes formas en que se va constituyendo el ser humano, en relación con su entorno, su contexto y por supuesto, en relación con sus necesidades. La profesora Martha Helena Baracaldo, explica que es un concepto al que se refieren de distintas

maneras, pues se vincula inmediatamente a un sujeto individual y que, además, se considera como una instancia que se restringe a lo interior de cada sujeto, precisamente, y, por lo tanto, según la autora (2011), “este uso considera que lo subjetivo es todo aquello que no puede ser expresado objetivamente; de esta manera, el vocablo se usa para referenciar la interioridad, las emociones y todas aquellas situaciones que no expresan una materialidad concreta.” (p.248)

De igual forma, debido al amplio panorama en el que se puede situar el concepto, Baracaldo (2011) expone tres visiones en las cuales se puede englobar las distintas discusiones en torno a la *subjetividad*: “La subjetividad refiere una interioridad, punto de vista que reconoce una esencia propia del ser humano. La subjetividad se construye por la relación con un entorno, punto de vista que, sin dejar la idea de esencia, se sitúa en la idea de influencia o modificación del individuo. Y, la subjetividad es constituida en el afuera.” (p.251) Sin embargo, parece que la definición que más logra vincularse con los análisis desarrollados hasta este momento y el cual expone la misma autora es: “la subjetividad es entendida como una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (p.251), para la cual cita a Foucault. Entonces, llegar a ese punto de conciencia, es posible, desde el conocimiento de uno mismo, pero también desde el ocuparse de uno mismo, que se ve representado en el cuidado de sí, lo cual no significa únicamente una preparación para la vida, como lo menciona la autora, sino de trabajarse, de intervenir sobre sí en toda la existencia, de hacerse uno mismo su propio objeto de aprecio. (Baracaldo, 2011)

Estos aspectos, por lo tanto, se pueden enlazar de manera directa con algunos elementos de la primera categoría que conforma el marco teórico de este ejercicio investigativo, lo que también nos permite justificar la importancia de abordarlo en la presente propuesta y como primer escenario de trabajo. Uno de ellos, es precisamente los componentes del ser humano o del sujeto, que no responden únicamente a características biológicas, sino que también incluyen y de manera significativa, aspectos emocionales, afectivos y psíquicos, que se deben poner en juego mediante la experiencia de la interacción con otros y otras en un contexto que los problematice, fortaleciendo, entonces, las conductas relacionales, las cuales son las que nos permiten vincularnos con otros seres humanos, otorgándole la importancia a la dimensión afectiva, la cual posibilita dichos encuentros de vida.

De acuerdo a lo que se ha planteado hasta aquí, se propone, entonces, una serie de experiencias que pretenden, de manera paulatina, permitir a las y los maestros en formación, empezar a conocerse, pero también, empezar a construirse a partir de la interacción constante con otros actores de la comunidad educativa, manteniendo el derecho a la privacidad, por supuesto, y desde un lugar de autonomía. La invitación inicial es establecer un canal de comunicación personal entre los-las estudiantes y el asesor o asesora de cohorte, el cual puede ser mediante los correos institucionales, o algunas plataformas distintas como las redes sociales, Skype o incluso Google Drive, lo que depende del gusto personal y de la frecuencia de uso. Sugerimos que, los estudiantes puedan enviar un mensaje a este profesor mencionando una situación que le esté generando tensión y una que le esté generando alivio. Cabe aclarar que estas situaciones no necesariamente deben ocurrir en las dinámicas institucionales de la Universidad, por el contrario, pueden deberse a contextos específicos de la vida personal de cada uno y cada una.

A partir de la información recibida, el asesor o asesora, deberá categorizar las problemáticas que logre identificar, definiendo, de acuerdo a lo que los- las estudiantes logren argumentar, la prioridad y recurrencia de cada situación. El adecuado uso de este medio, le dará la posibilidad al asesor o asesora, de establecer la posibilidad junto con la regularidad de encuentros entre estudiantes que tengan como eje, la situación problema. Estos encuentros serán espacios de diálogo y de escucha que, de acuerdo a sus características, podrán contar con el apoyo del GOAE, aclarando que antes de brindar una ayuda psicológica que puede generar resistencia entre los estudiantes, se convierta en un escenario de escucha y soporte.

Estas experiencias, dan cabida a la introducción explícita de la *subjetividad* por medio de la movilización de la voz propia, que muchas veces se comprende a través de otras voces (Baracaldo, 2011). Así lo afirma la profesora Marta Helena Baracaldo:

La conversación, la escritura personal, la correspondencia y la problematización, son ejercicios que facilitan a los futuros maestros la construcción de unas maneras específicas de mirarse, las cuales transforman su propia vida y su acción. Dicho, en otros términos, vamos creando un modo de vida y una forma de ser en los cuales las relaciones vitales se fortalecen, asunto fundamental para la formación de maestros. (2011, p.258)

Por lo tanto, se hace uso de estas estrategias que se convierten en mecanismos que posibilitan acciones sobre uno o una misma, desde la vinculación de distintos sucesos que nos llevan al cuestionamiento continuo de nuestras formas de vida y de paso, nos llevan al reconocimiento de otros y otras que se suman a este camino.

Para finalizar, es necesario precisar que, este primer paso se construye a partir de distintos elementos que surgieron en el proceso de problematización de este ejercicio investigativo. Uno de ellos, es el carácter privado en el que los y las estudiantes posicionan su dimensión socio afectiva, asumiendo que es difícil encontrar un adecuado apoyo desde instancias institucionales como el asesor de cohorte y el GOAE, que permita el reconocimiento de subjetividades que enriquezcan el proceso de formación docente, dándoles la posibilidad de trasladar los elementos socio afectivos de su privacidad a escenarios relacionales desde el acompañamiento de figuras institucionales, pares y contextos familiares. Estos mismos elementos, nos permite pensar en la construcción de relaciones de confianza como los siguientes pasos para vincular otros ámbitos de los y las estudiantes con la intención de resignificar la dimensión socio afectiva.

#### **4.2. Pasos a la construcción de relaciones de confianza**

Estos pasos, están enfocados en desarrollar prácticas que implican a distintos actores que influyen en el proceso de formación de cada estudiante, tales como los familiares o los docentes. Esto, con el fin de potenciar la construcción de relaciones fundamentadas en una confianza, que, pone sobre la mesa nuestra manera de ser y estar en el mundo con otros, entendiendo que:

La confianza es una energía invisible, difusa pero cierta, que integra y sostiene la estructura fundamental de las relaciones personales, desde la intimidad de la relación de uno consigo mismo, hasta las estructuras sociales más complejas. No se trata de una característica más de las relaciones humanas sino de su fundamento mismo. La confianza es la condición e la coexistencia (Murillo, 2012, p. 15)

Por eso, en consonancia al segundo apartado de nuestra categoría Dimensión socio afectiva en el cual presentamos la articulación de las relaciones y las emociones; proponemos

reconocer las relaciones que entretengan los maestros y maestras en formación a lo largo del proceso. Planteamos la confianza como una fuerza que nos impulse a construir relaciones sociales sanas, consientes, significativas, dinámicas, respetuosas y que tengan en cuenta la dimensión socio afectiva.

Así pues, proponemos un cambio en el paradigma, en las concepciones que tenemos de confianza en tanto “se hace tan urgente enfrentar esta especie de nueva enfermedad social que es la crisis de la desconfianza, en tanto principio de violencia y deterioro social” (Murillo, 2012, p. 38) dicha crisis está afectando en gran manera la educación del país y por supuesto la formación de maestros-as, es dejando como resultado la ruptura de relaciones, los escasos espacios de escucha, el temor a expresar afectos, entre otras situaciones socio afectivas complejas.

José Andrés Murillo (2012) en su texto *Confianza Lúcida* plantea que:

La confianza lúcida es ética en el sentido más propio de la palabra ética. Ética viene de la palabra *éthos*, que significó en un primer momento, espacio, habitad. Y todo espacio existe gracias a los límites que establece, reconoce y respeta. En ese sentido, la confianza es ética, pero no ideológica ni política ni religiosa, sino una ética que surge del mismo encontrarse en el mundo junto a otros. Este encontrarse es un sentir y sentirse, pensar y posicionarse de manera concreta, espacial. La ética explícita y respeta los límites dentro de los que uno se siente y se encuentra. Estos son los límites que permiten reconocerse a uno mismo a partir de otros. (p. 52)

Respecto a lo anterior, nos acogemos a la confianza lúcida como principio de esta propuesta relacional, respondiendo al desarrollo que dimos en nuestro marco teórico respecto a la importancia de las relaciones en la constitución del ser humano, mencionando que existen distintas formas de relacionarnos y que estas formas nos configuran en tanto, se construyen a partir del entorno, las concepciones, la cultura y las experiencias de los sujetos.

Es por esto que, para este apartado, se proponen tres momentos distintos con la intención de dinamizar relaciones de confianza desde el escenario humano, reconociéndonos como parte fundamental de la experiencia de los otros.

El primer momento, lo hemos denominado *siendo humanos*, espacio que tendrá intervención desde la participación y de los estudiantes, los docentes y los miembros de la familia de cada

uno de ellos. Este encuentro tendrá la intención de realizar talleres que brinden la posibilidad de acercarnos y construir las relaciones de confianza, no desde el rol de estudiante, docente, padre o madre de familia, hermano, abuelo, esposo o esposa, sino desde nuestro ser y estar en el mundo, antes de cumplir cualquiera de estos papeles. Cada taller, tendrá un espacio para la acción<sup>37</sup> y otro para la reflexión.

El segundo momento lo denominamos *Enriqueciendo el Saber Pedagógico*, teniendo en cuenta que la práctica pedagógica como se ha analizado antes se convierte en un espacio de altibajos socio afectivos y en ese sentido un escenario potente de lazos de confianza. Este momento, involucra la posibilidad de reunir a las estudiantes de práctica, junto con su respectivo coordinador, sugerimos entonces destinar un tiempo para el diálogo sobre distintas situaciones socioafectivas que se consideren están impactando, de manera positiva o negativa, el desarrollo del ejercicio práctico, por lo que tener este espacio, se convertirá en la oportunidad para construir vínculos de soporte entre los estudiantes y poder exteriorizar sus sentimientos.

También el segundo momento, propone la participación de otros profesores del programa, en la jornada de la práctica, desde el momento de encuentro antes mencionado, hasta los encuentros con los niños y las niñas. Esta participación, permitirá acercar los escenarios teóricos y disciplinares que configuran el plan de estudio, con los escenarios de la práctica, de forma tal que los docentes, además de quienes coordinan las practicas, conozcan las dinámicas propias, las exigencias de cada espacio y las construcciones conceptuales que se hacen, sean más cercanas a la realidad.

Finalmente, el tercer momento se llama *Dinámicas Curriculares*, el cual es la propuesta de acción corresponsable por parte de los docentes, que pretende evidenciar la necesidad de la dimensión socioafectiva en la formación docente, a partir de sus actividades concretas y ejercicios curriculares. Las acciones que se proponen para los docentes son:

---

<sup>37</sup> Como acciones sugerimos los siguientes vínculos que pueden ser encontrados en la red <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/2.pdf>; y también anexamos algunos ejercicios, tomados de la bitácora de acciones de la electiva de herramientas para el conflicto (Anexo 3. Bitácora de electiva)

- Al momento de construir el espacio académico, explicitar de qué manera su propuesta de formación es pertinente y, por ende, potencia el desarrollo socioafectivo de los y las estudiantes.
- En el desarrollo de la asignatura proponer por lo menos ejercicios colectivos entre los asistentes al espacio, lo cual dará la posibilidad de fortalecer acciones desde el reconocimiento de los otros, asumiéndolos como parte importante del aprendizaje propio.
- Habilitar un espacio de encuentro entre docentes en donde puedan conversar y exponer los temas y acciones que propusieron para el desarrollo de las asignaturas a su cargo, con lo que podrán identificar puntos de convergencia y, con ello, considerar la posibilidad de realizar producciones interdisciplinarias, fortaleciendo, nuevamente, aspectos colaborativos.

#### **4.3 Pasos a un encuentro, reconocimiento y cuidado de vidas**

En este paso del camino de resignificación, los planteamientos están dados desde el interés de reconocer los procesos socio afectivos que se pueden construir en la formación docente. Anteriormente, analizamos las demandas que tiene la formación docente y del mismo modo las contrastamos con las necesidades de dicha formación sobre todo con el fin de potenciar una educación más humana, allí mencionamos la importancia de la dimensión socio afectiva en la formación de maestras y maestros teniendo en cuenta la reconfiguración de la labor y el reconocimiento del maestro como ser multidimensional que afecta y se afecta socio afectivamente.

Por esa razón, este paso del camino tiene como intención proponer el encuentro de estudiantes en diferentes momentos de la licenciatura alrededor de la pedagogía del cuidado, como posibilidad de reconocimiento del otro como un legítimo y particular otro con el cual puede construir. Teniendo presente que la formación como se mencionó en el desarrollo teórico de dicha categoría atraviesa un momento problémico para el tema de discusión de este trabajo; las maestras-os sienten la necesidad de reconocer su pensar y sentir, de participar

afectivamente y sobre todo de emocionarse, sin embargo, no son muchas las alternativas que la formación docente en la licenciatura ofrece para los estudiantes.

Victoria Vázquez (2010) afirma que:

Por eso, la necesidad de que la escuela muestre interés por la ética del cuidado, la solicitud, el compartir y el amar; de hacer educación desde el amor que fomenta la responsabilidad social y personal por el cuidado en las relaciones con una misma, las demás personas y el mundo. (p. 192)

Teniendo en cuenta lo anterior proponemos tres encuentros en el transcurso de la carrera de cada estudiante<sup>38</sup>. El encuentro será propiciado por cada uno de los espacios de la práctica, por lo tanto, convocará tanto a estudiantes como maestros para el desarrollo de este ejercicio. Para este momento, se sugiere organizar grupos, conformados por integrantes de los tres semestres respectivamente. Estos pasos de cuidado también plantean de manera fundamental la construcción de vínculos, tan necesarios para una formación socio afectivamente distinta, teniendo en cuenta que:

Los seres humanos necesitamos de los vínculos con los demás para sobrevivir. Estos vínculos incluyen no solo el sentimiento de cercanía afectiva con ciertas personas a las que queremos, sino también los significados compartidos con otros que nos permiten percibir, sentir y actuar en el mundo como seres culturales, y las necesidades de reconocimiento, aceptación, pertenencia a un grupo, o comunicación con el otro que tenemos como seres sociales. Los vínculos, que los seres humanos nos vemos obligados a establecer con los demás y con el mundo, son imprescindibles para dar sentido a nuestra existencia y no percibirnos como extraños a lo que nos rodea. (Vázquez, 2010, p. 189)

Es posible construir todo lo planteado anteriormente desde la pedagogía del cuidado con propuestas alternativas, nosotras desde este trabajo planteamos la siguiente propuesta de encuentros para el reconocimiento y los vínculos entre maestros y maestras en formación.

El primer encuentro tendrá como propósito que los estudiantes de los tres semestres, a partir de tópicos como, el inicio vida universitaria (retos), el tránsito a profundización (investigación) y el cierre y proyección de la carrera; se conozcan y puedan dialogar teniendo

---

<sup>38</sup> Primer semestre, como momento inicial de la carrera, sexto semestre (quinto semestre para el caso de la nueva malla curricular) por el tránsito de fundamentación a profundización y último semestre de la carrera.

como hilo conductor ciertas preguntas que permitan, además de conocerse, identificar aspectos específicos de la dimensión socioafectiva desde el momento formativo en el que se encuentran, pues están atravesados por experiencias en la práctica y por adquisición de conocimientos disciplinares.<sup>39</sup>

Teniendo como base la discusión realizada a partir de las preguntas, es importante poder concretar un segundo espacio de encuentro, para definir dos propuestas que se presentarán en el marco de la Semana de la Licenciatura en Educación Infantil<sup>40</sup>. La primera de ellas tiene como propósito que, de manera creativa, los estudiantes puedan dar a conocer las reflexiones a las que se llegó en el primer encuentro, por lo que puede ser mediante obras de teatros, galerías fotográficas, creaciones literarias, etc. La segunda, busca que cada grupo organice una propuesta de taller, en la que el eje principal sean los elementos de la socioafectividad, bien sean las emociones, las tensiones, las experiencias, el cuidado, las demandas, ente otras, de tal forma, que puedan compartirlos con los demás estudiantes de la licenciatura y de otros programas. De ser posible, algunos de estos grupos, pueden vincular desde la participación activa a los profesores coordinadores de cada escenario de práctica.

Estos dos momentos, pueden ser entendidos como espacios de preparación para el siguiente encuentro, en donde se pretende resignificar la dimensión socioafectiva y las relaciones y vínculos que se construyen entre los hombres y mujeres que se forman como maestros, desde un escenario ya establecido por las estudiantes del programa, que además es reconocido por los docentes y por la Universidad Pedagógica Nacional.

Finalmente, como en los anteriores pasos recorridos, este momento surge retomando otro elemento visible en la problematización, con el cual se quiere transformar el escenario de la práctica como uno de los que más tensiones genera a uno que permita aliviar las mismas desde la necesidad del encuentro y dialogo como estrategia de abordaje de las distintas situaciones que viven las y los estudiantes, haciendo evidente la importancia de reconocer la

---

<sup>39</sup> Sugerimos algunas preguntas del documento de Luis Ignacio Cacho (2015) *La educación del ser. Un nuevo paradigma educativo para el desarrollo del talento*. Fundación Promete. Y proponemos un modelo de preguntas según el interés del trabajo (Ver Anexo 4. Propuesta de preguntas)

<sup>40</sup> La semana de la Educación Infantil, es una propuesta proyectada, construida e impulsada por estudiantes y maestros de la Licenciatura en educación infantil de la UPN, que tuvo su primera versión *40 años formándonos entre géneros e infancias*, en el 2018 y que se propone la resignificación de los y las educadoras infantiles desde la socialización de experiencias, la discusión y la reflexión.

las experiencias, nociones y anécdotas de otras y otros frente a situaciones socio afectivas similares, las cuales son necesarias para constituirnos como seres humanos en primer lugar y con ello enriquecer la profesión docente desde su formación.

#### **4.4. Pasos hacia la construcción de una Propuesta Alternativa en la Licenciatura en Educación Infantil**

El objetivo inicial de este cuarto momento, es la *resignificación*, comenzando por considerar a los y las estudiantes de la licenciatura como sujetos completos que son parte de los procesos educativos y que, desde sus relaciones, complejizan los procesos de aprendizaje al interior de la licenciatura, como se ha mencionado en el transcurso de esta investigación. Para precisar un poco sobre el camino hacia la resignificación, nos remitiremos a la Biopedagogía como un nuevo escenario de comprender la educación, muy acorde a la intención de este ejercicio investigativo. La profesora Bianca Zoraya Berdugo Solano, citando a Morin, reflexiona sobre este tema de la siguiente manera:

La biopedagogía hace parte de esa nueva mirada que nos reinventa, al proponer “caminos para que los seres humanos conozcamos no sólo desde el lugar de la razón sino desde el lugar de la emoción, del alma —como el lugar del afecto— y de la conciencia de sí mismo —que puede ser entendida como esa cualidad que nos permite pensarnos a nosotros, a nosotras mismas y que está alojada en algún lugar entre el cerebro y la cultura de la que hacemos parte” (Morin citado por Berdugo, 2013, p. 105)

Por lo tanto, el aprendizaje de los sujetos, debe iniciarse desde el interior del ser, en el cual intervienen tanto el cuerpo, la mente y el espíritu, reconociendo la naturaleza sistémica de cada uno y cada una. Es por esto que la biopedagogía comprende que el vivir y el aprender son un solo proceso y, que, desde una realidad transformadora, el aprendizaje debe despojarse de todo lo que lo relacione con la acumulación de conocimiento, que estén desordenadas, que sean impuestas por otros, que no tengan sentido y que, finalmente, no se relacionen con la vida del aprendiente. (Berdugo, 2013)

El aprender, por tanto, se constituye a partir de los hechos de vida más significativos, y es posible materializarnos o hacerlos realidad, al interactuar desde el convivir, el soñar y el construir juntos, por lo que el aprendizaje surge gracias a las redes que se conforman dentro

de los sujetos: sensaciones y emociones y las redes externas producto de las interacciones con otros sistemas vivos, en escenarios sociales, culturales y naturales, como lo afirma la autora. Nuevamente, Berdugo, desde sus reflexiones en torno a este concepto, afirma lo siguiente:

La clave está en darse cuenta cómo realmente pueden aprender más y mejor las personas y encontrar la oportunidad para estrechar relaciones, como el factor primordial en este proceso. La esencia del ser humano está en la identidad; en cada uno de nosotros, se reproduce lo especial que contempla cada ser y en ese sentido, todos los seres humanos somos mediadores entre nuestro yo y el yo colectivo, en una permanente búsqueda de relaciones inmediatas, de contextos sucesivos para convivir. (2013, p.109)

Este escenario de vida, de comprender la dinámica del aprendizaje desde la esencia misma del ser humano, es lo que nos convoca como investigadoras para continuar con esta propuesta, replanteando la importancia de las relaciones de cada estudiante con su entorno vivo. Es por esto, que la justificación de estos pasos hacia la *resignificación*, debe establecerse desde la conexión explícita con algunos elementos propios de la segunda categoría de análisis: formación docente, en la cual, hacemos evidente, distintas necesidades y demandas que son exigidas en el mundo laboral, pero que desconocen, de muchas formas, la constitución de los seres humanos. Incluso, comprende al mismo, como un agregado de partes que funcionan operativamente, desconociendo, que puede corresponder a las necesidades humanas, es la base de toda acción y, por tanto, no responde únicamente a una exigencia de la profesión, sino de la misma condición humana.

De igual forma, retoma aspectos de la tercera categoría, en donde se analiza el currículo como experiencias que trascienden lo disciplinar y que pone en discusión situaciones mismas del contexto en el que se pretende desarrollar. Pues bien, lo menciona la autora, al afirmar que la capacidad cognitiva del bioaprendizaje, como acción viva, debe generar en los seres humanos, la capacidad para desenvolverse ante cualquier situación, evitando la configuración de sujetos heterónomos, incapaces de responder a los requerimientos del contexto.

Entonces, teniendo en cuenta lo anterior, se expondrá las acciones que se proponen para caminar hacia la *resignificación*. Este cuarto momento, tiene la intención de evidenciar las reflexiones y análisis a las que pudieron llegar las y los estudiantes desde la confrontación de

sus experiencias de vida en el proceso formativo, junto con la de sus compañeras y compañeros, que seguramente, pese a que es el mismo camino curricular, se configura de manera distinta, por las particularidades de cada una. Éste, está dividido en otros tres momentos importantes, los cuales, como se explicó en los párrafos anteriores, se enmarca en la propuesta de la Semana de la Educación Infantil.

El primero de ellos es la presentación de la materialización de los encuentros de vida, que se convierten en un primer acercamiento a las experiencias de cada una, teniendo como intención principal que los asistentes conozcan los procesos construidos a nivel personal que solo emergieron y fue posible comprenderlos desde el diálogo previo. El segundo momento es el desarrollo de los talleres pensados por las y los estudiantes, los cuales, a diferencia del momento anterior, se convertirán en la provocación para un tercer momento y en la posibilidad que los asistentes pueden vivenciar aquellas situaciones que dieron origen al sentido de cada taller. De esta forma, estos dos momentos, se convierten en espacios fundamentales para dar a conocer a otros estudiantes de distintos programas e incluso a otros docentes de la UPN, el lugar que tiene y que es necesario reivindicar la dimensión socioafectiva, teniendo como prioridad las experiencias del mismo plan de estudio de la Licenciatura.

Finalmente, el tercer momento se centrará en establecer mesas de trabajo para la construcción de una propuesta alternativa sólida al plan de estudio, que permita la participación de los estudiantes, de la mano de los docentes de la Licenciatura en Educación Infantil, teniendo como eje, los elementos que surjan de cada taller llevado a cabo. Vale la pena reafirmar, que esta propuesta debe tener como propósito principal, la resignificación de la dimensión socioafectiva en el proceso de formación docente.

Estos son los cuatro *pasos* que serán necesarios en el *Camino hacia la resignificación*. Los cuales, como se ha venido detallando, relacionan distintos aspectos analizados durante todo el ejercicio investigativo, el cual dentro de sus propósitos pretende resignificar el lugar de la dimensión socio afectiva en la comunidad educativa de LEI en la UPN, contextualizándolo con elementos propios de la Licenciatura en Educación Infantil y que surgen desde el interés de las estudiantes por empezar a consolidar acciones concretas que realmente evidencien la importancia de la dimensión socioafectiva en la formación docente. Incluso, que sea capaz

de generar una cultura de los afectos, las emociones y la resignificación, para luego trascender a los demás programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Consideramos, que, a futuro, el punto a llegar, es la consolidación de esta propuesta alternativa al interior de la dinámica curricular como proceso formativo de carácter formal, pues pretendemos que tenga la misma importancia e impacto que cualquier otro proceso al interior del plan de estudios, lo que posibilitará la potencialización de la formación.

Así mismo, la propuesta tendrá relevancia al ser construida a partir de las voces de los y las estudiantes de distintos semestres, quienes, desde la materialización de las experiencias en los demás momentos de participación, aportarán para quienes inician en la licenciatura. El ejercicio, entonces, es significativo porque se entretrejen vínculos colaborativos que abren paso al diálogo para realizar una constante retroalimentación sobre el lugar de la dimensión socioafectiva al interior del programa.

Es por esto, que este último momento del transitar por el camino de la resignificación no responde de manera específica a elementos que hayan surgido en la problematización de este ejercicio, constituyéndose como un aspecto propositivo al considerar la posibilidad de asumir la formación socio afectiva de los y las estudiantes de la Licenciatura como un proceso intencionado a partir de acciones y experiencias concretas, materializadas en propuestas como la participación en la SEI.

## 5. LAS HUELLAS DE NUESTRO CAMINAR

Este capítulo tiene la intención de cerrar de manera crítica, todo el ejercicio que se ha realizado, en el cual se mencionará nuestra postura frente al problema, los alcances de los objetivos a través de la investigación, el tránsito de la ruta metodológica, los aportes que obtuvimos a partir de las aproximaciones teóricas, y finalmente, hacer referencia al proceso personal de cada una de las estudiantes.

Inicialmente, se hace necesario evidenciar nuestras apuestas en torno a la pregunta problema, que se convirtió en la columna vertebral de este ejercicio: *¿cuáles son las implicaciones que surgen al problematizar la dimensión socioafectiva en el proceso de formación docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN?* El desarrollo que tuvo el trabajo, nos mostró que problematizar la Dimensión Socio afectiva es un ejercicio que exige cuestionar y reflexionar sobre cada uno de los escenarios en los que se mueven las y los estudiantes, por lo tanto, no es posible hablar de implicaciones en la licenciatura sin tener en cuenta ámbitos como el familiar, el laboral e incluso el personal.

Entonces, comprender las implicaciones de esta problematización, demandó asumir que lo formativo no son situaciones netamente educativas, por el contrario, trascienden lo institucional y desbordan lo curricular, pues lo formativo es todo aquello que nos da más humanidad, porque la construcción de cada sujeto es el resultado de constantes y múltiples interacciones, emociones, afectos, reconocimiento, cuidado propio, entre otras.

Dicho lo anterior, podremos referirnos al objetivo general de la investigación, el cual se logró al establecer tres categorías de análisis, fundamentales para problematizar, no solo la dimensión socio afectiva, sino su lugar explícito en el proceso de formación y específicamente en la Licenciatura de Educación Infantil. Por lo tanto, algunas de las implicaciones que logramos identificar son: reconocer la importancia de esta dimensión desde su caracterización, configuración y trascendencia en la noción de integralidad humana, que nos permite afirmar su condición de educabilidad. Así mismo, la delimitación de las demandas que existen en el escenario laboral, las cuales desconocen la dimensión socio afectiva y justifican las necesidades de la formación docente; y por último, problematizar nos exige aproximarnos teóricamente a la noción de currículo con la intención de conocer sus dinámicas, para luego entrar en un análisis detallado de la configuración del plan de estudio

de nuestra licenciatura, en donde fue posible identificar espacios que bien, pueden potencializar o invisibilizar la dimensión socio afectividad.

Avanzando en nuestras conclusiones, queremos mencionar que, el alcance de nuestros objetivos específicos estuvo dado a partir de cuatro aspectos puntuales; documentar, determinar, precisar y resignificar la dimensión socio afectiva en la LEI. Entonces, documentar las categorías de dimensión socio afectiva, formación docente y currículo, exigió poner en dialogo nuestras elaboraciones y posturas con distintos autores que respaldaran nuestros cuestionamientos y construcciones. Por otro lado, determinar el lugar de la dimensión requirió detallar los vacíos socio afectivos en las dinámicas de la licenciatura, en tanto, las exigencias en la formación de las y los estudiantes están interesadas principalmente en la población para la cual se están formando, asumiendo que la formación socio afectiva corresponde a escenarios de la vida personal de los sujetos, lo que se hizo evidente en las relaciones cotidianas con nuestras compañeras y compañeros, y se reafirmó en la aplicación del instrumento de sondeo.

Respecto a la precisión de las posibilidades de fortalecimiento de la dimensión socio afectiva, vale la pena mencionar, en primer lugar, la oportunidad para reflexionar sobre nuestras experiencias personales y hacer de ellas un ejercicio investigativo legítimo, que se puede convertir en un punto de partida e iniciativa para todos aquellos que estén interesados en la misma problemática. De igual forma, precisamos que, espacios como la práctica pedagógica y la Semana de la Licenciatura en Educación Infantil, son escenarios potentes para dicho fortalecimiento, pues allí convergen actores y elementos que configuran nuestro programa, y dialogan con la dimensión socio afectiva, evidenciando también la disposición de la comunidad educativa desde su participación.

El último aspecto puntual, referente a los objetivos específicos, es la resignificación del lugar de la dimensión socio afectiva en la comunidad educativa, el cual no hubiese sido posible sin antes un proceso de resignificación individual en nosotras, como estudiantes e investigadoras, pero, primordialmente, como seres humanos. Dicha experiencia de reconocimiento propio, fue el paso para la consolidación de una propuesta alternativa que visibilizara la dimensión como un factor fundamental en la configuración integral y armónica del sujeto.

Otro aspecto a concluir está relacionado con la ruta metodológica, pues el enfoque que se asumió nos lleva a reafirmar la importancia de desarrollar investigaciones de carácter cualitativo en el que se presta especial atención a las relaciones que se establecen, para este caso, en torno a la formación de las y los docentes como problemática de la vida social y afectiva. De igual forma, el análisis documental, cobra sentido al ser asumido como un camino en el que, no solo nos permitimos ampliar las nociones conceptuales respecto a la problemática, sino que, además, las reflexiones producto de este ejercicio, se trasladaron a nuestras experiencias cotidianas, en escenarios como el académico, el familiar, el personal y el laboral, construyendo así una práctica social, mediante una modalidad que tiene la intención de considerar distintos campos conceptuales.

Se debe agregar que, el análisis documental desde un enfoque cualitativo, nos brindó la posibilidad de conocer otras experiencias de programas de formación docente a nivel nacional, desde las voces de sus estudiantes, dejándonos ver que, esta problemática no es una particularidad de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, por el contrario, constituye un común denominador entre distintas propuestas de formación, a las cuales nos acercamos por medio del instrumento de sondeo.

A nivel teórico, podemos concluir que, la búsqueda realizada para este ejercicio de investigación tuvo grandes retos para nosotras, pues en el escenario educativo comúnmente se asume que el abordaje de la configuración emocional de los sujetos, corresponde únicamente a acciones de carácter preventivo o de manejo psicológico. Además, al encontrar referentes que trabajan la problemática a nivel humano, se referían a temas como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y la superación personal, lo cual no se encontraba en sintonía con el interés investigativo, de ahí que, no fuera posible hallar una propuesta de educabilidad de la dimensión socio afectiva en la formación docente, lo que hace de este trabajo un aporte significativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la búsqueda teórica no fue posible hallar referentes conceptuales que aborden de manera profunda la problemática de este trabajo, por el contrario, fue necesario acudir a diferentes exponentes por tema analizado, permitiéndonos dialogar entre ellos a partir, de los análisis y reflexiones que surgían, apoyados en fuentes

secundarias que se aproximan a la pregunta problema en documentos concretos como artículos universitarios.

Habría que decir también que, las construcciones conceptuales que surgieron en el recorrido de este ejercicio nos permitieron concluir con una propuesta de trabajo, producto de la necesidad de trascender la obligatoriedad del trabajo de grado y sentar un precedente de acción que materialice y genere experiencias que consoliden los análisis de la tesis. Así mismo, la propuesta *El camino hacia la resignificación*, constituye un valor agregado al ejercicio monográfico, esperando que se convierta en un insumo para enriquecer las dinámicas curriculares de la licenciatura.

Finalmente, se quiere dar cierre a este capítulo, dando a conocer algunas reflexiones personales de las investigadoras. La primera de ellas, tiene que ver con la transformación de nuestra dimensión socio afectiva a partir de las relaciones con aquellos que hacen parte de nuestros ámbitos cotidianos, tales como, la familia, el trabajo, la vida universitaria, e incluso las relaciones con las niñas y niños que participan en el escenario de práctica donde estamos finalizando nuestro proceso de formación. Dichas transformaciones, se vieron reflejadas en el fortalecimiento de los vínculos, en los cuales ahora prima, la confianza, el respeto, la escucha y el cuidado; asumiendo que es un proceso dinámico de constante aprendizaje.

Al mismo tiempo, mientras estas relaciones se transformaban pudimos sentir que las situaciones vividas a lo largo del trabajo, nos permitían identificarnos con los hallazgos de la investigación, encontrando el lugar de importancia de estas situaciones, asumiéndolas como experiencias articuladas a nuestra formación, esto, reafirmó y respaldó nuestra convicción por problematizar la dimensión socio afectiva, por lo que el trabajo se convirtió en el soporte teórico de nuestras vidas.

Sin embargo, todo lo que se ha concluido fue posible gracias a un equipo de trabajo que se consolidó a partir del interés por apuestas de vida diversas y con ello, maneras distintas de formarnos, complementándose con dinámicas de respeto, organización, diálogo, retroalimentación, escucha, complicidad, buen humor, reconocimiento del otro y la otra, junto con acciones que demanda el mismo ejercicio de investigar, tales como, la constancia en lectura y escritura, el compromiso, la puntualidad, la participación, entre otros aspectos que se reflejan hoy en el resultado obtenido.

## 6. LOS INVITAMOS A CAMINAR

Finalmente, esta investigación, dará cierre con algunas recomendaciones por parte de las estudiantes, con la intención de sugerir otros elementos que posibiliten la continuidad de la problemática, la cual puede ser abordada por cualquier participante de la comunidad educativa.

Como primera recomendación, queremos extender la invitación para que las y los estudiantes que se aproximan al ejercicio investigativo, consideren la posibilidad de construir una propuesta de acción que les permita compartir los aprendizajes fruto de su experiencia, sin importar la modalidad de trabajo escogido, lo que les dará la oportunidad de creer y soñar que todo lo que consolidaron, es posible para ser parte del cambio.

De la misma manera, queremos sugerir a nuestras compañeras y compañeros, que se permitan acercarse a otros ejercicios investigativos para darles continuidad y no solo para referirse a ellos, como un requisito en sus antecedentes, pues se abre paso a la construcción de redes teóricas e investigativas, en torno a un mismo tema.

Es importante también, que, para nutrir el ejercicio investigativo, se considere la identificación y/o posible participación en espacios distintos a los que ofrece la UPN, para reafirmar, replantear y conocer otras miradas de lo que se esté investigando.

Por otra parte, la Pedagogía del Cuidado puede constituir un referente sustancial para acercarse a la problemática desde otro ángulo conceptual, el cual, para esta investigación, fue abordado como insumo de enriquecimiento de la propuesta, visibilizando su importancia en la resignificación de la dimensión socio afectiva.

Como última recomendación, se propone la motivación por parte del cuerpo docente de la Licenciatura en Educación Infantil, para que, durante la carrera, provoquen el interés de las y los estudiantes por la socio afectividad como escenario problémico, esto, a través de preguntas constantes, experiencias de reflexión o estrategias de reconocimiento propio.

Esperamos que los próximos ejercicios investigativos, resulten ser tan significativos para cada una de las maestras y maestros en formación que los realizan, así como éste, lo fue para nosotras.

## 7. UN MUNDO LLENO DE CAMINOS

- Andréu, J. (s.f.). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/08/Andreu-Analisis-de-contenido.pdf>
- Arévalo, I, Contreras, Y, y Patiño, M. (2013). *La formación del maestro, aporte desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos* (Tesis de Pregrado), Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Ayala, P, Hernández, J, Galindo, A y Gutierrez, M. (2016). Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Baracaldo, M. (2011) La subjetividad en la formación de maestros. *Nómadas*, (34), pp. 247 – 259.
- Berdugo, B. (2013). Educación y aprendizaje desde la biopedagogía. Perspectivas de cambio para los procesos educativos. *Caminos Educativos*, (2), pp. 103 – 111.
- Boom, A. M. (s.f.). *Hacia un Atlas de la Pedagogía en Colombia*.
- Cacho, L. (2015). *La educación del ser*. Fundación Promete.
- Congreso de la Republica de Colombia. (8, febrero, 1994). Ley General de Educación. [115]. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de Colombia. (21, diciembre, 2001). Artículo 111. [Ley 715]. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Consejo Superior Universitario. (2010). *Acuerdo 007 del 18 de marzo de 2010 del Consejo Superior*. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://normatividad.pedagogica.edu.co/?categoria=-1&ano=2010&tipo=10&entidad=1&descripcion=&button=Buscar>
- De Zubiría, J. (01 de marzo de 2017). ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/para-que-sirve-estudiar/489542>
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: Entre el currículo y la práctica. En Castro, A. (Ed.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una puesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54 - 64) Bogotá Colombia: Ediciones SM.
- Fernández, M. d., Palomero, J. E., & Teruel, M. d. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

*Formación del Profesorado.*, 12(1), 33-50. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>

- Gil, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: El papel de las emociones en la vida pública* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Gonzales, M. (Ed.). (2008). *Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas* Bogotá, Colombia: Ediciones SM.
- González, M., Barrantes, R., & Lache, L. M. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*. Bogotá, Colombia: Talleres de Edición Rocca S.A.
- Jiménez, A. (2016). *Caracterización de los docentes como modelo del desarrollo de competencias emocionales del colegio nueva generación de Fontibón* (Especialización). Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*. (45), 11-22. Obtenido de <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys11.22>
- Laguna, A y Rodríguez, G. (2015). *Percepción de los docentes a cerca de las estrategias que utilizan para desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes en el aula* (Especialización), Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
- Licenciatura en Educación Infantil. (s.f.). *Criterios Generales sobre la presentación de trabajos de grado. Planteamientos iniciales. Documento de trabajo y elaboración*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.
- Linares, J.; Gómez, M. y Sánchez, M. *El proceso de creación de grupo: Las relaciones interpersonales*. Arnaiz, P. y Linares, J. (2010) *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de educación primaria*. España: Región de Murcia. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/2.pdf>.
- Martínez Boom, A., Unda, M. d., & Mejía, M. R. (2002). Itinerario del Maestro: De portador a productor del Saber Pedagógico. En A. Rodríguez, A. Mockus, & A. Martínez Boom, *Veinte años del Movimiento Pedagógico: Entre Mitos y Realidades* (p. 61-94). Bogotá, D.C, Colombia: Editorial del Magisterio.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santafé de Bogotá, Colombia: Dolmen Ediciones, T.M. Editores.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Chile; Santafé de Bogotá, Colombia: Dolmen Ediciones, T.M. Editores.

- Maturana, H. (1997). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. 8(23), 119-138.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Revisión de políticas nacionales de educaciones. La educación en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OGDE). Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (junio- agosto de 2007) Bases sólidas para el desarrollo humano. Altablero. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-133793.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Segundo Encuentro de Secretarios de Educación*. Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-310052\\_archivo\\_pdf\\_31\\_julio\\_p4.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-310052_archivo_pdf_31_julio_p4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal*. Bogotá, D.C.
- Molano, Y, Clavijo, D, Ortiz, T y Gómez, I. (2013). *Resignificar las emociones de los docentes en el contexto educativo* (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana.
- Murillo, J. (2012). *Confianza Lúcida* Santiago de Chile, Chile: Uqbar Editores.
- Nacional, M. d. (s.f.). *Documento Base para la Construcción de Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>
- Najmanovich, D. (1195) *El lenguaje de los vínculos* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Madrid, España: Ediciones Paidós, S.A.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós S.A.
- Oviedo, P. E. (s.f.). *Los paradigmas cualitativo y cuantitativo en la investigación social*.

- Pinedo, I., & Yañez, J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión. *Revista Cuestiones de Filosofía*, 3(20), 105-127.
- Presidencia de la república. (15, agosto, 2002). Decreto [1850]. DO: [44.901]. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf)
- Porta, L. & Silva, M. (s.f.). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado de [http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa\\_el%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf](http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa_el%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf)
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.)*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=Dn3VM1z>
- Rodríguez, R. (2012). Martha Nussbaum: Emociones mente y cuerpo. *Thémata. Revista de Filosofía*, pp. 191 – 198. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/themata/46/art\\_56.pdf](http://institucional.us.es/revistas/themata/46/art_56.pdf).
- Romero, Y. (2016). *La Importancia de las capacidades socio afectivas para prevenir el malestar docente en la formación de la Licenciatura en Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Sacristán, J. (1991). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, pp. 11 – 43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>.
- Sarton, A. (2000). *La travesía de las emociones: Un camino hacia el conocimiento y la autoafirmación*. Madrid, España: Grupo Anaya.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Recuperado de [www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Primer\\_ciclo/Lineamiento\\_Pedagogico.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf).
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Editora Vozes Ltda.
- Trujillo, S. (2008). *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá, D.C, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.pedagogica.edu.co/>

- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI. Volumen (13)*, pp. 177 – 196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>.
- Vergara, M. (2012). El conocimiento de la educadora infantil: una aproximación a su construcción. *Revista PAPELES*, 4(8), 8-22.
- Vergara, M. (2014). La identidad de la Educadora Infantil: elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes* (41), 111-120.

## 8. ANEXOS

### 8.1. Anexo 1. Instrumento de sondeo

Instrumento para estudiantes de la UPN

#### Presentación

Respetada-o estudiante, Cordial saludo:

Somos dos maestras en formación, con intereses investigativos asociados a la formación docente. Con el fin de construir a partir de la voz de maestros y maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, queremos hacerlo/la a usted participe de este proceso de análisis y reflexión, esperando que este se convierta en un insumo significativo para nuestra propuesta.

#### Caso de estudio

Clemencia es una estudiante que ya lleva seis semestres en la Licenciatura de Educación Infantil, sin embargo, está cursando asignaturas de cuarto y quinto. Ahora que se acerca el cierre del semestre, y los profesores dejan todas las entregas para este momento, Clemencia se siente muy agotada, en todos sus aspectos vitales siente que tiene dificultades: en su casa las relaciones son muy tensas por el poco tiempo que ella puede dedicarles, la estabilidad económica también se ha visto afectada, y en ese ambiente no le ha sido fácil responder con sus compromisos académicos. De hecho, ha pensado en cancelar el semestre, lo que sería un riesgo muy alto para su continuidad en la Universidad. Se siente frustrada y confundida, su cuerpo siente las largas noches sin descanso, la mala alimentación y los largos recorridos en el transporte público.

A continuación, le solicitamos lea atentamente cada una de las preguntas sin perder de vista la situación anterior. Proporcione información sincera de acuerdo a las opciones dadas y de ser necesario, complementa, argumente o especifique sus respuestas.

Semestre		Edad		Género	
----------	--	------	--	--------	--

#### Inquietudes para el diálogo

1. **Conociendo la situación de Clemencia, ¿a qué instancia le sugeriría usted acercarse para obtener ayuda?**

Asesor de cohorte	Bienestar universitario
GOAE	Departamento de Psicopedagogía
Otra: ¿Cuál?	

2. **Teniendo en cuenta que, Clemencia se siente afectada en todos sus aspectos vitales, lo que incluye su dimensión emocional, organice los siguientes escenarios de acuerdo a la correspondencia en su formación socio afectiva, asignando el 1 al de mayor correspondencia y 4 al de menor correspondencia.**

	A la familia como núcleo de convivencia		A la educación básica (colegio)
	A ella misma como sujeto autónomo		A la Licenciatura que cursa
	Otra: ¿Cuál?		

3. **Organice los siguientes factores en orden de mayor a menor incidencia en la dimensión socio afectiva de Clemencia, asignando el 1 al de mayor incidencia y 4 al de menor incidencia.**

	Las exigencias académicas de las asignaturas		Las tensiones en su situación familiar
	Las tensiones entre compañeros-as y entre maestros-as		Las dificultades en su situación económicas
	Otra: ¿Cuál?		

4. **¿Cuál de los siguientes espacios podría contribuir para aliviar las tensiones de Clemencia en términos socio afectivos?**

	Encuentros intersemestrales de estudiantes		Espacios de diálogo en los grupos de práctica pedagógica
	Talleres y salas de escucha		Espacios de diálogo con el/la asesor/a de cohorte
	Otra: ¿Cuál?		

5. **¿Qué tipo de actividades cree usted que pueden generar mayor exigencia socio afectiva en Clemencia?**

	La elaboración de trabajos escritos		La realización de exposiciones
	La Práctica Pedagógica		El trabajo en grupo
	Otro: ¿Cuál?		

6. **¿Considera usted que la Licenciatura a la que pertenece Clemencia, debería ofrecer espacios académicos para su formación socio afectiva? \_\_\_\_\_ SI \_\_\_\_\_ NO**  
**¿Por qué?** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7. **¿En algún momento de su vida universitaria se ha encontrado en una situación similar a la de Clemencia? \_\_\_\_\_SI \_\_\_\_\_NO**  
**Si respondió SI, entonces ¿cómo lo ha resuelto?** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### Presentación

Respetada-o estudiante, Cordial saludo:

Somos dos maestras en formación, con intereses investigativos asociados a la formación docente. Con el fin de construir a partir de la voz de maestros y maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, queremos hacerlo/la a usted participe de este proceso de análisis y reflexión, esperando que este se convierta en un insumo significativo para nuestra propuesta.

### Caso de estudio

Clemencia es una estudiante que ya lleva seis semestres en la Licenciatura de Educación Infantil, sin embargo, está cursando asignaturas de cuarto y quinto. Ahora que se acerca el cierre del semestre, y los profesores dejan todas las entregas para este momento, Clemencia se siente muy agotada, en todos sus aspectos vitales siente que tiene dificultades: en su casa las relaciones son muy tensas por el poco tiempo que ella puede dedicarles, la estabilidad económica también se ha visto afectada, y en ese ambiente no le ha sido fácil responder con sus compromisos académicos. De hecho, ha pensado en cancelar el semestre, lo que sería un riesgo muy alto para su continuidad en la Universidad. Se siente frustrada y confundida, su cuerpo siente las largas noches sin descanso, la mala alimentación y los largos recorridos en el transporte público.

A continuación, le solicitamos lea atentamente cada una de las preguntas sin perder de vista la situación anterior. Proporcione información sincera de acuerdo a las opciones dadas y de ser necesario, complementa, argumente o especifique sus respuestas.

Universidad					
Semestre		Edad		Género	

### Inquietudes para el diálogo

1. **Conociendo la situación de Clemencia, ¿a qué instancia le sugeriría usted acercarse para obtener ayuda?**

	Asesor de cohorte/ Director de semestre		Bienestar universitario
	Equipo de acompañamiento y Orientación Estudiantil		Coordinación de la licenciatura
	Otra: ¿Cuál?		

2. **Teniendo en cuenta que, Clemencia se siente afectada en todos sus aspectos vitales, lo que incluye su dimensión emocional, organice los siguientes escenarios de acuerdo a la correspondencia en su formación socio afectiva, asignando el 1 al de mayor correspondencia y 4 al de menor correspondencia.**

	A la familia como núcleo de convivencia		A la educación básica (colegio)
--	---	--	---------------------------------

	A ella misma como sujeto autónomo		A la Licenciatura que cursa
	Otra: ¿Cuál?		

3. **Organice los siguientes factores en orden de mayor a menor incidencia en la dimensión socio afectiva de Clemencia, asignando el 1 al de mayor incidencia y 4 al de menor incidencia.**

	Las exigencias académicas de las asignaturas		Las tensiones en su situación familiar
	Las tensiones entre compañeros-as y entre maestros-as		Las dificultades en su situación económicas
	Otra: ¿Cuál?		

4. **¿Cuál de los siguientes espacios podría contribuir para aliviar las tensiones de Clemencia en términos socio afectivos?**

	Encuentros intersemestrales de estudiantes		Espacios de diálogo en los grupos de práctica pedagógica
	Talleres y salas de escucha		Espacios de diálogo con el/la asesor/a de cohorte
	Otra: ¿Cuál?		

5. **¿Qué tipo de actividades cree usted que pueden generar mayor exigencia socio afectiva en Clemencia?**

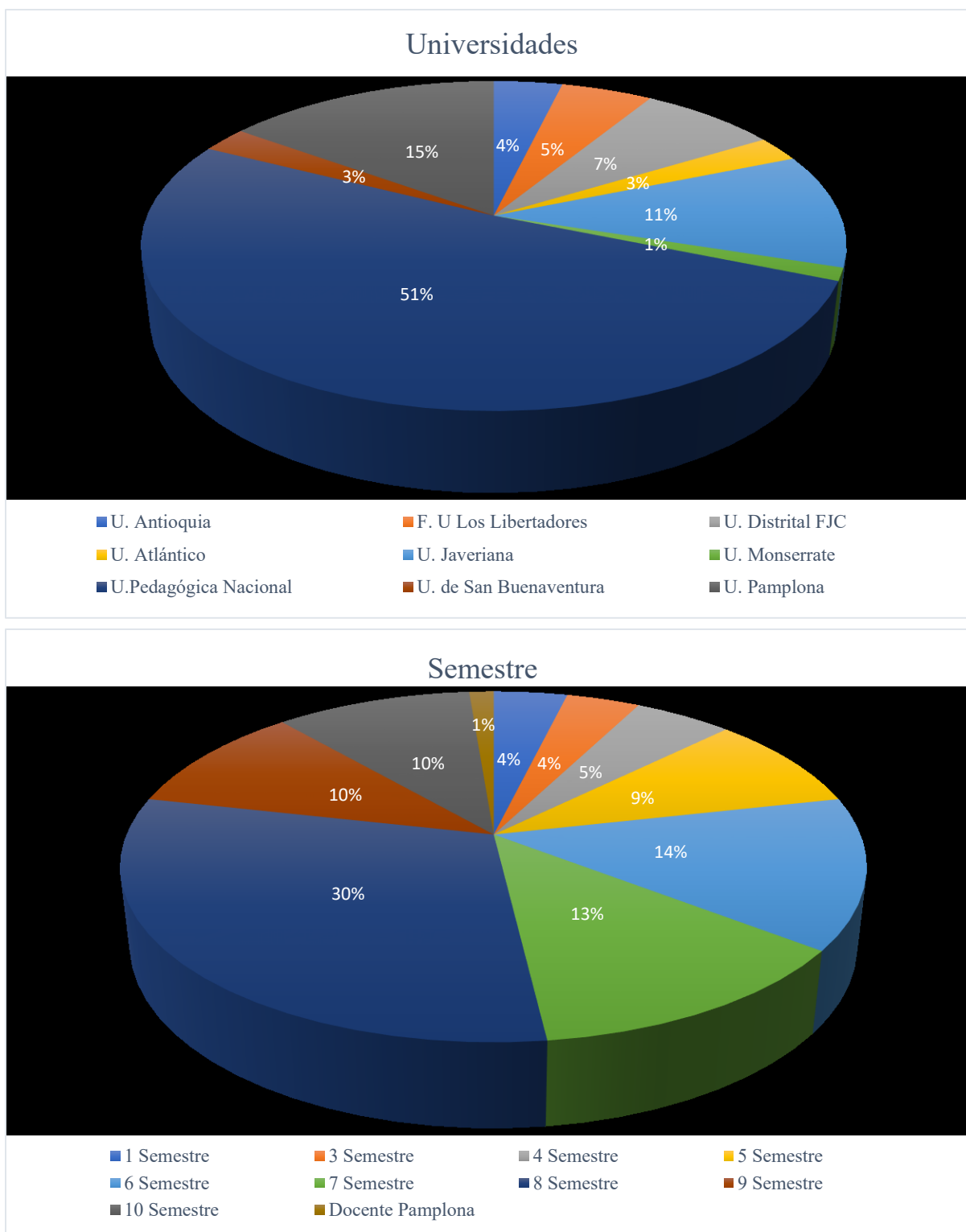
	La elaboración de trabajos escritos		La realización de exposiciones
	La Práctica Pedagógica		El trabajo en grupo
	Otro: ¿Cuál?		

6. **¿Considera usted que la Licenciatura a la que pertenece Clemencia, debería ofrecer espacios académicos para su formación socio afectiva? \_\_\_\_\_ SI \_\_\_\_\_ NO**  
**¿Por qué? \_\_\_\_\_**  
 \_\_\_\_\_

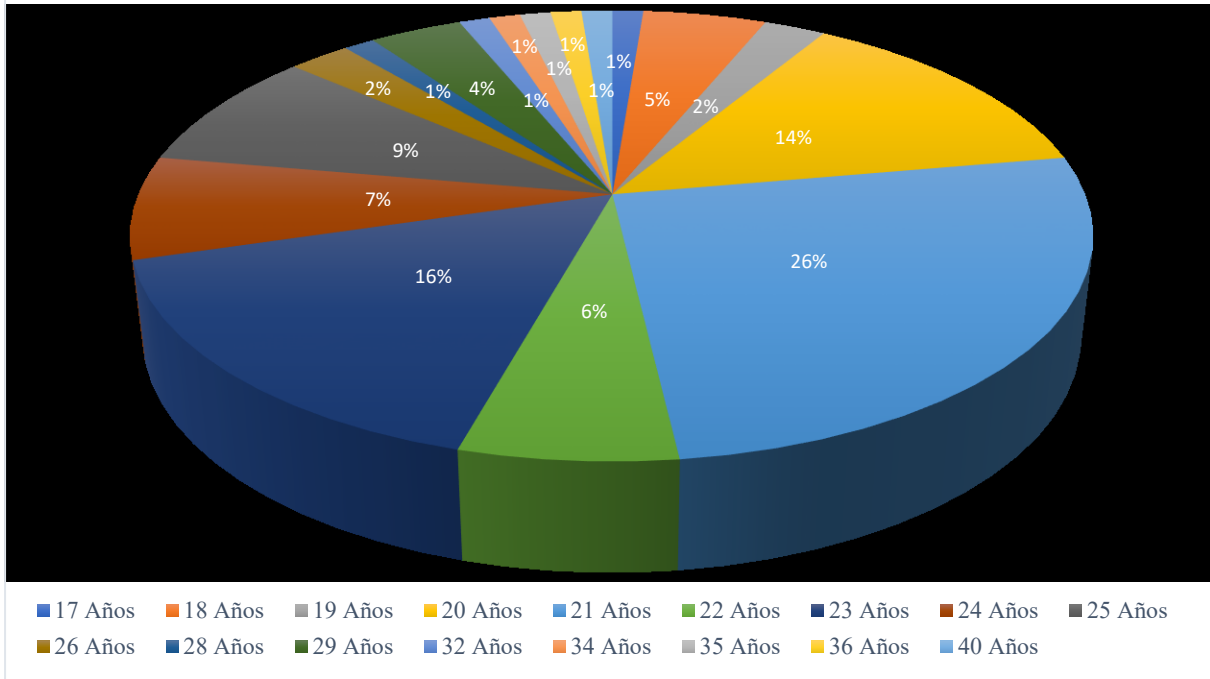
7. **¿En algún momento de su vida universitaria se ha encontrado en una situación similar a la de Clemencia? \_\_\_\_\_ SI \_\_\_\_\_ NO**  
**Si respondió SI, entonces ¿cómo lo ha resuelto? \_\_\_\_\_**  
 \_\_\_\_\_

## 8.2. Anexo 2. Tabulación de Instrumento de Sondeo

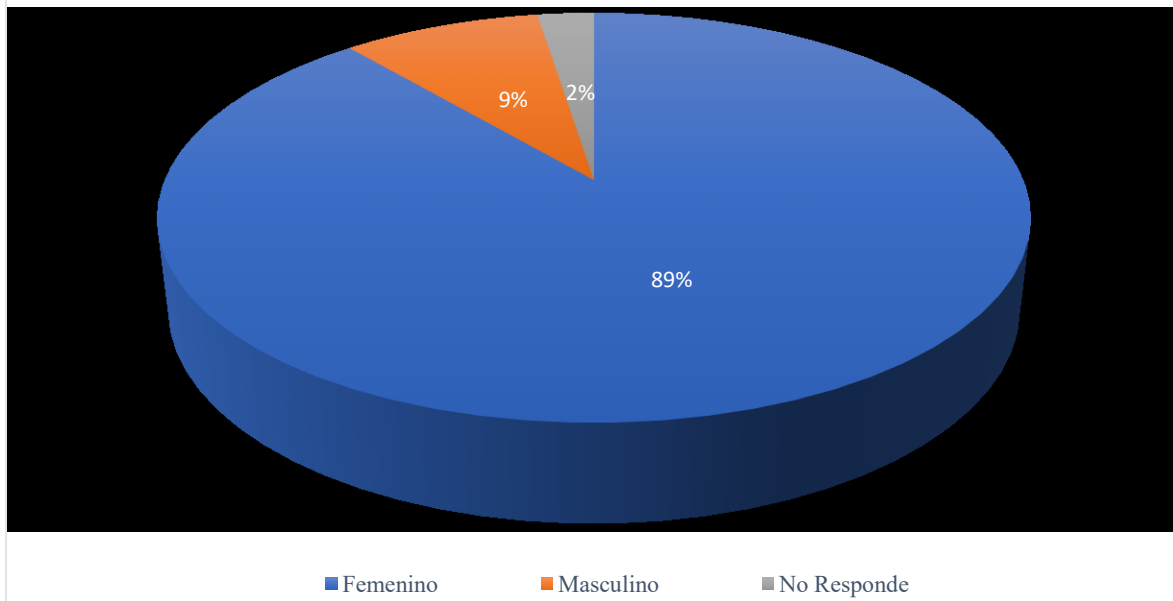
Datos de los entrevistados



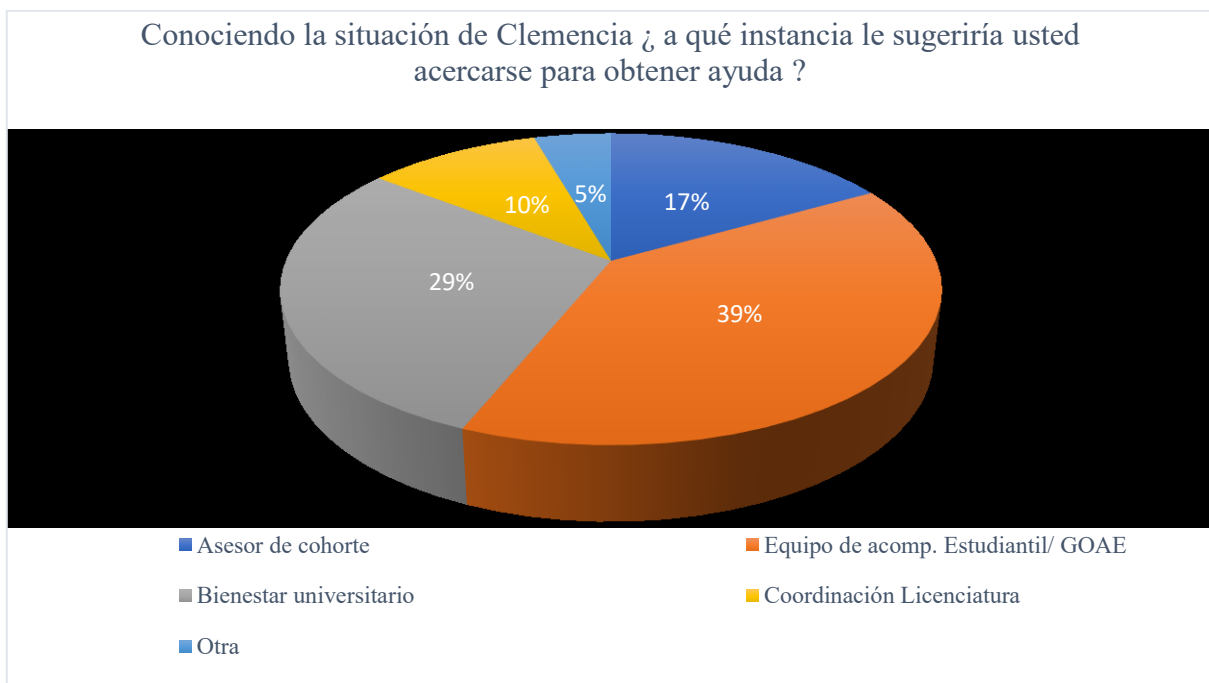
### Edad



### Género

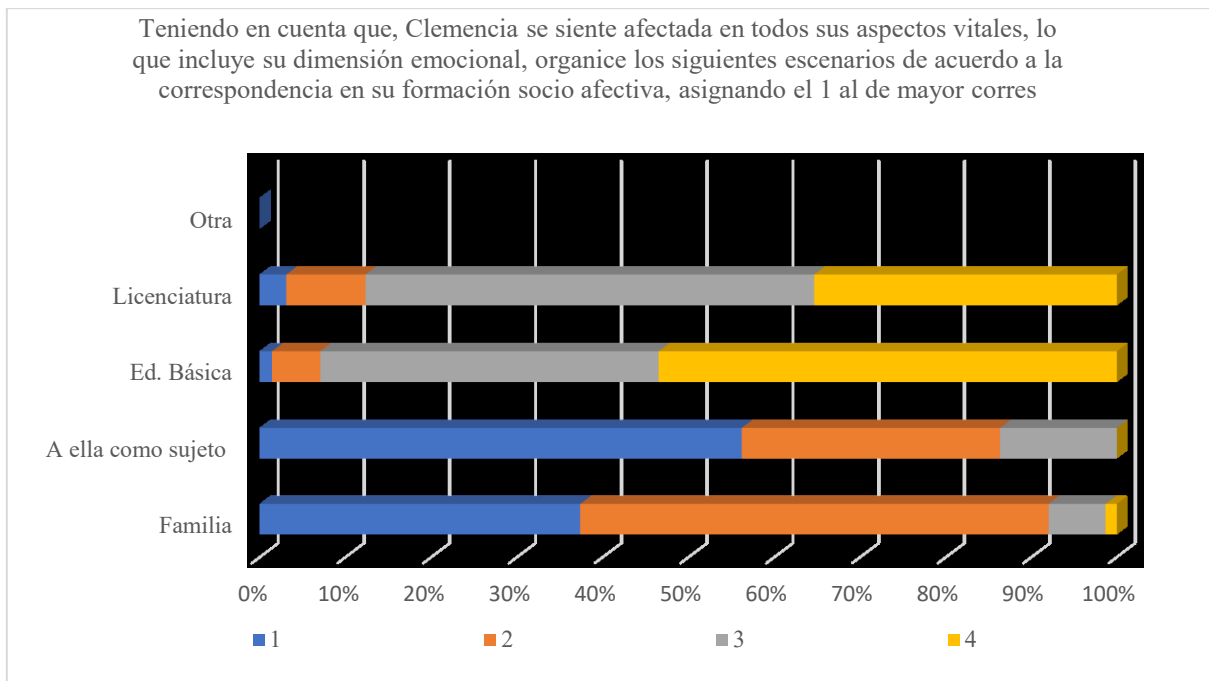


## Pregunta 1



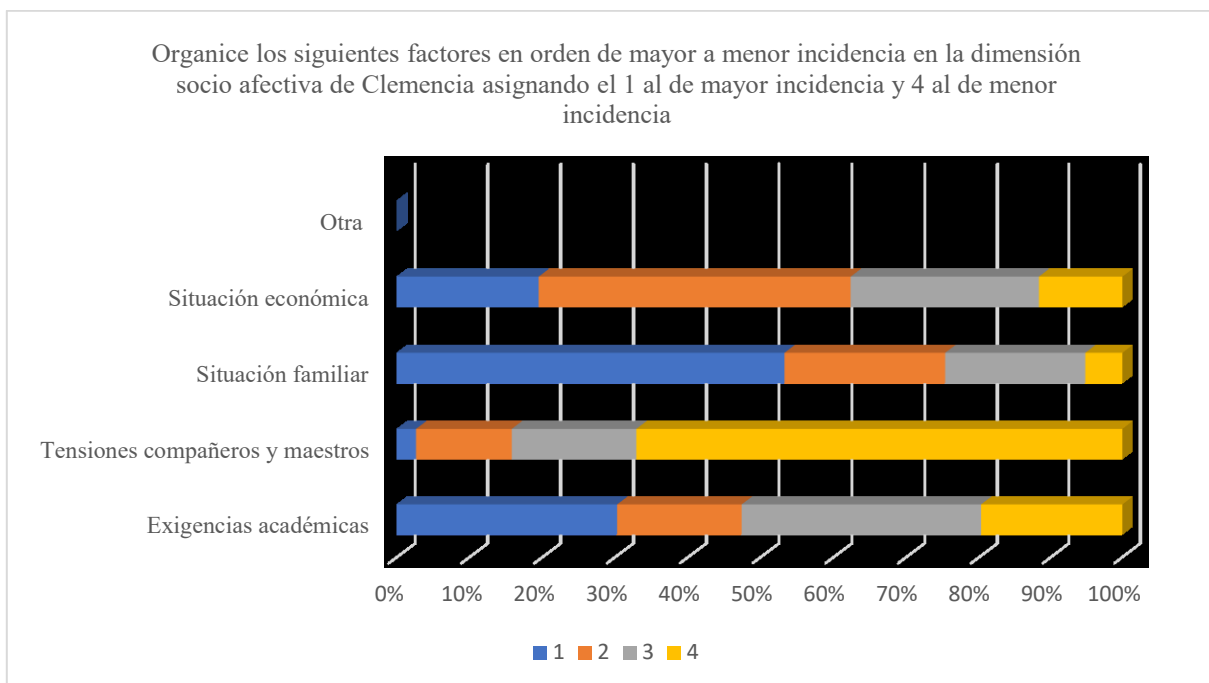
De acuerdo a la tendencia que refleja esta pregunta, se perciben dos instancias a las cuales los estudiantes acudirían en caso de estar en una situación similar a la de Clemencia: Asesor de cohorte y Equipo de acompañamiento y orientación estudiantil. El primero es una figura institucional que generalmente asume el acompañamiento de los estudiantes por periodos académicos específicos, y el segundo, es una propuesta institucional que busca dinamizar los procesos cotidianos de construcción social desde una postura cultural de desarrollo humano. El primer análisis que surge de esta tendencia es el vínculo entre la formación afectiva y el currículo, pues la Coordinación o Departamento de Psicopedagogía es la instancia administradora del currículo, sin embargo, no es a la que comúnmente acudirían los estudiantes, aun cuando el origen de las tensiones descritas en el caso de estudio, en su mayoría, corresponden al campo académico. Aquí podría visibilizarse un primer distanciamiento y dificultad al establecer los enlaces entre lo curricular y lo socioafectivo, asumiendo que, precisamente la formación socioafectiva no tiene necesidad en la formación académica, por lo que el acercamiento al asesor de cohorte, puede resultar si se debe resolver una dificultad de esa índole.

## Pregunta 2



La tendencia aquí evidencia dos escenarios importantes para el análisis, los cuales, según los participantes corresponden a la formación socioafectiva de los sujetos: la familia y el ser humano mismo. El primer análisis que corresponde a esta pregunta, refleja precisamente el escenario cotidiano en el que se asientan las emociones, concibiéndolas como un aspecto inherente al ser humano, pero que, además, se instauran únicamente en la privacidad de cada uno y por ello, son estos dos escenarios los encargados de la formación emocional y afectiva de cada sujeto. Esto se confronta con el escenario de lo público (Colegio, Licenciatura) en el que se priorizan los procesos racionales y cognitivos y en los que pareciera que no hay cabida suficiente para la emocionalidad y por supuesto para su formación. De acuerdo a esto, surge el segundo análisis correspondiente a los resultados obtenidos, pues como investigadoras, cuestionamos nuestro proceso de formación, en el cual hay una constante preocupación por brindar experiencias o construir ambientes para los niños en el que precisamente se potencie o desarrolle la dimensión emocional, teniendo en cuenta que estas acciones se llevarían a cabo en contextos escolares al ser uno de los primeros ámbitos profesionales, entonces, ¿por qué los estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía Infantil, participantes en este instrumento, desconocen en el escenario escolar, específicamente en la educación básica, la correspondencia de la formación socio afectiva de los sujetos?

### Pregunta 3



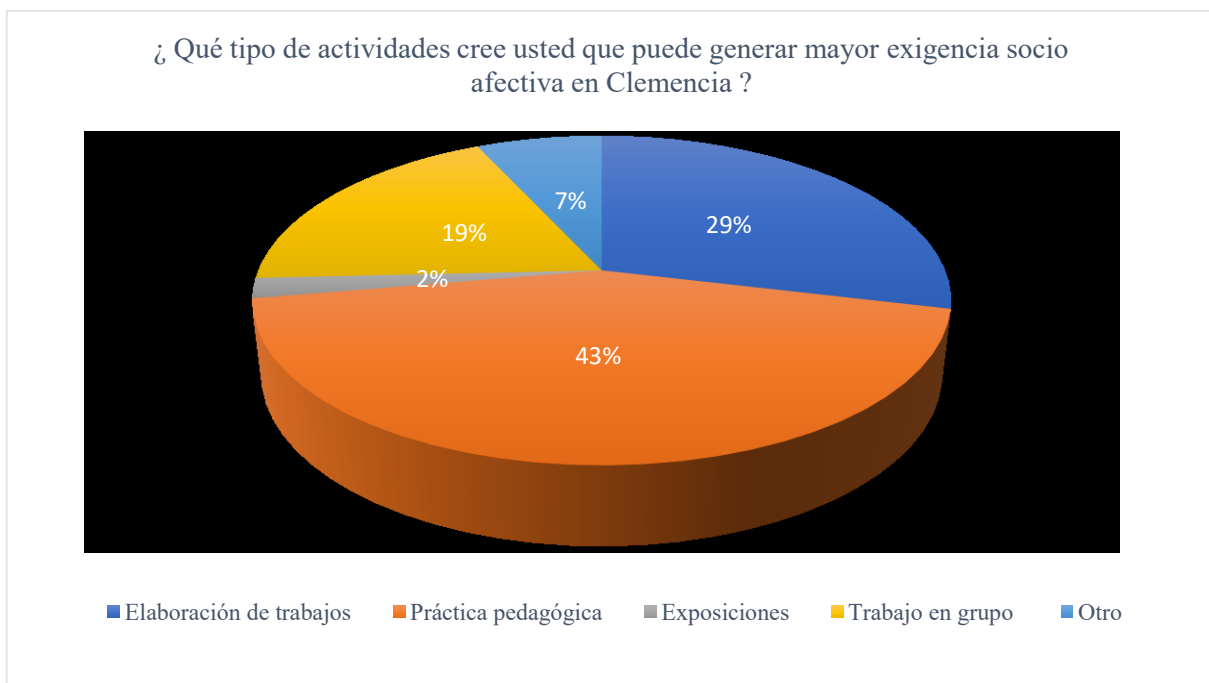
Teniendo en cuenta que, de acuerdo al sondeo realizado la formación socio afectiva de los sujetos corresponde a la familia, es este espacio precisamente el que tiene mayor incidencia, es decir que, esa fuerte incidencia responde y afirma la correspondencia de la familia en términos socio afectivos. Sin embargo, esta tendencia de atribuir la incidencia socio afectiva a la familia puede depender de la manera como se concibe el ámbito académico y sus factores, en tanto puede entenderse como un lugar anulado para la emocionalidad, lo cual puede ser alimentado por la misma academia y puede convertirse en la base del asunto que hemos problematizado, pues al parecer la afectividad no tiene cabida dentro de los espacios académicos como las asignaturas pero mucho menos dentro de las relaciones que se entretienen dentro de la formación. Lo anterior puede mostrar la necesidad de darle un lugar de incidencia socio afectiva a la formación docente y así abrir una ventana no solo de problematización sino también de visibilización, que es posiblemente lo que tenemos de fondo, una negación a los efectos que genera la formación en nosotros. Esta postura puede hacer evidente un miedo a romper con una brecha que aquí se hace evidente entre la formación socio afectiva y la formación docente pareciera entonces que la formación docente solo tiene efectos en términos del intelecto o de acumulación de saberes. No obstante, las exigencias académicas comienzan a aparecer de manera un poco borrosa aún en lo que hemos denominado la formación socio afectiva.

#### Pregunta 4



La tendencia aquí se volcó a dos espacios de alivio (espacios de dialogo con el asesor de cohorte y talleres y salas de escucha) los cuales tienen en común su carácter reservado o íntimo, lo cual confirma una tendencia a remitir las emociones, el afecto y en general la formación socio afectiva a escenarios que no impliquen hacer público el sentir, incluso a pesar de la intención de brindar opciones de espacios ligados a la formación docente, las personas encuestadas retoman a la familia y la sugieren como espacio propicio para aliviar tensiones, lo que nos permite volver a evidenciar una grieta o un distanciamiento entre espacios tan íntimos como la familia y espacios más vulnerables a la intervención de otros como la carrera, y encontrar en este distanciamiento una falta de reconocimiento de la bidireccionalidad de efecto de cada ámbito de la vida. ahora bien, es interesante evidenciar como la practica pedagógica en este caso no se convierte en un espacio que alivie tensiones, posiblemente porque sea uno de los espacios que más las genere o, por el contrario, porque responde a la poca incidencia que se le asignó anteriormente. El punto central aquí es el carácter privado de las emociones y en ese sentido, encontrar las razones para evadir las posibilidades y los espacios para exteriorizarlas.

## Pregunta 5



En primera medida, los resultados obtenidos vuelven a mostrar la distancia entre lo público y lo privado o íntimo de la formación emocional de cada ser humano. En este caso, la tendencia refleja que es la elaboración de trabajos escritos, como ejercicio individual, lo que causa mayor exigencia socioafectiva en nuestro personaje, afirmando, nuevamente, que es una responsabilidad adjudicada al sujeto y que puede no tener mayor influencia de las relaciones y vínculos cotidianos a los que se enfrenta cada uno. Puede ser que estas tensiones surjan de situaciones académicas específicas como organización de tiempo, pocas habilidades escriturales o dificultades en la comprensión temática de cada asignatura, provocando estas exigencias en las que sólo se ve implicado el estudiante.

Sin embargo, confrontando este escenario de lo íntimo, encontramos una fuerte inclinación en el escenario público, en donde es más común las relaciones con los otros, por lo que la práctica pedagógica y el trabajo en grupo, al ser actividades que impliquen relacionarse con los pares, parecen tener implicaciones demandantes socioafectivas. Esta conclusión puede compararse con el análisis realizado a la pregunta anterior (4), en donde la práctica pedagógica, al constituirse por grupos de trabajo, no es concebida como un espacio que pueda contribuir para aliviar las tensiones emocionales y afectivas. Entonces, este espacio académico y de formación, puede ser el origen de muchas dificultades y tensiones, pero no la solución a los mismos. Puede entenderse que, podemos llegar a identificar los conflictos emocionales y sus causas, pero no los caminos de solución y alivio a ellos, en los mismos contextos, trasladando estas tensiones a otros ámbitos de la vida.

### **8.3. Anexo 3. Bitácora de electiva**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

ELECTIVA: “HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO EN EL AULA”

#### *Ejercicios de conocimiento de nombres*

Círculo de nombres cambiando de lugar: En círculo se cambia de lugar diciendo el nombre de uno de los compañeros o compañeras lo más rápidamente posible, quien es nombrado, debe llamar a otro y cambiar de lugar. Primero sale una persona, luego dos, luego tres y si el grupo es muy grande, pueden salir al mismo tiempo seis o siete personas.

Piña – Maracuyá: En círculo, una persona se ubica en el centro, frente a otra, si menciona la palabra “Piña” la persona debe decir rápidamente el nombre de quién está ubicado del lado derecho y si dice “Maracuyá”, debe mencionar el nombre de quien está a su lado izquierdo. Si la persona responde asertivamente se queda en su lugar, si no, pasa al centro del círculo.

Se repite esto dos o tres veces y luego se cambian de lugar en el círculo los participantes y se vuelve a jugar. Lo importante es lograr que todas y todos conozcan y se aprendan los nombres de sus compañeros y compañeras.

Duelo de nombres – sábana: El grupo se divide en dos subgrupos de igual número de personas. Cada grupo se sitúa a un costado del espacio. Los/las facilitadoras toman una sábana que estiran en la mitad del espacio, impidiendo que haya contacto visual entre los dos grupos. De cada grupo se dirige un participante al frente de la sábana y se ubica de espaldas. Al contar hasta tres, los/las facilitadoras bajan la sábana, los participantes se dan la vuelta rápidamente y la primera persona que diga el nombre de quién está al frente obtiene un punto para su equipo y quien pierde pasa al otro equipo.

El reloj: Se entrega una fotocopia a cada participante de un “reloj” con cuatro citas (12:00 – 3:00 – 6:00 – 9:00). Se da un minuto para que “acuerden” una cita en cada una de las horas

con cuatro personas diferentes. Para cada cita se da un tiempo de 5 minutos aproximadamente, en donde se conversa un tema dado por el facilitador.

### *Ejercicios de confianza*

Guianza con dedos: En parejas. Una persona cierra los ojos o se le coloca una venda para los ojos. La otra persona va con los ojos abiertos. Se le pide a la persona que tiene los ojos cerrados que estire un dedo de su mano derecha y la persona que tiene los ojos abiertos hace contacto con ese dedo con otro de sus dedos de la mano izquierda. Se trata de tener un leve contacto de punta de los dedos entre los dos. Paso seguido, la persona que tiene los ojos abiertos conducirá a la persona con los ojos cerrados por todo el salón, cuidando de que no se golpee, pero llevándolo a explorar por todo el espacio y con diferentes movimientos de su cuerpo como arriba, abajo, agacharse, estirarse, etc. Se da un tiempo y luego se cambia de rol.

Coches: En este caso la persona con los ojos abiertos se hace a la espalda de la persona que tiene los ojos cerrados o está vendado. El ejercicio se trata de conducir a la persona que ahora se convierte en un vehículo que se maneja con los siguientes códigos. Palmadas en la espalda, el vehículo avanza hacia delante (a muy poca velocidad siempre). Palmadas en la cabeza, el vehículo retrocede. Palmadas en el hombro izquierdo, el vehículo gira a la izquierda. Palmadas en el hombro derecho, el vehículo gira a la derecha. Muy importante: Si no se toca a la persona, esto quiere decir que el vehículo ha de frenar. Se da un tiempo y luego se cambia de rol, cambiando también de sonido.

La Burbuja: Se forman grupos de 5 o 6 personas, lo/as participantes se toman de las manos haciendo un círculo. Una persona pasa al centro y con los ojos cerrados o vendados se desplaza libremente por el espacio. La idea es que el resto del grupo, haciendo un círculo a su alrededor acompaña el movimiento de quien está en el centro sin tocarla, al mismo tiempo que la protege, impidiendo su paso de cualquier cosa con la que pueda chocar haciendo una cadena de cuerpos y brazos entrelazados. El ideal es que haya cambios de ritmo y de dirección en el movimiento, según cómo se mueva quien está en el centro del círculo, de la burbuja. Se va alternando el rol de quien está en el centro, tratando de que quienes quieran puedan pasar al centro y hacer parte de la burbuja protectora.

Bosque de sonidos: Tiene el mismo sentido que el anterior. Es decir, guiar a una persona que tiene los ojos cerrados por el salón y estimular la confianza. Sin embargo, aquí ya no hay contacto alguno, sino que la pareja se pone de acuerdo en un sonido que la persona con los ojos abiertos emite de manera constante. La persona con ojos cerrados se deja guiar por el sonido. Si en algún momento no lo escucha, deberá quedarse quieta. Se da un tiempo y luego se cambia de rol, cambiando también de sonido.

Las puertas: Se divide el número de integrantes en dos. Un grupo, conforma parejas y se toman de las manos, creando una especie de puerta. Los integrantes del otro grupo se vendan los ojos. Cada pareja se pone de acuerdo en tres sonidos, el primero para llamar la atención de quienes están vendados, el segundo, mientras pasan por debajo de las manos de la pareja y el tercero cuando salgan. El objetivo es que quienes estén vendados, pasen por debajo de todas las “puertas”. Posteriormente, se cambia de grupo, es decir, quienes estaban vendados pasan a ser puertas y quienes eran puertas, se vendan los ojos.

#### *Ejercicios de trabajo en equipo*

Sábana: Se coloca una sábana en el piso y todos los participantes deben “subirse” a ella. Se explica que es un bote y alrededor es el mar, en el cual hay tiburones. El grupo debe buscar una estrategia para darle la vuelta a la sábana sin que ninguna persona coloque el pie fuera de la sábana, si eso sucede, deben empezar de nuevo

Pío-Pío: todos con los ojos vendados van diciendo “pío-pío” excepto mamá o papá gallina. Se le murmura a una persona “tú eres mamá o papá gallina”. Todas empiezan a mezclarse con los ojos cerrados, cada una busca la mano de las otras, la aprieta y pregunta: ¿pío-pío? Si la otra persona también pregunta ¿pío-pío?, se sueltan de la mano y siguen preguntando, excepto papá o mamá gallina que se mantiene siempre en silencio. Cuando una persona encuentra a mamá o papá gallina porque no es contestada cuando pregunta, se queda cogida de la mano en silencio. Siempre que alguien encuentra el silencio como respuesta, entra a formar parte del grupo. Así hasta estar todas juntas.

Improvisación de conflictos: Se camina por el espacio intentando moverse en diferentes direcciones, evitando el caminar en círculo. Al momento de decir “stop”, con la primera persona que se encuentre, improvisan un conflicto de acuerdo a los personajes que diga el

facilitador. La improvisación implica no acordar el personaje y/o conflicto, sencillamente, improvisan. Durante aproximadamente un minuto y medio, se mantiene la improvisación, cuando se vuelve a decir que caminen, se desplazan nuevamente por el espacio y se repite el ejercicio y buscan otra pareja para improvisar otro conflicto.

Ética del cuidado: A los participantes se les entrega un globo para que lo inflen. Luego se les entrega un marcador para que escriban aspectos importantes y fundamentales de su vida (nombre, fecha de nacimiento, el nombre de las personas de su familia, de las personas que aman, de su equipo, comida, grupo, música favorita, de su mascota, lugares significativos, metas a corto, mediano y largo plazo, etc.). El facilitador aclara que esos globos son sus vidas y, por lo tanto, hay que cuidarlas. Luego se les explica que “jueguen” con ellas, primero de manera individual, luego por parejas (leyendo lo que está escrito), luego de a cuatro personas, luego 8 y después todo el grupo. Posteriormente se les dice que el grupo debe crear una estrategia para que los globos no caigan al piso. No se pueden mantener en la mano, deben estar en el aire y ser intercambiados. Se da un tiempo para que planeen y luego se empiezan a lanzar los globos. Se aclara que los globos que caigan a suelo serán tomados por el facilitador y es como si “se perdiera una vida”. Adicionalmente y de acuerdo al grupo, se puede introducir un elemento externo sin que el grupo se entere, para “eliminar” vidas, puede ser el facilitador, quien de manera discreta y con una aguja intenta “explotar” las “vidas. Finalmente, se hace la reflexión en torno al cuidado de sí mismo, al cuidado del otro, a los peligros permanentes que tenemos en nuestras vidas, en cuidarse y tener preocupación genuina por el otro.

### 8.3. Anexo 4. Propuesta de preguntas

Las preguntas para los estudiantes de primer semestre son:

- *¿qué aspectos teóricos y disciplinares crees que podrás apropiarte en este proceso de formación?*
- *¿qué aspectos humanos crees que podrás apropiarte en este proceso de formación?*
- *¿qué miedos te genera iniciar este proceso?*
- *¿qué sueños tienes con este proceso?*
- *¿A qué escenarios crees que corresponde la formación socioafectiva?*

Las preguntas para los estudiantes de quinto semestre son:

- *¿Qué escenarios de tu vida personal han logrado impactar tu proceso de formación hasta este momento?*
- *¿Consideras que el proceso que has asumido te está llevando a cumplir tus sueños?*
- *¿Qué tanto tiempo dedicas a tu familia y amigos?*
- *¿Qué tensiones surgen en los distintos escenarios de tu vida?*
- *¿Te has acercado a alguna instancia de la Universidad para recibir ayuda ante las situaciones de tensión?*

Las preguntas para los estudiantes de los estudiantes de noveno semestre

- *¿Has alcanzado los sueños que proyectaste en este proceso?*
- *¿Qué consejo le puedes brindar a tus compañeros que inician y continúan en este proceso formativo?*
- *¿Qué aspectos de tu dimensión socioafectiva puedes reconocer en este proceso de formación?*
- *¿Qué miedos venciste y cuáles aparecen en este próximo cambio?*
- *¿Qué actividades consideras que generan mayor exigencia socioafectiva?*

Pese a que estas preguntas están pensadas para cada uno de los momentos del proceso formativo, tienen la intención que los elementos allí expuestos, puedan ser discutidos desde las anécdotas de cada una, enriqueciendo el diálogo a partir de la experiencia vivida. Así

mismo, se plantean varias preguntas generales para reflexionar sobre la importancia de la socio afectividad como componente esencial de la formación integral:

- *¿Quién quieres ser?*
- *¿Qué quieres hacer?*
- *¿Cómo te quieres expresar?*
- *¿Quién eres?*
- *¿A dónde vas?*
- *¿Qué espacios pueden contribuir para aliviar las tensiones en términos socio afectivos?*