



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

La construcción de Saber Pedagógico a partir de la Práctica y las imágenes Visuales Fotográficas.

Presentado por el (la, los, las) estudiantes (s): Sils María Buitrago Pabón.

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

1. La reflexión de su propia experiencia docente como su propio objeto de estudio
2. El saber fundante como maestra desde el saber pedagógico
3. El haberse apoyado en las imágenes visuales de la práctica docente.

	NOMBRE	FIRMA	NOTA
Jurado 1- lector	<u>María Angélica Carrillo Espinal</u>	<u>María Angélica Carrillo Espinal</u>	<u>3.8</u>
Jurado 2 -lector	<u>Zulma Delgado Ríos</u>	<u>Zulma Delgado Ríos</u>	<u>3.8</u>
Jurado 3 -asesor	<u>Miguel Rojas Gómez</u>	<u>Miguel Rojas Gómez</u>	<u>3.8</u>
Jurado 4 - asesor	<u>Néstor Mario Noreña Noreña</u>	<u>Néstor Mario Noreña Noreña</u>	<u>3.8</u>

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 3.8

DISTINCIONES \_\_\_\_\_

Fecha: 18 de septiembre de 2019

**LA CONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA PRÁCTICA Y  
LAS IMÁGENES VISUALES FOTOGRAFICAS  
EXPERIENCIA EN EL COLEGIO CARLOS PIZARRO 2017 GRADO 303**

**SILS MARÍA BUITRAGO PABÓN**


**2011272003**

**ASESOR METODOLÓGICO: MIGUEL ROJAS GÓMEZ**

**ASESOR DISCIPLINAR: NESTOR MARIO NOREÑA NOREÑA**

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia  
Facultad de Bellas Artes- Licenciatura en Artes Visuales

2019

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Educación en transformación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 124</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	TRABAJO DE GRADO
<b>Acceso al documento</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES.
<b>Título del documento</b>	<b>LA CONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA PRÁCTICA Y LAS IMÁGENES VISUALES FOTOGRAFICAS EXPERIENCIA EN EL COLEGIO CARLOS PIZARRO 2017 GRADO 303.</b>
<b>Autor(es)</b>	BUITRAGO PABÓN, SILS MARÍA
<b>Director</b>	DR. MIGUEL ROJAS GÓMEZ
<b>Publicación</b>	BOGOTÁ, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 2019.
<b>Unidad Patrocinante</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
<b>Palabras Claves</b>	SABER PEDAGÓGICO, DISCIPLINAR, EXPERIENCIA PEDAGÓGICA, ACCIÓN DOCENTE, TRANSACCIONES DIDÁCTICAS, ANÁLISIS DE CONTENIDO SEMIÓTICO, PRINCIPIOS DE SISTEMATIZACIÓN E IMAGEN VISUAL FOTOGRAFICA.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado, se realizó con el fin principal de llegar a una reflexión sobre la construcción del saber pedagógico y disciplinar particular del licenciado en artes visuales. Saber obtenido a través de la práctica docente y que, por medio del uso de algunas imágenes fotográficas (incluyendo varias producciones de los estudiantes) permitieron recordar aquellas experiencias, las cuales conceden la posibilidad de relacionar el contexto teórico del saber mencionado con respecto a lo axiológico de la práctica. A partir de esta apreciación, se puede evidenciar la relación teórico - práctica entre saber pedagógico, disciplinar y su posibilidad como terreno de aprendizaje docente, permitiendo confrontar aquellos supuestos generados en la formación.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Albán, A. A. (2011). <i>Educación, sociedad y creación</i>. Bogotá Colombia: Universidad Distrital</p> <p>Alfonso, M. (2013). <i>La contruccion del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la</i></p>

*emergencia de praxeologías docentes en la formación superior* . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, L., & Barreto, G. (2010). *El arte de investigar el arte*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente. Amanda Coffey, P. A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Arbelàez, M. J. (2011). *Educacion, sociedad y creaciòn* . Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Aumont, J. (1990). *La imagen*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A., .

Barbosa, Z. V. (2016). *Desarrollo de la metodología reflexión acción participación (RAP) desde la interacción entre docentes y el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en los centros de interés de música y teatro dentro de «currículo para la excelenci*. Bogotá: Universidad de los Andes -MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN EDUCACIÓN - CIFE.

Bárcena , F., & Melích, J. C. (2000). Paul Ricoeur: Educación y narración. En F. Bárcena, & J. C. Melích, *La educación como acontecimiento ético Natalidad, narración y hospitalidad* (págs. 91-123). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica , S.A.,.

Barnés, J. (2006). *Qué son las imágenes?* Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia. Barthes, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós comunicación.

Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cabezuelo-Lorenzo, J. G.-L. (2016). El enfoque semiótico como método de análisis formal de la comunicación persuasiva y publicitaria. *Dialogía, 10*, , 71- 103.

Casilimas, C. A. (2002). *Modulo 4 Investigación Cualitativa*. Bogotá D.C. : Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES.

Castrillón, E. P. (2004). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-35.

Catalá, J. M. (2008). *La forma de lo real: introduccion a los estudios visuales*. Barcelona España: Editorial UOC.

Cendales González, L., & Alfonso Torrez, C. (24 de 11 de 2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Bogotá, Colombia.

Centro Administrativo Nacional. (30 de 7 de 2019). *Ministerio de Educación*. Obtenido de La

práctica pedagógica como escenario de aprendizaje:

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)

Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación*. Santa Fe de Bogotá: El Buho.

Černý, J. (1996). *Los métodos semióticos y la semiótica aplicada*. Votobia.

Colombia, Universidad Pedagógica Nacional . (7 de julio de 2019). *Universidad Pedagógica Nacional* . Obtenido de Facultad de Bellas Artes:

<http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=351&idn=8107>

Costa, L. M. (2006). *Educación la mirada Políticas y pedagogías de la imagen* . Buenos Aires : Ediciones Manantial.

de Tezanos, A. (2017). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad N 12*, 7-26.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.

Domingo, J. C., & Ferré, N. P. (2010). La experiencia y la investigación educativa . En J. C. Domingo, & N. P. Ferré, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21-86). Madrid : Ediciones Morata. S.L.

Dubbois, P. (2015). *El acto fotográfico pragmática del index y efectos de ausencia*. Autònoma de Buenos Aires: La marca editora .

Eco, U. (2002). *Tratado de semiótica general*. España: Lumen.

Egg, A. . (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica* . Buenos Aires: Magisterio del río de plata.

Ferré, J. C. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Ediciones Morata, S. L.

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Grupo Editorial Siglo Veintiuno.

Fredman, K. (2002 ). Cultura visual e identidad . *Cuadernos de Pedagogía*, 59-61.

García, L. M. (1997). La actividad artística en educación . En J. A. Wladislaw Tatarkiewicz, *Lecturas de educación artística para la educación primaria y secundaria y media* (págs. 44- 51). Santafé de Bogotá: CEDETRABAJO.

García, L. M. (2005). *Investigación en educación artística*. España: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Gombrich, E. H. (2002). *La imagen y el ojo Nuevos estudios sobre la Psicología de la representación pictórica*. Madrid : Editorial Debate , S.A.

Gòmez, B. R. (s.f.). La investigación - acción educativa y la construcción de saber pedagógico.

*Educación y Educadores, Volumen 7*, 45-55.

González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *magis*, 53-62.

Goyes Nárvaez, J. (2008). Leer es escribir: la experiencia de la imaginación. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP N° 15 Leer y escribir correctamente*, 47-60.

Guiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo de lo plural aproximaciones a otros transitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Medellín .

Guiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. *Educación y ciudad 11*, 71-88.

Hernández, F. (2005). INVESTIGACIÓN SOBRE LA CULTURA VISUAL: UNA PROPUESTA PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES . En R. M. VIADEL, *INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: TEMAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES Y CULTURAS VISUALES* (págs. 88- 123). Granada: Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F. : Mc Graw Hill.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: El libro de bolsillo Historia Alianza Editorial Emecé Editores .

Itzigsohn, J. (Ed.). (1995). Recuperado el 20 de agosto de 2019, de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Jara, O. (siete de agosto de 2011). *Kaidara Experiencias y recursos educativos para la ciudadanía global*. Obtenido de Kaidara Experiencias y recursos educativos para la ciudadanía global: [http://www.kaidara.org/upload/246/Orientaciones\\_teorico-practicas\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](http://www.kaidara.org/upload/246/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)

Julia Margarita Barco Rodríguez, G. C. (2015). *Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística*. Bogotá D. C: Revista Pensamiento palabra y obra.

Martínez, L. M., & Gutiérrez, R. (2002). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Montoya, E. V. (s.f.).

Morales, W. V. (2008). Reflexiones sobre educación artística integral: el aula en acción.

ARTEFACTO 13, 6.

Orbe, F. B. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 233-259.

Oreja, F. (s.d de s.f de 1990). *Aristóteles y la Retórica (Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero)*. Recuperado el 12 de Agosto de 2019, de Revistas científicas complutenses: <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/download/RESF9292220419A/11741>

*Real Academia Española*. (6 de agosto de 2019). Obtenido de Diccionario Real Academia Española: <https://dle.rae.es/?id=0KZwLbE>

Restrepo, G. B. (2004). La investigación - acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores, Volumen 7*, 45-55.

Roldán, N. S. (2017). Colegio Carlos Pizarro LeonGómez IED 20007-2017 10 AÑOS. *Colegio Carlos Pizarro LeonGómez IED 20007-2017 10 AÑOS*, 1.

Sanchez, E. L. (2011). Retos de la Educación Infantil en el siglo XXI. Hacia una educación de calidad. *Temas para la educación Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-8.

Sánchez, T., & Gonzalez, H. (2016). *Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente*.

Sánchez-Amaya, T. y.-M. (2016). *Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente*. Bogotá D.C: Educ. Educa., 19(2), 24-253. DOI: 10.5294/EDU.2016.19.2.4.

Sandoval, C. A. (1996). *Programa de especialización en teoría, métodos, y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.

Sensevy, G. (2001). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*.

Shoen, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Smith, K. (2012). *Cómo ser un explorador del mundo, museo de arte vida portátil*. Paraje San Juan, México: Fondo de cultura económica/ Conalcultura.

Tezanos, A. D. (2007). Formación de profesores una reflexión y una propuesta. *Rev. Pensamiento Educativo, Vol 14, N°2*, 57-75.

Tezanos, A. d. (2007). *Oficio de enseñar- saber pedagógico: relación fundante*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.

Trujillo, N. R. (S.F). *Guía de Estudios Los tres paradigmas de la Investigación en Educación*. Venezuela: UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

Valencia, N. (19 de 08 de 2019). *Arch Daily*. Obtenido de Quienes diseñaron cárceles, también diseñaron colegios: [https://www.archdaily.co/co/761551/frank-locker-los-mismos-que-disenaron-](https://www.archdaily.co/co/761551/frank-locker-los-mismos-que-disenaron)

carceles-tambien-disenaron-colegios

Véliz, H. P. (2018). *La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos*. Resultado de investigación, Universidad de la Serena Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado el 2018

Vergara, M. R. (2017). Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente. *Revista Internacional Magisterio N 83*, s/p.

Viadel, R. M. (2005). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. En R. M. Viadel, *Investigación en Educación Artística* (págs. 16-83). Madrid: Universidad de Granada.

Vygotsky, L. (24 de Junio de 1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Obtenido de Abaco Red: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía : la enseñanza, un objeto de saber*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

#### 4. Contenidos

Se propone describir y analizar la construcción de saber pedagógico y disciplinar a partir de la práctica en el aula y de la investigación sobre la misma, usando imágenes visuales fotográficas como objetos evocadores de la experiencia que se realizó en el Colegio Carlos Pizarro, ubicado en la localidad de Bosa. Se propone el contexto y las características sociodemográficas de los estudiantes como parte fundamental en el diseño de la propuesta pedagógica y tema de trabajo en el aula donde se vincula la imagen como mediación entre el contexto y el saber pedagógico, disciplinar.

La práctica y la experiencia se abordaron desde el aula y la posterior reflexión a partir del análisis de contenido semiótico y los principios de la sistematización de experiencias como lugares que no solo permiten aplicar el saber adquirido en la formación sino que son lugares de saber también donde coexisten la teórica y la práctica esta relación permite comprender que el proceso de enseñanza aprendizaje está relacionado con la comunidad educativa, los tiempos y los espacios.

Se propusieron las categorías de saber docente, experiencia pedagógica e imagen visual fotográfica y las subcategorías saber pedagógico, saber disciplinar, práctica pedagógica, acción docente, transacción didáctica, la imagen como objeto evocador de memoria.

#### 5. Metodología

Análisis de contenido semiótico y principios de sistematización de experiencias. Proyecto de investigación concebido desde los principios del método de sistematización de experiencias entendiendo éste como producción de conocimiento y modalidad investigativa, para comprender los sentidos y racionalidades que configuran la práctica docente, desde una perspectiva reflexiva, descriptiva y analítica, de tipo cualitativo y con enfoque de análisis de contenido semiótico.

#### 6. Conclusiones

-La investigación sobre la práctica en el aula y de la experiencia de investigarla contribuye a la construcción de saber pedagógico y disciplinar porque pone en diálogo la práctica particular en un marco teórico y contextual que permite hacer visible los aprendizajes docentes: asumir el rol docente como sujeto de saber que ejerce funciones de autoridad y de liderazgo, manejo del tiempo, el espacio y las corporalidades en el aula, capacidad de reflexividad sobre el propio hacer en relación con el contexto y las características sociodemográficas de la comunidad educativa, el acto de educar es un acto afectivo y de respeto que se construye junto a los estudiantes a través del ejercicio de su saber y liderazgo por lo tanto se alimenta de las transacciones didácticas. El aula y la institución efectivamente no son solo campos de implementación de la formación sino que son



parte de la misma y permiten el constante aprendizaje.

-La presente investigación es un ejercicio de investigación que invita a reflexionar e investigar las prácticas docentes a partir de las imágenes visuales fotográficas y contribuye a pensar que la sistematización de experiencias es una apuesta pertinente desde la visualidad, en tanto sistematización visual, usando así las imágenes visuales fotográficas como evocadoras de experiencia teniendo en cuenta la recolección y análisis de los datos de manera sistemática. Desde la perspectiva del análisis de contenido semiótico. La observación, apoyada por todos los criterios de sistematización y análisis de contenido semiótico permiten al docente investigador plantearse situaciones y posibles soluciones a las problemáticas del saber en cuestión y a las problemáticas de aula que se puedan presentar.

-El análisis semiótico es un campo polisémico que se presenta como un campo que propicia el estudio de y a partir de imágenes visuales fotográficas como objetos epistémicos.

-se ha de tener en cuenta que la experiencia realizada, brinda una posibilidad de visualizar la importancia que tiene la educación artística en los colegios, no solo como saber complementario, sino como un elemento que fundamental en el desarrollo los estudiantes, y por medio del cual se pueden llegar a reconocer no solo los pensamientos de los educandos, sino que también las visiones de mundo que cada uno de ellos tiene. Desafortunadamente uno de los hallazgos de la experiencia se relaciona con la subestimación que presenta este saber en los colegios, sobre todo en los públicos donde se sigue trabajando el arte como una miscelánea o una herramienta para el complemento de las actividades institucionales. Por ello es importante continuar realizando investigaciones que aporten al diálogo y la reflexión sobre la práctica como espacio de construcción de saber.

<b>Elaborado por:</b>	Buitrago Pabón Sils María
<b>Revisado por:</b>	Miguel Rojas Gómez

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	20	09	2019
--	----	----	------

## **AGRADECIMIENTOS**

Al universo por darme la oportunidad de ser egresada de la Licenciatura en Artes Visuales, a Dios por iluminar cada día mi camino y brindarme las capacidades necesarias para sacar adelante este proceso, que no fue fácil y que es fruto del amor hacia mi labor como licenciada en artes visuales y es el inicio de otros caminos.

A mis amigos por sus palabras, de aliento y no dejarme desfallecer. En especial a José Sanabria quien ha sido un apoyo incondicional, a mis compañeros Aura Chávez, Natalia Cacante, Sildana Suarez, Mónica Méndez, Víctor Valero, Diana Córdoba y Bryan Cárdenas entre otros.

A mis estudiantes de la jornada 40x40, por ser mi fuente de inspiración, y de quienes aprendí y espero seguir aprendiendo tanto.

A los profesores Zulma Delgado, Angélica Carrillo, Diego Romero, Norberto Pinto, Andrey González, Laura Rodríguez, Juan Carlos Nova y en especial a mis tutores, Miguel Rojas y Néstor Noreña, por su continuo y constante apoyo, por su paciencia, sus consejos y por compartir su conocimiento y espacios de enriquecimiento académico y personal.

A mí misma porque he sido perseverante, por los días y las noches en que me di la oportunidad de aprender más y no rendirme ante las dificultades y a mi familia. Gracias

## RESUMEN

El presente trabajo de grado, se realizó con el fin principal de llegar a una reflexión sobre la construcción del saber pedagógico y disciplinar particular del licenciado en artes visuales. Saber obtenido a través de la práctica docente y que, por medio del uso de algunas imágenes fotográficas (incluyendo varias producciones de los estudiantes) permitieron rememorar aquellas experiencias, las cuales conceden la posibilidad de relacionar el contexto teórico del saber mencionado con respecto a lo axiológico de la práctica. A partir de esta apreciación, se puede evidenciar la relación teórico - práctica entre saber pedagógico, disciplinar y su posibilidad como terreno de aprendizaje docente, permitiendo confrontar aquellos supuestos generados en la formación.

Es así como el presente trabajo de grado asume una postura metodológica del análisis de contenido semiótico y los principios de sistematización; pues estos permiten reflexionar sobre la construcción de saber, describir la experiencia docente en relación con los procesos que se realizaron con los estudiantes y analizar el diálogo entre práctica docente, imágenes visuales fotográficas, las producciones de los estudiantes y la experiencia como parte de la construcción de saber pedagógico disciplinar. Además, estas posturas permiten comprender que el saber pedagógico se enriquece a partir de la reflexión, descripción y análisis sobre lo sucedido, ya que la construcción de saber docente es continua, fluctuante y ramificada, ampliando el panorama y permitiendo observar que la práctica docente se ve afectada por diferentes factores que inciden en el despliegue de las acciones en el aula; sin embargo, el saber disciplinar y la imagen visual fotográfica es un saber específico propio del licenciado en artes visuales y esto va a permitir una manera particular de asumir y de investigar su propio quehacer.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede deducir, además, que la labor docente requiere de la formación, pero también de la relación de esos saberes con su interacción en la comunidad educativa; y se puede observar en el diseño de las acciones para el aula, se hace vital formular propuestas contextualizadas donde se tengan en cuenta los recursos cognitivos y materiales ya que estos hacen parte del saber disciplinar propio de las artes y en donde la imagen visual fotográfica se presenta como una propuesta que permite rememorar las acciones, reflexionar y construir nuevos relatos sobre lo sucedido. Desde esta perspectiva convirtiéndose en un sistema evocador de memoria además de un recurso creativo para generar dinámicas de conocimiento.

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	5
Estado Del Arte.....	6
Justificación.....	24
Problema De Investigación.....	25
Pregunta Principal.....	29
Objetivos.....	29
CAPITULO 1. LA CONCEPCIÓN SOBRE LA CONTRUCCIÓN DE SABER DEL DOCENTE.....	30
1.1. Saber y práctica docente.....	30
1.1.1. Saber Pedagógico.....	30
1.1.2. Saber Disciplinar .....	36
1.2. Experiencia Pedagógica.....	38
1.2.1. Práctica Pedagógica.....	42
1.2.2. Acción Docente.....	47
1.3. La Imagen Como Objeto Evocador de Memoria.....	43
1.3.1. Imagen Visual Fotográfica.....	33
CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO.....	47
2.1. El Método de Análisis de Contenido Semiótico.....	55
2.2. Principios de la Sistematización de Experiencias como Método.....	55
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LA EXERENCIA PEDAGÓGICA VISUAL FOTOGRAFICA EN E GRADO TERCERO DEL COLEGIO CARLOS PIZARRO EN BOSA.....	68
3.1. Caracterización del Contexto de la Comunidad Educativa del grupo 303 del Colegio Carlos León Gómez Pizarro.....	68
3.2. El lugar del Saber y la Práctica Docente en el Diseño de las acciones del aula.....	82
3.3. La Relación entre la Experiencia Docente y la Imagen Visual Fotográfica.....	92
3.4. La imagen Visual Fotográfica y sus Principales Funciones.....	96
CONCLUSIONES.....	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109



## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación tiene como propósito revisar las nociones sobre saber pedagógico y disciplinar, en la práctica docente realizada con los estudiantes del grado tercero del colegio Carlos Pizarro León Gómez, ubicado en la localidad de Bosa, en el Barrio el Recreo. Con esta intención, se propuso usar como método el análisis de contenido semiótico y los principios de la sistematización para reflexionar sobre la construcción de saber pedagógico y disciplinar, de esta manera se puede describir la experiencia docente en relación con los procesos realizados con los estudiantes y, de esta manera, llegar al análisis del diálogo entre práctica docente, imagen y experiencia; para este objetivo se utilizaron las imágenes fotográficas, donde se presta atención sobre los espacios y algunas producciones de los estudiantes.

Esta construcción teórico-práctica hace parte de la experiencia de investigar sobre el quehacer docente, entendiendo este tipo de estudio como una formación práctica teórica de la acción que permite hacer visible el saber particular del Licenciado en Artes Visuales. Para lograr esta meta se procedió a la revisión y diálogo entre autores que se tomaron como referencia, algunos documentos e imágenes fotográficas que se generaron durante la práctica en aula con el grado tercero durante el año 2017.

Como se dijo anteriormente, el presente proyecto de investigación fue concebido desde los principios del método de sistematización de experiencias entendiendo éste como producción de conocimiento y modalidad investigativa, para comprender los sentidos y racionalidades que configuran la práctica docente, desde una perspectiva reflexiva, descriptiva y analítica, de tipo cualitativo y enfoque de análisis de contenido semiótico donde se abordarán y relacionarán las categorías de saber docente, imagen y experiencia pedagógica.

## **Estado del arte**

A continuación se abordan un conjunto de temas en torno al saber y la práctica pedagógica, temas que coinciden con lo que he venido trabajando para la construcción del presente trabajo de grado. Y que permiten visibilizar las problemáticas que debe enfrentar un docente investigador. Por consiguiente se han revisado trabajos de autores de larga y mediana trayectoria en el ámbito académico, una (1) tesis doctoral, cinco (5) artículos académicos, dos (2) trabajos de maestría y dos (2) de pregrado. Varios de los artículos se refieren a la formación, teniendo en cuenta qué es la formación la que permite a los profesores llegar a la práctica pedagógica y al ejercicio de la labor docente, es entonces un punto fundamental en la construcción de saber tanto pedagógico como disciplinar, como se nombró anteriormente la búsqueda se enfoca en los docentes interesados en investigar, en reflexionar la práctica pedagógica por ello algunos trabajos fueron revisados prestando atención a las metodologías.

*La construcción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior* trabajo de investigación para optar al título de Doctor en Educación, presentado por Miguel Alfonso Peña. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2013.

En este trabajo de doctorado, se observan las praxeologías del formador de teatro en la Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Alfonso propone un modelo teórico explicativo, partiendo de la antropología del saber cómo construcción social e histórica. Para ello plantea la investigación de las didácticas específicas, junto con unas categorías de saber emergentes<sup>1</sup> en la formación universitaria de licenciados en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional. Miguel Alfonso evidencia el despliegue de contenidos, las estrategias y gestos del formador y de los de referencia, los formatos de actividad didáctica y caracteriza los sistemas praxeológicos para proponer el teatro como campo de saber y un perfil profesional de los Licenciados en artes escénicas, como aporte a la didáctica del saber profesional. El modelo aportado por el autor, se enfoca en explicitar las tensiones que implican el ingreso a una práctica artística escénica en la formación universitaria, problematizando la articulación entre las formas de actuación, las formas de formación de la actuación y las formas de formación universitarias.

---

<sup>1</sup> Como concepto la emergencia se relaciona con los conceptos de auto organización y supervivencia y se define en opción al dualismo y reduccionismo ya que considera que el todo no es la suma de las partes sino que el todo es más que eso. El autor Miguel Alfonso Peña denomina como “categorías del saber emergentes en la formación: saber práxico, teórico declarativo, heteropoiético y corporizante” (Alfonso, 2013, pág. 2).

Para ello, se construye una fundamentación interdisciplinaria sobre el saber cómo producto de interacciones, prácticas e intercambios y en la unidad de análisis de la actividad docente (Alfonso, 2013).

En concordancia con los objetivos establecidos por el autor, propone un marco teórico antropológico para el estudio del saber teatral, el cual es bastante completo y aporta en gran medida a este proyecto de investigación, por abordar los paradigmas sobre el trabajo docente, la noción de praxeología, la teoría de la actividad en la perspectiva sociocultural, la mediación semiótica, además realizó reflexión sobre el cuerpo, la acción y la performancia del profesor, como un elemento vital en la construcción del saber docente, en el caso de este trabajo se tuvo en cuenta la relación del cuerpo con el saber disciplinar en la formación del docente de teatro. Sin embargo puede ser también una invitación a la reflexión de la performancia de los profesores de otros campos.

Miguel Alfonso se vale de la investigación clínica en didácticas, como metodología apropiada para el estudio de las acciones docentes, una combinación teórica y práctica aportada por el Doctor René Rickenmann, desde la clínica didáctica, la didáctica descriptiva y Gerald Sensevy con la teoría de las situaciones didácticas que el autor del trabajo de doctorado enriquece con sus aportes. De esta manera se consideró que el trabajo de Miguel Alfonso contribuye a la reflexión epistemológica del saber desde las disciplinas del arte, desde la sustentación empírica. En otras palabras este trabajo aporta a la construcción de las artes como campo de investigación por la adquisición de información adquirida por medio de la observación y experimentación<sup>2</sup>. La metodología de este proyecto aporta en gran medida pues promueve el diseño de metodologías particulares, que sean bien fundamentadas y estructuradas en trabajos de investigación que involucren el saber, la práctica, la investigación y la docencia. Sin embargo al proponer el teatro como campo de conocimiento, indaga sobre la formación de licenciado en teatro, no habla sobre la práctica en el aula de una escuela.

Continuando con la revisión de documentos que aportan a la construcción del presente proyecto de investigación en esta sesión del estado del arte respetado lector usted continuaremos con los temas de saber pedagógico, saber disciplinar y formación docente, para ello se realizó una

---

<sup>2</sup> Por experimentación me refiero al método científico el cual consiste observar un fenómeno aplicando varias variables de manera pre establecida o mejor dicho metódicamente por lo tanto la sustentación empírica hace referencia a el método científico de observación y experimentación.



búsqueda de artículos académicos, teniendo en cuenta que fueran artículos actuales, no mayores a cinco años anteriores al 2019, sin embargo hay un artículo del 2010 que se seleccionó teniendo en cuenta su pertinencia. Se seleccionaron cinco (5) artículos y una (1) video conferencia, las palabras claves de búsqueda, fueron: saber pedagógico, práctica pedagógica, formación docente, acciones en el aula y experiencia docente. Estos artículos fueron seleccionados teniendo en cuenta que el profesor es visto como actor principal en la construcción de su saber pedagógico y por lo tanto es quien también puede reflexionar su práctica, desde la investigación. La búsqueda permitió identificar grupos de investigación de larga trayectoria en el país, los temas principales y los autores referentes que varios de los autores mencionan consolidando así un interés común y una línea de investigación.

José Darío Herrera Hernández (2017) aborda el problema del saber pedagógico, la práctica y la formación de los docentes, en una ponencia titulada “Del saber pedagógico, las prácticas y su investigación” en el 2017<sup>3</sup>, expone que al revisar un artículo de *Wilfred Carr*<sup>4</sup>, relata que en 1884, un legislador de políticas educativas, lo que hoy en día se puede llamar un diseñador de políticas públicas, diagnostica qué a los profesores les falta teoría, por lo que Wilfred recomienda enviar a los profesores a las universidades para que aprendan teoría, para que en la universidad los profesores llenen ese “vacío” de teoría. Esta postura se fundó en que los maestros “jóvenes” aprendían de los maestros mayores por medio de lo que Herrera (2017) nos cuenta como tutorías y/ o mentorías para luego ser aplicado en la escuela.

Es decir que el problema entre saber y práctica o teoría y práctica tiene origen en la formación de los profesores, en esa partición del conocimiento, donde además la teoría goza de preponderancia sobre la práctica. En consecuencia en el siglo XIX, las políticas públicas regulan el oficio de los maestros, cuestión aún vigente. Entonces Herrera (2017) dice; que es importante validar la escuela no solo como lugar de aplicación de la teoría aprendida en la formación docente, sino que es también un lugar donde emergen saberes.

Cuando se dice que a los maestros, en general les falta teoría, se está desprestigiando la práctica, privilegiando el saber teórico. Esta postura también evidencia que no son los maestros

---

<sup>4</sup> Wilfred Carr es Catedrático de Educación en la Universidad de Sheffield, Reino Unido. Ha publicado numerosos trabajos sobre las relaciones entre teoría y práctica y el rol de quienes investigan y participan en formación del profesorado e investigación-acción. Tomado y consultado el 4 de diciembre de 2018 en <https://www.edmorata.es/autor/carr-wilfred>

los que tienen problema entre el hacer y la teoría, sino que es un reformador, el que va a decir que es lo que deben hacer los docentes sin tener en cuenta la experiencia u la opinión de los propios docentes, esta problemática es aún vigente, y eso se demuestra por medio de la falta de conformación gremial en los colegios, y más en el caso de los programas aliados interinos, no propios del colegio.

Para José Darío Herrera (2017) el saber docente, es un saber práctico, por lo tanto, la escuela no es solo un campo de aplicación de las teorías aprendidas en la formación docente, sino que es un campo, también de producción de saber, como se dijo anteriormente. Agrega por lo tanto que el docente puede ser un profesional reflexivo<sup>5</sup>, donde la racionalidad técnica, no es lo que usan los profesionales prácticos, pues el aula implica la ejecución no solo de saberes técnicos, sino de locuacidad tanto en la palabra como en la acción.

Otro de los planteamientos fundamentales de José Darío Herrera es poner en cuestionamiento, desde la caracterización las diferencias entre investigación educativa e investigación pedagógica, en su texto “La formación de docentes investigadores: *el estatuto científico de la investigación pedagógica*” (2010). Fundamenta Herrera (2010) que:

Desde el enfoque hermenéutico se asume que lo propio de los fenómenos sociales es una dimensión del significado, del sentido, a la cual no se accede empíricamente, sino que implica la reconstrucción histórica del modo en que un fenómeno social ha llegado a convertirse en un enunciado propio para la indagación (p. 56).

Herrera define que la investigación educativa apunta de manera global los fenómenos educativos, aquellos que se pueden relacionar con otros campos de estudio como la economía por ejemplo, y tiene que ver con las instituciones. Por el contrario la investigación pedagógica. Es decir, la pedagogía como saber, no se reduce a una teoría y, por ello, el sentido de la investigación pedagógica no es tanto una elevación teórica dirigida a comprender de forma global la educación sino el proceso dirigido a la explicitación de un saber pedagógico situado en unas condiciones sociohistoricas dadas González (2010). En conclusión la investigación pedagógica es oportuna para las investigaciones que se enfocan en la particularidad de un contexto preciso. Este

---

<sup>5</sup> Categoría abordada por Donal Schon fue un filósofo y profesor de planificación urbana en el Instituto de Tecnología de Massachusetts, quien desarrollo el concepto de **práctica reflexiva** y contribuyo a la teoría de la práctica organizacional.

autor será abordado en la primera categoría del marco teórico del presente trabajo que es la construcción de saber pedagógico.

En la revisión de documentos nace el interés por encontrar experiencias de docentes en sus aulas y por ver qué sucede no solo en el contexto nacional sino latinoamericano por lo tanto se encontró un artículo de la Universidad de La Serena Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores Junio 2018, Vol. 57(2), pp. 123-142. Escrito por Haylen Perines Véliz titulado “La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos”.

Este texto tiene por objetivo exponer los hallazgos de cuarenta (40) estudios, entre los años 1993 y 2017, en español e inglés, que se basan en la experiencia de profesores en ejercicio, docentes en formación y estudios que comparan las percepciones de los docentes con otros agentes educativos, para ello se realizó la revisión de propuestas que abordan la relación entre investigación educativa y los docentes. Expone la postura de los docentes y la dificultad para realizar investigaciones.

La metodología utilizada se fundamentó en una indagación bibliográfica cuyo principal buscador fue el Google académico (en inglés, Google scholar), conocido por especializarse en literatura científico -académica. El principal criterio de búsqueda fue el tema “la distancia entre la investigación educativa y los docentes” a través de descriptores como: investigación educativa, distancia, práctica docente, percepciones sobre la investigación educativa (Véliz, 2018 , pág. 2).

En la investigación se identificaron elementos que obstaculizan la relación entre investigación educativa<sup>6</sup> y práctica docente. Como lo son las largas jornadas laborales, que inciden en poco tiempo, para la revisión de trabajos de otros docentes, no hay una sola línea consolidada o formato que permita que las investigaciones, sean fáciles de leer, lo que hace la lectura compleja y lejana de los contextos reales de los docentes lectores, además del uso de lenguaje científico. Por lo que los docentes prefieren buscar información de temas que puedan poner en práctica en sus clases. Las opiniones de los entrevistados del estudio de Latham (1993) reflejan que los profesores son quienes leen menos artículos y quienes le dan menos importancia a su quehacer laboral en comparación con ingenieros, abogados y médicos (Véliz, 2018 , pág. 5).

---

<sup>6</sup> Aquí el autor no hace énfasis en lo que es investigación educativa pero la desarrolla como si fuera una investigación pedagógica. El anterior comentario teniendo en cuenta los postulados de José David Herrera Restrepo (2017).

Este artículo de investigación, es pertinente para la revisión de otros trabajos enfocados en la investigación educativa, como se nombra en el artículo, en países como Australia, Estados Unidos, Reino Unido, Israel, Turquía, Nueva Zelanda y España. Da cuenta de un amplio panorama al evidenciar por medio de cuarenta (40) estudios, en un lapso de tiempo también amplio de catorce (14) años, sobre el desarrollo de investigaciones realizadas. Sin embargo no se observa indagación sobre los términos y las relaciones entre investigación educativa y pedagógica, error común en este tipo de trabajos, además es un informe que da resultados amplios y estadísticos, que sí bien sirven para el presente estado del arte como panorama general, o para otros interesados en el tema, en relación con el presente proyecto de investigación se comprende que no es interés de Velíz (2018) la investigación cualitativa, estudiar un caso de un profesor en particular o grupo focal, tampoco expone el contexto de cada investigación, caso contrario a mi trabajo.

Cabe resaltar que el artículo dice que observaron que los docentes en formación son más optimistas a diferencia de los otros docentes, pues consideran que la investigación educativa sí puede ser útil para su profesión. Lo que evidencia que sí hay un interés por parte de los profesores en investigar pero que las largas jornadas laborales disminuyen ese interés.

Velíz, (2018) menciona que otro de los resultados que arrojó la investigación, sugiere que se deben hacer cambios profundos, en la formación de los docentes, desde el inicio y durante su formación deben conocer a profundidad los detalles de la investigación educativa, aprendiendo a investigar, consultando las bases de datos científicas pertinentes, la formación también debe procurar incentivar la utilidad y el sentido de la investigación educativa. A manera de conclusión del anterior artículo se observaron dos puntos importantes el trabajo revisa otros trabajos que indagan sobre la percepción de los docentes en ejercicio y en formación a pesar de ser un trabajo chileno revisó trabajos de otro continente, asimismo observaron que para los docentes en formación la investigación es un tema de interés y que en esta instancia se debe formar a los docentes pues luego en la práctica laboral el tiempo y los requerimientos burocráticos dificultan la reflexión de la práctica.

Por consiguiente teniendo en cuenta la construcción de saber disciplinar que plantea Miguel Alfonso, la formación de docentes investigadores que expone José David Herrera y la percepción de la investigación educativa que plantea Haylen Perines es conveniente revisar que sucede en la educación de educadores en artes visuales.

Las autoras Julia Margarita Barco Rodríguez, Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez y Gina Alexandra Velásquez Moreno docentes de la Licenciatura en Artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional en el artículo *Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística* presentaron algunos hallazgos y reflexiones de una investigación realizada en las universidades de Colombia donde se forman los docentes en artes visuales **para ello se** realizaron tres (3) visitas a universidades con programas de licenciatura en artes visuales en Colombia, la Universidad de Nariño (Udenar), del Valle (Univalle) y la Tecnológica de Pereira (UTP), con la intención de constituir un estudio de cohorte cualitativo, con perspectiva hermenéutica, los objetivos propuestos fueron los de reconocer programas pares a la LAV<sup>7</sup> que aportan a la construcción de la educación artística en el país.

Las autoras narran que a mediados del año 2013, comienzan a realizar esta investigación, con el propósito de lograr identificarse como comunidad local universitaria, que participa del campo educativo nacional, una manera de promover la búsqueda, el debate y la construcción del campo de las relaciones entre arte, investigación y pedagogía lo que permite realizar a su vez una genealogía del mismo. Este Proyecto de investigación, fue financiado por el CIUP-UPN: “Fundamentos conceptuales y metodológicos del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN”. Es interesante que las autoras indagaran sobre los aspectos transversales a la formación de los licenciados en artes visuales y uno de esos aspectos es el de la investigación, exponen que no necesariamente debe ser una investigación científica pero si rigurosa y relevante para el campo que nazca de la experiencia. El tipo de metodologías que involucran investigación, artes visuales y educación se propone como un diálogo que requiere de conocimientos interdisciplinarios, dispuestos a ser transformados en el día a día que además pueden devenir o ser proceso de creación también artística, todo esto acorde a los contextos y realidades de los profesores y los estudiantes. Así pues las autoras Barco, Bulla y Velásquez (2015) proponen:

La pedagogía como praxis es un accionar que proyecta la noción de arte al interior de las comunidades regionales correspondientes a las distintas instituciones y configura un ideario local y nacional sobre lo que significa dicho campo, con lo cual el saber deriva en posibilidad de comunicación abierta e interdisciplinar, de comprensión y elaboración discursiva, de formación de sujetos y comunidades. Así la

---

<sup>7</sup> Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

acción educativa involucra el cuerpo, el del docente, el del estudiante, el cuerpo que constituimos como comunidad educativa, y el que reconfiguramos desde la práctica artística; asunto que corresponde pensar, en cuanto construcción de saber pedagógico en y desde las artes visuales (p.115).

Este artículo publicado en la revista *Pensamiento, Palabra y Obra* se propone aportar a la formación de los licenciados en artes visuales, la investigación, la creación, la cualificación del campo, de una manera en que se respeta la heterogeneidad de cada licenciatura, pero comprendiendo los aportes de cada una para el enriquecimiento del campo, además otro punto a destacar en la formación de los licenciados es la pregunta por los contextos en la praxis, todo ello para legitimidad y cualificación del campo de la educación artística en el país, afirma Barco Rodríguez y otros (2015):

Así pues, el aporte de las artes visuales a la educación no puede estar dado por programas asistencialistas que se propongan reducir índices en problemáticas sociales a expensas de procurar resultados cuantificables para legitimar sus propios discursos; más bien, se trataría de una educación artística visual entendida de manera alterna desde diferentes escenarios de vida: lo escolar, lo familiar, lo comunitario, lo individual y lo colectivo; en fin, como una apuesta por lo humano integral en medio de la oferta fragmentada actual de los sistemas educativos. Para que tal horizonte sea posible se requiere, entre otros factores, de una formación de licenciados capaces de "reconocer los contextos en donde se desempeñen e identifiquen los intereses, problemáticas y posibilidades que los constituyen, de modo que su inmersión en las comunidades se anude con su práctica pedagógica y proyectos de grado tejiendo sentido en las realidades mismas que les afectan, a la vez que contribuyan a la construcción académica en el área de conocimiento" (pág. 117).

La pedagogía como saber esencial incorporado y construido por la experiencia, el taller como una manera de aprender por medio del saber y el saber hacer. Mediante los lenguajes del arte es posible elaborar saber pedagógico y formas de enseñanza provenientes del reconocimiento y la sistematización de la labor cotidiana como escenario de reflexión, mencionan las autoras (2015) todo ello facilita que la pedagogía se asuma como lugar de acción que, desde el quehacer artístico, conlleva a un reconocimiento del ejercicio creador, todo lo cual resulta imperativo en la labor docente en artes. En otras palabras, el compromiso corporal en los procesos artísticos y

educativos no es algo desdeñable, y aunque históricamente el hacer manual, relacionado con la experiencia corporal, ha sido considerado una vía menor, en términos de construcción de un conocimiento elevado, hoy se reevalúa tal concepción y se posiciona el hacer, el taller como experiencia vital en la construcción de conocimiento (Barco, Bulla, & Velásquez, 2015, pág. 118).

como se dijo anteriormente el documento es oportuno para la revisión sobre la formación de licenciados en artes visuales, aunque abarca diversos temas, ejes transversales y algunas problemáticas, logra de manera sucinta y precisa mostrar el panorama particular de las licenciaturas en artes visuales en el país. También propone y abarca temas trascendentales como el cuerpo y el espacio, las autoras señalan que hay condiciones espaciales que favorecen el ejercicio reflexivo del taller como, la dotación de aulas especializadas amplias, con equipos y herramientas, que permitan a los estudiantes experimentar y compartir con otros licenciados en formación, que no solo sean de la carrera de artes visuales, sino que se permita el diálogo interdisciplinar. El tema de los espacios en la práctica es un tema que se bordara brevemente ya que en la revisión de los datos se observa interés e importancia. A manera de conclusión Barco, Bulla y Velásquez (2016) proponen reconocer las dinámicas de la educación artística permite reconocer además los contextos para recuperar la experiencia de los sujetos y las comunidades, por lo tanto la labor de los docentes es acción social que permite involucrar la vida cotidiana y la academia. Ellas comprenden y aclaran que la formación de los docentes va desde lo pedagógico y lo disciplinar, que se entretujan, es decir que sí hay una separación conceptual. Pero constantemente hay unión entre ellas para constituir un campo común. “De este modo, la investigación en pedagogía de las artes visuales realizaría un significativo aporte a la construcción académica en el campo, a la vez que lograría permear las configuraciones sociales y culturales que sujetos y comunidades en torno a lo estético, lo artístico, y la comprensión crítica de la imagen visual que se presenta como reto para las sociedades contemporáneas” (Barco, Bulla, & Velásquez, 2015, pág. 119).

Es interesante observar en este artículo que la propuesta de las maestras ha inferido en mi práctica docente en el colegio Carlos Pizarro, donde como herramienta y estrategia de enseñanza propuse el taller, lo que me permite relacionar entonces mi formación como licenciada en Artes Visuales y mi práctica esto es lo que llama Miguel Alfonso prácticas de referencia que en el caso

de mi experiencia como docente puedo observar son la imagen visual y el taller. Barco, Bulla y Velásquez (2015) afirman que:

Teniendo en cuenta que históricamente el hacer manual y la experiencia corporal, han sido considerados una vía menor en términos de construcción de conocimiento elevado, la implementación del taller como metodología que procura la articulación del hacer y el pensar, y que conlleva a la vez una forma de aprender a aprender, se ofrece como oportunidad para abrir caminos en los que la educación a través de la mano, recupere su potencia y su nobleza, procurando un entendimiento más detenido sobre los procesos educativos y artísticos (p.119).

Para concluir esta primera parte del estado del arte saber pedagógico, saber disciplinar y formación docente se revisó el artículo con el título “Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente” de los autores Thomas Sánchez Amaya, Hamlet Santiago González Melo en la Revista Educ.Educ. Vol. 19. No. 2, Mayo-Agosto de 2016, pp. 241-253. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. Este trabajo entonces comienza a rastrear el interés por la construcción de metodología que se va a observar en la segunda parte del presente estado del arte. Este artículo es denominado por sus autores, como un ejercicio analítico, descriptivo e interpretativo que aborda la vigencia e importancia de resignificar el saber pedagógico como saber fundamental de la práctica pedagógica. Es pertinente en tanto, que aborda los conceptos claves de saber y práctica pedagógica, además realiza una caracterización del saber pedagógico en relación con la práctica.

Evidencia una serie de relaciones plausibles, organizadas y bien estructuradas, que parten de la comprensión de la configuración del saber pedagógico, luego aborda la relación entre saber y poder y para finalizar enfoca su atención en algunos sentidos del docente, como depositario de saber pedagógico que a su vez es posibilitador de la transformación de la práctica pedagógica. Sí, bien el artículo, es una reflexión y esfuerzo interinstitucional e internacional de las Universidades Distrital *Francisco José de Caldas*, Nacional de San Luis (San Luis, Argentina), Universidad de la Sabana y Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia)”, también evidencia la investigación docente, como campo destacado a nivel nacional también continental, consolida el trabajo de docentes investigadores que trabajan colectivamente como lo es el caso del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Francisco José de Caldas de Colombia. Ahora bien, “el presente artículo de reflexión se refiere al saber pedagógico en tanto fundamento



del ejercicio docente; saber que implica diferentes relaciones inter y transdisciplinarias que son puestas en juego en la acción cotidiana docente, en el aula de clase y, en general, en la labor educativa” Sánchez (2016 p. 244). Entiende además que como toda relación entre humanos constituye una relación de poder, en este caso desde el docente, como sujeto depositario y productor de saber. En consecuencia los investigadores buscaron explorar las formas, en como el saber pedagógico se constituye en posibilidad para la creación de didácticas, mediaciones, herramientas, métodos y de estrategias en el aula o en otros espacios donde ocurre la labor docente.

Como se nombró anteriormente, este es un artículo analítico descriptivo, interpretativo tiene por objeto indagar por la vigencia, importancia y necesidad de resignificar el saber pedagógico del docente, en tanto saber fundamental de su práctica para dicho propósito se basaron en la arqueología desde la perspectiva de Foucault. Según expone (González, 2016) para ello la propuesta se fundamentó teóricamente y metodológicamente en los libros “La evaluación educativa en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía (Sánchez, 2015) y caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía-PAIEP en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Al igual que José Darío Herrera (2017), Miguel Alfonso (2013) y Barco, Bulla y Velásquez (2016) este artículo comprende que la labor del docente es una práctica social e histórica. “En el análisis, se realizaron unas consideraciones iniciales en torno al saber en general y la caracterización del saber pedagógico en particular, con el objeto de ubicar la analítica en un campo específico: la arqueología, desde una perspectiva foucaultiana” Sánchez (2016). Lo que permitió a los investigadores observar las configuraciones y reconfiguraciones del saber pedagógico, sus características, sus sujetos y también sus objetos para caracterizar el saber pedagógico y la práctica.

El saber es una especificidad científica que se da por medio de la práctica, cuando se relaciona con la sociedad, en tanto prácticas discursivas como nominó Foucault (2006) las cuales están determinadas por el tiempo y el espacio de determinada época que intrínsecamente vincula las áreas sociales, económicas, geográfica o lingüística, por lo tanto se refieren a un hacer que es práctico y a un saber que es un discurso que hacen parte de un todo. En cuanto al saber

pedagógico, este configura discursos sobre la educación y la pedagogía que poseen una identidad y obedecen a ciertas reglas Sánchez (2016).

Sánchez (2016) Citando a Zuluaga (1987), señala que el saber, se constituye en espacios de construcción social, emergentes de recortes de saberes disciplinares, de ciencias o de disciplinas que tengan alguna relación con la práctica discursiva de la que efectivamente algo se dice o se enuncia. “A modo de conclusión el saber pedagógico, propio del maestro, está constituido por un conjunto de fragmentos y recortes de saberes, de disciplinas y de discursos científicos, de prácticas, de relaciones e interacciones que se traman al interior de la acción educativa y que el maestro pone en funcionamiento cotidianamente en su labor de enseñante” (Sánchez-Amaya, 2016, pág. 251).

Presenta de manera organizada y sistémica el uso de la metodología analítica descriptiva e interpretativa, otra de las características del artículo es el uso adecuado de pocos referentes que van en una sola línea de estudio De Tezanos, Foucault, M. Descalzo. , Echeverry, J. González, H. Tamayo, A. Vasco, E. evidenciando el trabajo de investigadores Colombianos, la precisión del tema y la pertinencia del mismo. No obstante se observa la división frecuente, que también ocurre en otros trabajos al hablar de saber y práctica desligada de la experiencia, lo que demuestra la constante de división entre el hacer y el ser, entre saber, la práctica pedagógica desde la experiencia.

*Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente* es el título que el profesor Miguel Rodrigo Martínez Vergara, propuso para su artículo en la Revista internacional Magisterio, 26 de abril de 2017 - 16:30.

Este artículo plantea un texto de fácil lectura, con términos y lenguaje esperanzador para la labor docente, apuesta a la toma de conciencia del oficio del maestro, al empoderamiento de los docentes sobre su quehacer, y expone una serie de preguntas que son relevantes para los docentes que apuestan por ser profesionales reflexivos. Entre los cuestionamientos se pone en discusión las razones por las que se llega a ser docente, entre ellas la falta de oportunidades laborales, la vocación y la tradición familiar. Lamentablemente muchos docentes llegan al oficio de enseñar por muchas circunstancias que no son la vocación.

Definirse como maestro implica establecer para sí mismo un lugar en el mundo y un sentido a la existencia misma. Hallarse como el mediador entre la enseñanza y el aprendizaje exige una especificidad humana que involucra la seguridad y la competencia profesional, pero también la

generosidad, el compromiso y la libertad (Vergara, 2017). Este artículo me gusta mucho porque me recuerda que a pesar de las diferentes circunstancias por las que se llega a la labor docente, autodenominarse como profesor, es asumir un rol en la sociedad, y aunque no es todos los casos esa postura enriquece la vida del docente y la de sus estudiantes, cuando yo me asumo como profesora siento esperanza en la vida, siento responsabilidad por los otros. El autor denomina el acto de conciencia al reconocerse como maestro como un acto racional, reivindicando que la práctica y la teoría discurren en un solo cuerpo y que son actividades conjuntas, coordinadas. Este acto de conciencia aunque es pequeño, es poderoso para la transformación de las realidades de los estudiantes y porque no también de los profesores. Sí, bien, el docente es un pequeño eslabón en la cadena del sistema educativo o por lo menos en la institución donde trabaja, sus acciones pueden trascender el aula, pues es un sujeto autónomo, dotado de habilidades específicas y conocimientos teóricos

Además, si bien es el *habitus* es un punto constitutivo para las rutinas propias de la acción pedagógica, es importante que el acto de conciencia lleve al docente a un análisis de su práctica, de sus habilidades y su conocimiento. En pocas palabras, el maestro a través de la conciencia controla el *habitus*, pero este lo controla a él (Vergara, 2017). Este artículo da cuenta que tanto la formación, como la práctica pedagógica conforman saber docente, y que ese saber es un saber cambiante por los constantes cambios de la sociedad actual, la construcción de saberes (reflexivos) enriquece la experiencia de los docentes e incide en la vida de sus estudiantes, por ello es tan estratégico que el profesor reflexione y analice sobre lo que Vergara, 2017 denomina como *habitus*. Para concluir se considera pertinente el artículo “Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente” del autor Miguel Rodrigo Martínez Vergara, por la apuesta que realiza al afirmar que la construcción del saber pedagógico se da desde la experiencia, esto pone en evidencia que la construcción del saber se da en el diálogo entre práctica y conocimiento teórico.

A continuación para terminar el estado del arte se revisaron las metodologías usadas en algunos trabajos de grado, se buscó revisar que fueran reflexiones sobre la práctica, uno de los hallazgos consistió en encontrar un trabajo de maestría de una docente enlace entre un colegio distrital y el programa de la jornada 40 x 40, el segundo trabajo se revisó por usar como instrumento de registro bitácoras y el último por usar el método de la sistematización.

## **Metodologías: Reflexión acción participación, prácticas pedagógicas y reflexivas de los docentes del Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo y sistematización de experiencias en Río Sucio Choco**

El primer trabajo de este apartado tiene por título *Desarrollo de la metodología reflexión acción participación (rap) desde la interacción entre docentes y el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación (tic), en los centros de interés de música y teatro dentro de «currículo para la excelencia académica y formación integral 40x40 – jornada completa» en el colegio Carlos Albán Holguín I.E.D.*

Este trabajo de grado para optar por el título de magister en educación presentado por Zulma Viviana Orobajo Barbosa, en el año 2016. Tiene por objetivo general, explorar las maneras de implementar el método pedagógico de Reflexión Acción Participación (RAP) en los centros de interés de Música y Teatro con el fin de enriquecer las prácticas educativas a través de un trabajo de interacción entre docentes apoyado por las TIC<sup>8</sup>. Se realizó en la Maestría en Educación Centro de Investigación y Formación en Educación - CIFE Bogotá, en la Universidad de los Andes. Esta investigación se desarrolló a partir de la metodología investigación acción participación, ya que tiene como fin mejorar el ambiente actual, transformando la realidad educativa y logrando un aprendizaje por medio de una relación entre la teoría y la práctica (Orobajo 2016 pág. 46).

La autora plantea la importancia del diálogo entre el Proyecto Educativo Institucional PEI, los lineamientos, las metas propuestas por las instituciones, las políticas públicas educativas y los formadores que hacen parte del proyecto “Currículo para la excelencia académica y formación integral 40x40 – Jornada Completa”, este diálogo debe darse en un espacio que permita que todos los docentes participantes del proyecto reflexionen y participen de manera activa para así aportar a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y fortalecer la práctica educativa de los docentes. Abrir estos espacios en colegios es bastante dispendioso por las condiciones laborales, de presupuesto y de logística. Zulma Viviana Orobajo Barbosa es una docente enlace, entre el colegio Carlos Albán Holguín en el proyecto de la jornada 40 x 40, el colegio se encuentra ubicado en la Localidad de Bosa, esta institución trabajo en los inicios del programa 40 x 40 en conjunto con la con la Secretaria de educación desde el año 2013. Por ello es un trabajo que aporta a la construcción teórica del presente proyecto de investigación, pues muestra algunas de

---

<sup>8</sup> Tecnologías de la información y la comunicación

las problemáticas entre los formadores y los docentes en la implementación de los proyectos y además se desarrolla en la misma localidad.

En el año 2013, no había referentes de un proyecto así en Colombia, ni en Bogotá, el proyecto además propone la implementación de centros de interés<sup>9</sup>. Las entidades encargadas de contratar los formadores, han sido el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), Compensar y el Instituto Distrital para las Artes (IDARTES), estos formadores deben ser especializados en determinadas áreas, para implementar de manera autónoma y con diferentes metodologías las técnicas de sus saberes disciplinares lo que genera algunas problemáticas en el empalme como la no formación pedagógica de los formadores. En el 2014 por medio de la SED se establecieron algunas orientaciones para la buena implementación del proyecto y la metodología de la Reflexión Acción-Participación (en adelante RAP), para los centros de interés, pues esta metodología es acorde en sus principios con el programa de la jornada 40 x 40. Barbosa (2016) afirma y cita:

Teniendo en cuenta que la metodología RAP parte de cinco principios fundamentales (Construcción de relaciones horizontales, partir de las necesidades, potencialidades e intereses de los actores de la comunidad educativa, unir la reflexión y la acción, comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja, trascender la escuela como espacio de aprendizaje) los cuales se materializan en acciones bajo cuatro momentos (Pensarse y pensarnos, diálogo de saberes, transformando realidades, reconstruyendo saberes), es aquí donde se reconocen los procesos reflexivos, críticos y transformadores que las personas y comunidades han realizado. (SED, 2014a, p.8) (p.14).

---

<sup>9</sup> Es un método pedagógico que fue ideado por Ovide Decroly, y consiste en centrar los temas de estudio de acuerdo con los intereses de los niños en cada edad. De manera sucinta consultando la revista “Temas para la educación Revista digital para profesionales de la enseñanza N 23 de marzo 2013 de la Federación de la Enseñanza de CC.OO. de Andalucía” los centros de interés están diseñados de acuerdo a lo que motiva a la comunidad educativa, es decir, tanto estudiantes como docentes, por ello deben ser acordes al contexto de cada institución, a los ciclos de la etapa educativa de manera secuencial y coherente es importante que estén reflejados en la planificación de cada etapa, el proyecto institucional educativo y el proyecto curricular para que sirva de orientación a todo el equipo docente. Parte de la motivación de los estudiantes por ello es imprescindible preguntar y/o investigar abiertamente sobre los intereses de los estudiantes para su desarrollo conjuntamente. Recuperado en <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd10031.pdf>

Orobajo (2016) propone por este motivo los objetivos específicos de realizar un diagnóstico inicial a los centros de interés de uso y comprensión de TIC, Teatro y Música con el fin de observar y percibir la implementación de la metodología RAP, diseñar un plan que permita evidenciar la implementación de la metodología RAP, a través de procesos educativos realizados en los centros de interés anteriormente nombrados y permitir la interacción entre docentes para la construcción de conocimiento sobre la puesta en acción de la metodología RAP. La metodología Reflexión Acción Participación (RAP) se sustenta en los postulados de Fals Borda y su propuesta de Acción Participación (AP), estas propuestas metodológicas tienen un fuerte interés en la construcción colectiva de conocimiento, y proponen investigar la experiencia teniendo en cuenta los actores, los contextos para la transformación social. Este trabajo es pertinente para la comprensión de los referentes y antecedentes de la metodología sistematización de experiencia, este tipo de metodologías provenientes de las ciencias sociales, permiten la observación de experiencias. Lo que suscita preguntarse de que manera ¿cuál es la diferencia entre la RAP, la IAP y la sistematización de experiencias? Una de las diferencias es que la RAP y la IAP permiten la construcción de saber y transformación social, en cambio la sistematización de experiencias puede ser sobre la experiencia individual de uno de los actores, otra de las diferencias es que en la IAP y la RAP la experiencia se está desarrollando en el presente mientras que la sistematización permite la rememoración de una experiencia. Como conclusión del trabajo de Zulma Orobajo se puede comprender la importancia de la RAP y los antecedentes metodológicos y teóricos de la misma además es pertinente para el presente trabajo porque se trata de una experiencia personal sin embargo la metodología que la autora usa es una propuesta institucional general a todos los procesos por lo tanto se puede decir que lo que ella hace es observar lo que sucede con la metodología desde su experiencia pero no hay una construcción propia metodológica a diferencia del presente proyecto. *El uso de las bitácoras de trabajo; un acercamiento a las prácticas pedagógicas y reflexivas de los docentes del Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo*, es un trabajo de investigación para optar por el título de Magíster en Educación Concentración en Gestión de Instituciones Educativas, autor Yoalberht Majé Orozco, Bogotá D.C., abril de 2014. Este trabajo de maestría se hizo pertinente por el interés en usar bitácoras para la reflexión y el acercamiento a las prácticas de los docentes. El autor propone los objetivos de investigación de comprender el uso y la percepción que los docentes de la institución tiene sobre la herramienta de trabajo, determinar los factores que inciden en el uso y

diligenciamiento de las bitácora y analizar las formas en que los docentes se enfrentan al uso de las bitácoras de trabajo en sus planeaciones de periodo para así proponer elementos y acciones directivas para promover una cultura reflexiva en la institución además determinar si la herramienta se debe rediseñar o si se debe mantener para asegurar un escenario reflexivo auténtico la bitácora de trabajo que la institución para que los docentes lleven un registro de los acontecimientos del aula y reflexionen sobre sus prácticas. Orozco (2014) realizó una encuesta, del análisis documental de las bitácoras de seis docentes que participaron en el estudio, de entrevistas y observaciones de clase. El autor menciona que las bitácoras en sí no son herramientas de reflexión, sino que son más un registro donde no se analiza la experiencia, por ello los docentes proponen encuentros de diálogo entre ellos, pero que por cuestiones de horarios es difícil consolidar. La metodología adoptada por el autor es de carácter cualitativo- descriptivo se observa un buen diseño al evidenciar la población muestra, por medio de una tabla con información de las edades, el tiempo en la institución, asignatura, curso con el que realiza la observación, fecha de inicio y de última bitácora analizada, y una amplia descripción sobre el proceso realizado sin embargo se observa poca fundamentación teórica que dé cuenta de la importancia de la metodología en el trabajo. De los seis docentes, tres docentes destacaban por el uso “adecuado” de la bitácora y tres a los que les causaba desánimo desde la percepción del investigador a partir de conversaciones informales. Los instrumentos usados en esta investigación fueron la entrevista cerrada, en dos partes, la primera conformada por siete preguntas, enfocadas a observar factores de la bitácora, pensando en los tiempos de diligenciamiento y favorabilidad para la reflexión, la segunda parte se conformó por preguntas abiertas enfocadas a comentarios y sugerencias. Este trabajo de investigación fue pertinente para observar las estrategias metodológicas que uso el investigador y se relación con mi propuesta en la medida en que habla de una herramienta como las bitácoras comentando las problemáticas la falta de tiempo para las reuniones y el diligenciamiento de las bitácoras más como un registro administrativo que como reflexión.

Para finalizar se revisó un trabajo de pregrado realizado por un estudiante de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica en el 2018 realizado por Rodry Alex Torres Amezcua el trabajo de grado se titula “El muralismo como estrategia de reconocimiento de derechos y desarrollo de habilidades para la vida en niños, niñas y adolescentes del municipio de Río Sucio (Chocó)”. Este trabajo es muestra de una sistematización como procedimiento de

investigación y como análisis de datos, por ello se hace pertinente su revisión, Torres (2018) propone en consecuencia el muralismo como herramienta para el reconocimiento de los derechos de la infancia y el desarrollo de habilidades para la vida en los niños, niñas y adolescentes en escenarios de conflicto como lo es el municipio de Río Sucio-Chocó. El autor en este caso sistematiza una experiencia que fue realizada con la comunidad, y promueve valores por medio de la herramienta del muralismo para que la población se empodere. Llama la atención que el autor nombra al muralismo como herramienta porque al nombrar así una técnica se puede caer en el error de que en si la experiencia del hacer pueda construir conocimiento y ser más que una herramienta sin embargo es pertinente abordar el muralismo como herramienta en este trabajo porque lo que se buscaba era promover valores y no el uso de la técnica. Entonces el muralismo es la excusa para la construcción de valores y de comunidad.

Los objetivos establecidos por Torres (2018) fueron: Observar través de la sistematización del proyecto “Empoderarte Construyendo Entornos Protectores del ICBF” y la Fundación Familia Ayara, la importancia del reconocimiento de los derechos de la infancia y el desarrollo de habilidades para la vida, con un grupo de NNA del municipio de Río Sucio desde el enfoque artístico del muralismo, y como objetivos específicos 1) describir los procesos en el desarrollo de habilidades para la vida, empoderamiento y reconocimiento de derechos en los NNA en la experiencia artístico- pedagógica 2) construir y fomentar ejercicios artísticos con los NNA en torno al muralismo, donde ellos incidan de manera participativa en el reconocimiento de sus derechos, fortaleciendo en esta comunidad el tránsito a una sociedad justa y democrática y 3) identificar a través de talleres artístico - pedagógicos con los NNA del municipio los factores que impactan en el desarrollo de habilidades para la vida. Los anteriores objetivos tiene la intención de responder la pregunta de investigación ¿Cómo una experiencia artístico-pedagógica como el muralismo desarrolla habilidades para la vida y promueve el reconocimiento de los derechos de niños y niñas y adolescentes del municipio de Río Sucio Chocó? Y para ello Torres (2018) se enfocó en promover la construcción colectiva para indagar saberes, prácticas e iniciativas que se presentaron durante el proyecto en el año 2017, este trabajo tiene un fuerte interés en presentar el muralismo como herramienta, práctica y estrategia que posibilita la adquisición de habilidades para la vida y la adquisición de conocimiento sobre los derechos de la infancia y la adolescencia, en un contexto de post conflicto.



Esta sistematización también se plantea la posibilidad de que los actores puedan reconstruir la memoria histórica, colectiva e individual. Para llevar a cabo la metodología se reconstruyó la experiencia por medio de información obtenida en los talleres, bitácoras, entrevistas que permitieron establecer las categorías de análisis de lo pedagógico – artístico, la movilización y transformación, la didáctica y la estética desde la función social del muralismo y la divulgación pedagógica, llegando así al resultado de la investigación: el mural como estrategia pedagógica para el reconocimiento de los derechos y desarrollo de habilidades para la vida.

Esta investigación da cuenta de la versatilidad de la sistematización de experiencia como metodología pues cada sistematización es un aporte de construcción diferente, donde se tiene un fuerte interés por lo social, que permite el diálogo entre la investigación, el arte y la pedagogía en esa medida es interesante y pertinente para el presente proyecto, llama la atención que el proyecto hable del muralismo como herramienta y hable de lo artístico a diferencia de este trabajo de grado mi proyecto de investigación se preocupa por el saber disciplinar como licenciada en artes visuales además no me enfoco en las técnicas trabajadas con los estudiantes porque el interés es observar la construcción de saber pedagógico y disciplinar por lo tanto el objeto de estudio es diferente y el uso de la sistematización no está enfocado hacia los estudiantes.

Por ello, también el presente proyecto de investigación tuvo un fuerte interés por plantear una metodología que permita recolectar, proponer y analizar los datos de manera que generen un proceso de reflexión alrededor del quehacer docente en su aula y dentro de la comunidad educativa.

Ahora bien, los trabajos anteriormente expuestos permitieron identificar referentes valiosos para la construcción del marco teórico, a partir de los postulados de Sensevy, G. (2001), Tezanos, A. D. (2007), Shoen, D. (1992) y Zuluaga Garcés, O. L. (1999), Michael Foucault (2010) se ha podido identificar un enfoque histórico y arqueológico dentro de la trayectoria investigativa alrededor del saber pedagógico, como lo trabaja Herrera (2010) y su relación con el saber disciplinar, este autor quizá no abarca el tema desde las artes sino que lo enfoca sobre la didáctica aplicada en general a la docencia. Este estado del arte permitió cimentar el presente proyecto de grado pues a partir de las palabras claves se abarcaron varios temas que ampliaron el panorama de la investigación identificando, entonces, la importancia de la perspectiva histórica. Sin embargo, y a pesar de lo anteriormente expuesto, hay pocos trabajos que cuando hablan de saber

pedagógico relaten una investigación desde la propia experiencia, situación que se reduce a la producción estudiantil.

### **Justificación.**

El presente proyecto se justifica como una reflexión personal por parte de la docente investigadora en torno a su labor y el quehacer como artista formadora en la jornada 40 x 40, labor complementada por los conocimientos recibidos como licenciada en artes visuales. Esta práctica fue realizada en el Colegio Carlos Pizarro León Gómez durante un año, dentro del espacio extracurricular de artes plásticas y apoyándose en el grado tercero de primaria, un grupo conformado por 37 estudiantes con edades entre los 7 y los 8 años.

La realización de esta experiencia en el aula fue un hecho significativo y transformador dentro del ámbito profesional y personal de quienes intervinieron en la misma; de esta manera, y como parte de la investigación, se desarrolló un registro fotográfico (con celular) permitiendo a la investigadora recuperar y recordar prácticas personales y que permiten establecer conexiones entre el saber pedagógico y disciplinar, la práctica pedagógica, la acción docente, las transacciones didácticas y algunas imágenes visuales fotográficas que se seleccionaron para desarrollar un proceso de auto reflexión personal alrededor de la temática a investigar.

Comprender la propia práctica implica comprender que se es sujeto de saber, integrante de un sistema complejo y amplio, sin embargo, es importante observar las propias acciones como reflejo de varios procesos como lo son, la formación, la práctica y la investigación. Cada práctica y experiencia es además particular, única y personal.

Por ello es importante poner en evidencia el contexto. El Colegio hace parte de La Secretaría de Educación Distrital SED, está ubicado en la localidad 7 (Bosa) específicamente en el Barrio el Recreo, institución que para el 2017 contaba con dos sedes la A y la B, jornada mañana y tarde.

El proyecto desarrollado por la secretaria de educación conocido inicialmente como proyecto 40 x 40 y con la nueva administración como jornada extendida para el uso del tiempo libre, permite que nuestros estudiantes y docentes participen en diferentes actividades culturales, deportivas y científicas dentro y fuera de la institución en convenio con la Orquesta Filarmónica, El IDRD, Maloka, Compensar, Fundación juego y niños de IDARTES, entre otras para el desarrollo de actividades dentro de la jornada y contra jornada; de igual manera, dentro de estas mismas actividades se desarrolla el proyecto Educación Media Fortalecida el cual es asesorado

por la Escuela de Administración de Negocios EAN y la Universidad Pedagógica Nacional, existe también una interacción con los hospitales y otras entidades gubernamentales de garantía de los derechos y deberes, desarrollando proyectos de convivencia como HERMES de la Cámara de Comercio que busca la solución de conflictos mediante la conciliación (Roldán, 2017, pág. 1)

### **Problema de investigación**

Gracias a la reforma de la constitución política en 1991, la *Ley General de Educación* en 1994 y la *Ley General de Cultura* en 1997, se plantea la educación como un derecho fundamental en Colombia; la educación y la cultura se descentralizan y cuentan con autonomía local y regional, se reconoce a Colombia como un país multicultural, lo que en educación se traduce como aulas inclusivas. En 1997 se realizan los lineamientos curriculares para la Educación Artística por el Ministerio de Educación, además se da la consolidación de la profesión en educación artística, a nivel de licenciatura, desde hacía 20 años y con más de 20 programas en todo el país, se amplió la jornada escolar a ocho horas diarias, lo que permitiría la práctica artística a partir de los intereses de los estudiantes<sup>10</sup>.

Es así como en Colombia nace la necesidad de diseñar políticas públicas que permitan el diseño y la ejecución de planes, programas y proyectos, a partir de la educación artística en los colegios públicos distritales. Sin embargo, por los cambios de gobierno de presidentes y alcaldes los presupuestos para estos programas varían y en ocasiones son desmontados y recortados lo que dificulta la realización de estos y su permanencia. Es ineludible la relación que existe entre las políticas públicas y el desarrollo de proyectos de educación artística en los colegios públicos distritales. En los planes de desarrollo se otorga la autonomía al IDARTES quien contrata a terceros para proveer a los colegios de artistas formadores, que en su mayoría son profesionales de las artes visuales o plásticas, pero que no cuentan con formación pedagógica, este punto tiene dos bifurcaciones importantes de cuestionar ¿Qué sucede entonces con los 20 programas de licenciatura en artes de los que habla Miñana? ¿Por qué no son licenciados en artes los que dictan las clases en los colegios públicos? Estas preguntas están en profunda relación con cuestionar la

---

<sup>10</sup> Estos datos han sido consultados en algunos documentos, rastrear el panorama de la educación artística en el país desde los planes de gobierno, el Ministerio de Cultura, la Secretaría de Educación y/o el Ministerio de Educación es casi imposible, pues cuando cambia el gobierno de turno, los nombres de los antecesores se invisibilizan. Uno de los documentos recuperados y cabe resaltar es el texto ¿Tienen sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística? De Carlos Miñana – 2004 profesor de la Universidad Nacional de Colombia, crítico y arduo académico.

propia formación y expectativas laborales de una licenciada en artes visuales; cuestionando el nombre del cargo de artista formadora. Se debe tener en cuenta, entonces, que la intención de IDARTES y las fundaciones de tener artistas formadores en sus equipos de trabajo tiene que ver con las metodologías y el pensamiento de las artes que, hace posibles espacios de aprendizaje alternativos a los otros espacios académicos. Sin embargo, el empalme que se da entre los artistas formadores y los docentes del colegio se dificulta por esas metodologías de trabajo y la poca formación pedagógica de los primeros, acarreando otra serie de problemáticas en el desarrollo del programa. Los factores más relevantes que se identifican son:

Al ser la vinculación laboral no directa y con contrato por cuatro meses, se ve afectado el proceso de enseñanza aprendizaje escolar. De esta manera, incide en la confianza que se genera entre los docentes y los estudiantes para que exista mayor probabilidad de que las transacciones didácticas sean efectivas.

Al ser un programa extracurricular no existe un lugar adecuado para trabajar, además, no se pueden dejar ni las herramientas ni los materiales, elementos claves para los procesos con énfasis en las artes.

La comunicación entre el programa de la jornada 40 x 40 y los colegios es casi nula debido a las cargas laborales, lo que imposibilita el dialogo y el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje

El programa es joven y a pesar del gran esfuerzo de varios pensadores, educadores y artistas aún el arte es eje transversal, en el caso de esta jornada extracurricular se hacen invisibles las cualidades de una educación artística en la escuela.

Los anteriores factores indican en la poca investigación que hay sobre las experiencias realizadas en la jornada 40 x 40 y esto hace que se perpetúen problemáticas y que no se logre dialogar entre los actores involucrados para reflexionar sobre las mismas. Ahora bien, la convocatoria realizada para este cargo, la ganan pocas organizaciones y se contrata directamente por IDARTES, sin embargo, desde el 2016 no se realiza una convocatoria abierta para artistas formadores. Esta inestabilidad laboral afecta el desempeño de los formadores junto con las dinámicas institucionales, la operación del programa en los colegios y la falta de continuidad en los procesos con los estudiantes.

Comprender el panorama general de la educación artística en el país es una cuestión de sentido de pertenencia y de pensamiento histórico que colabora en reflexionar sobre el propio hacer vinculado a todo un andamiaje que es importante reconocer e identificar.

El presente trabajo consideró pertinente el uso de la metodología de análisis de contenido semiótico y los principios de la sistematización de experiencias, ya que a partir de imágenes fotográficas realizadas durante el año 2017, recordando la experiencia pedagógica y la construcción de saber pedagógico y disciplinar como una manera de reflexionar sobre las acciones y las transacciones didácticas sucedidas en la localidad de Bosa en el colegio Carlos Pizarro León Gómez<sup>11</sup>, donde se desarrolla una labor como artista formadora durante el año 2017 y parte del año 2018, en el programa CREA<sup>12</sup>, formación y creación artística, en la línea estratégica Arte en la Escuela, programa que trabaja en 18 localidades de la ciudad, y trabaja en siete áreas artísticas<sup>13</sup>, la línea de Arte en la Escuela atiende a estudiantes de colegios públicos de Bogotá que hacen parte de la jornada única o extendida de la Secretaría de Educación Distrital, que va desde el grado primero hasta el grado noveno, el cual busca vincular el arte al currículo de los colegios y procurar la educación integral<sup>14</sup> de los estudiantes como anteriormente se dijo.

Se considera que la experiencia y la práctica contextualizadas, son el territorio donde es posible poner en práctica aquel saber disciplinar adquirido en el programa de Licenciatura en Artes Visuales, el cual también es territorio fundante de conocimiento que emerge gracias a las

---

<sup>11</sup> Es uno de los colegios que hace parte de la red de colegios públicos distritales de Bogotá, es denominado como megacolegio, en su infraestructura cuenta con biblioteca, comedor, dos canchas de baloncesto y microfútbol, tres salas de informática, dos salas de profesores, cincuenta salones de clase, jardines interiores, dos jornadas y dos sedes una propia del Estado y una en arriendo en la jornada de la tarde, de un colegio privado. Mayor información en <https://colegio.redp.edu.co/carlospizarro/>

<sup>12</sup> El programa CREA, liderado por el **Instituto Distrital de las Artes - Idartes**, genera procesos de transformación social a través de programas de formación en las artes y del fortalecimiento y desarrollo de capacidades artísticas, Consultado el 4 de diciembre de 2018 de <http://www.idartes.gov.co/es/programas/crea/quienes-somos>

<sup>13</sup> Estas áreas son: música, danza, literatura, arte dramático, artes plásticas, artes audiovisuales y creación digital. De esta manera, se acompaña la construcción y fortalecimiento de proyectos de vida, donde se fomenta la construcción de comunidad a partir de la participación activa y el acceso a mejores prácticas culturales, para que cada ciudadano pueda ser mejor y vivir mejor. Consultado el 4 de diciembre de 2018 y tomado de <http://www.idartes.gov.co/es/programas/crea/quienes-somos>

<sup>14</sup> Por educación integral se comprende que es una perspectiva para el desarrollo humano. El saber hacer es relacionado con los contextos sociales, éticos culturales y humanísticos sobre el uso del conocimiento y su cualificación.

interacciones con la comunidad educativa, el contexto y la institución lo que además permite la confrontación entre imaginarios, los supuestos y la naturalización sobre los contenidos.

La experiencia para sistematizar corresponde a una primera experiencia en el aula de una institución educativa distrital ubicada en la Localidad de Bosa (barrio el Recreo), con estudiantes de las edades entre 8 y 9 años, pertenecientes al estrato 2, que hacen parte de un grupo de 37 estudiantes, en su mayoría colombianos, provenientes de diferentes regiones del país, con excepción de dos niños del Ecuador<sup>15</sup>. Con estos estudiantes se trabajaron técnicas como el dibujo, la pintura, la escultura; con temáticas planeadas desde la segunda clase, en donde se buscó que los estudiantes relacionaran su cotidianidad barrial con sus producciones visuales. Se realizó un registro de datos, donde se evidencia el tema y las técnicas abordadas mediante imágenes visuales fotográficas.

Este proyecto de investigación es concebido desde una metodología mixta entre análisis de contenido semiótico y sistematización de experiencias, entendiendo esta, como producción de conocimiento y como modalidad investigativa para la comprensión de los sentidos y racionalidades que configuran una práctica docente desde una perspectiva interpretativa de análisis y reflexión donde se abordaran categorías del saber docente, la imagen y la experiencia pedagógica y su respectiva relación. En consecuencia, con lo anterior fue necesario formular la siguiente pregunta:

### **Pregunta principal**

¿Cómo se puede llegar a reflexionar la práctica y la experiencia docentes a partir de la observación y análisis de imágenes visuales fotográficas en el colegio Carlos Pizarro con el grupo 303, permitiendo la construcción de saber pedagógico y disciplinar dentro del contexto?

### **Preguntas derivadas**

---

<sup>15</sup> Esta aclaración se tiene en cuenta pues se observó que a pesar de que los estudiantes ecuatorianos no eran nacidos en el territorio su conocimiento sobre el mismo era superior a los estudiantes colombianos. Sabían de las afluencias hídricas y de la historia de la localidad de Bosa.

¿Cómo se construyen saber pedagógico y disciplinar desde la práctica y la experiencia pedagógica a partir del uso y significación de imágenes visuales fotográficas como textos de registro y rememoración?

¿Cómo la sistematización de la práctica permite reflexionar la construcción de saber pedagógico y disciplinar desde la imagen visual fotográfica?

### **Objetivos**

#### **Objetivo general**

Reflexionar sobre la construcción del saber pedagógico y disciplinar en la práctica docente realizada en 2017 con el grado tercero del Colegio Carlos Pizarro mediante las imágenes visuales fotográficas y algunas producciones de los estudiantes del grado tercero del Colegio Carlos Pizarro

#### **Objetivos específicos:**

Describir la experiencia docente en relación con los procesos que se realizaron con los estudiantes del grado tercero del colegio Carlos Pizarro.

Emplear los principios de la sistematización de experiencias y el análisis de contenido semiótico como proceso auto reflexivo en la construcción de saber pedagógico y disciplinar.

Analizar el diálogo entre práctica docente, las imágenes visuales fotográficas, las producciones de los estudiantes y la experiencia para la construcción de saber pedagógico disciplinar.

## **CAPITULO 1. LA CONCEPCIÓN SOBRE LA CONTRUCCIÓN DE SABER DEL DOCENTE**

### **1.1.SABER Y PRÁCTICA DOCENTES**

En este apartado se hace referencia a todo aquel desarrollo de la construcción del saber en la práctica docente desde los diferentes aspectos que influyen en el desarrollo de la presente propuesta de estudio, desde lo teórico hasta la experiencia en el aula y sin dejar de lado el concepto de imagen visual fotográfica, como fundamentos que afirman esta propuesta.

#### **1.1.1. Saber pedagógico.**

A continuación, se desarrolla de manera conceptual aquellos saberes forjadores del presente trabajo y los cuales son parte fundamental del desarrollo del proyecto y de esta manera comprender las diferentes aristas del tema central que es el saber docente. Para este interés se propone un diálogo entre diferentes autores que permitan encontrar y comprender las relaciones y el desarrollo del tema desde un enfoque teórico.

Para iniciar se puede observar como la transformación es, a la vez, práctica e intelección. Como lo anota Rómulo Gallegos en su obra *Saber pedagógico, una visión alternativa*, (1992), “Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta” (Gallegos, 1992, p.47)

La palabra saber proviene del latín *Sapĕre* (tener inteligencia y buen gusto). El diccionario de la Real Academia Española, (Felipe IV, 2019), señala en sus dos primeras acepciones que: saber es tener conocimiento de algo y/o estar instruido en algo. De la misma forma, indagando sobre el término, en un diccionario en línea etimológico es sorprendente que los términos “saber” y “sabor”, tienen la misma raíz etimológica, en relación con la primera definición de la Real Academia Española hace referencia a los sentidos, *Sapĕre* remite al buen gusto, en consecuencia, el saber está relacionado con la experiencia de los sentidos. Por tal razón, si revisamos las



anteriores definiciones se puede decir que por un lado se habla de inteligencia, que en el caso de este proyecto no tiene que ver con una habilidad natural intrínseca, sino con una construcción conceptual haciendo referencia al mundo de las ideas, a la relación entre el pensamiento y la acción. Adicionalmente, y volviendo a la cuestión del buen gusto, a partir del diccionario etimológico de Chile se reconoce el saber cómo una elaboración fáctica en donde se afirma que es una construcción intelectual para la cual se requiere de un tránsito en el tiempo entre el antes de conocer y el luego de conocer y donde se halla ese saber referenciando el término como “la instrucción entendida como el conjunto de enseñanzas y prácticas”.

Ahora bien, el presente trabajo buscó indagar y reflexionar sobre la construcción de saber docente en la práctica pedagógica y en la experiencia de investigar. Para esta intención, se retoma la investigación de Olga Lucía Zuluaga quien es la fundadora del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, ella plantea la historia del saber desde el enfoque de Michel Foucault en su texto “La arqueología del saber” (1969), planteando así que el saber pedagógico es fluctuante y contribuye a comprender la disciplina, el control y el diseño de los espacios como ejercicios de poder, concepto referenciado a través de otro de sus textos como es “Vigilar y Castigar” (1975)

*“Si se ha elegido el saber pedagógico como campo de conocimiento sobre la enseñanza, es porque los trabajos de Foucault representan la posibilidad tanto de análisis arqueológicos, que pueden dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales” (Zuluaga, 1999, pág.5)*

Según estas palabras se puede entender el porqué de la importancia de Foucault en esta investigación, convirtiéndose uno de los referentes más usados en el marco teórico para abordar el saber cómo objeto de estudio entendiendo su razonamiento sobre las prácticas reflexivas y lo que permite encontrar a la práctica pedagógica como una práctica social. En algunos estudios, se observa interés sobre la trayectoria histórica de la pedagogía, sin embargo, ninguna línea de tiempo permite observar los puntos álgidos y en común, por ello es pertinente el aporte de Foucault desde el análisis arqueológico el cual posibilita comprender el oficio del maestro. Es de gran interés observar como el desarrollo histórico y social del sujeto que pertenece a una sociedad y a un sistema educativo complejo, requiere de un análisis profundo con algunas coyunturas visibilizando el contexto educativo y pedagógico tanto en lo concreto como en lo específico.

La postura histórica permite identificar el desarrollo del sistema educativo a lo largo de la historia, comprendiendo la importancia del sujeto docente, como se dijo anteriormente, en circunstancias concretas y específicas, es decir, pueden abarcar periodos de tiempo, contextos socio demográficos nacionales, locales y particulares, pero también hay otras maneras de abordar el problema de la construcción del saber y es a partir de la investigación de la propia práctica, para ello es importante identificar como otros docentes investigadores han trabajado en ello.

De la misma manera, Olga Lucia Zuluaga ha venido desarrollando su trabajo desde una perspectiva histórica, pero ella hace la aclaración de que no es lo mismo la historia del saber pedagógico y de su práctica, a la historia de la educación, aclaración fundamental y que aporta claridad para la comprensión del presente trabajo, que fluye entre la pedagogía y lo pedagógico, entre el saber cómo ciencia y el saber disciplinar en relación con la experiencia. En la introducción de *Pedagogía e Historia* (2010) la autora explica que *“La pedagogía es la disciplina que busca la sistematicidad, a diferencia del saber pedagógico que, sin pretender reemplazar a la pedagogía, permite abordarla tanto en sus conceptos como en su funcionamiento en las prácticas educativas”* (Zuluaga, 2010, s.p).

Teniendo en cuenta que varios de los autores consultados tienen como referente a Foucault, fue importante revisar algunos de sus postulados para permitir comprender el entramado teórico que aporta a la construcción conceptual del presente trabajo. Desde el punto de vista de Foucault, *“Existen saberes que son independientes de las ciencias que no son ni su esbozó histórico ni su reverso vivido, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma”* (Foucault, 2010, pág. 237)

Se puede entonces sintetizar diciendo que el saber se comprende como elemento histórico, práctica pedagógica y discursiva que construye el docente mediante la interacción con sus estudiantes y los contextos educativos, además, posibilitando al docente llegar a una reflexión sobre su propio quehacer. Para complementar este postulado, y en una línea similar en cuanto a metodología y trabajo histórico, se encuentra la investigación de Araceli de Tezanos quien propone *“el saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio”* (de Tezanos, 2013, pág., 17) Es decir, que el saber docente es un saber diferente a otros saberes, porque que transita entre el “saber pedagógico” y el “saber disciplinar”, la reflexión permite sintetizar estos dos saberes y relacionarlos con la práctica, permitiendo la construcción de un discurso a partir de la experiencia de enseñar. Por otra parte, este conjunto de

acciones le permite al docente comprender la tradición del oficio proponiendo en sus diferentes trabajos el estudio de la práctica de enseñanza en un contexto social, histórico y económico particular, para ello, de Tezanos, plantea como referentes a Aristóteles y Foucault. Resalta que cuando comenzó a indagar por la noción de saber pedagógico, se dio cuenta que pocos artículos daban cuenta de los aportes de Olga Lucía Zuluaga y que esto tiene que ver con las dificultades editoriales en América Latina, pues no hay comunicación entre las editoriales y no todas tienen las mismas publicaciones, además hay cierta desconfianza en los textos en castellano y existe cierto desdén entre los colegas.

*“Actitud que va siempre acompañada de contenidos peyorativos en las opiniones sobre el trabajo de los otros, pero que no impide a muchos miembros de la comunidad intelectual latinoamericana, copiar párrafos completos de los documentos producidos por colegas de otros países como si fueran propios”* (de Tezanos, 2017, pág.9)

Teniendo en cuenta el panorama anterior se hace vital que los docentes se agremien, fortalezcan el diálogo entre pares y generen propuestas desde sus contextos en el aula.

*“Y si bien es legítimo que los sociólogos, psicólogos, economistas realicen estudios sobre la educación en el horizonte de sus disciplinas, en tanto la educación es una institución social, es legítimo que asuman la misma autoridad cuando se da cuenta de la reflexión sobre la práctica”* (de Tezanos, 2007, pág. 13)

Por las palabras de esta autora se hace trascendental que existan principios en la formación de la práctica, como por ejemplo: la progresividad de los aprendizajes, el desarrollo de la formación a través de las prácticas no solo desde las particiones temáticas, sino desde la profesionalización<sup>16</sup> y aplicación del concepto de alternancia (interacción entre un campo de conocimiento, el docente y sus estudiantes) El trabajo de Araceli de Tezanos afronta la práctica de la enseñanza en un contexto social, histórico y económico particular, por eso su estudio revisa la historia de la formación docente y el sistema educativo en América Latina, para plantear que una de las fallas en las reformas educativas es la implementación de sistemas educativos como el francés y el alemán en contextos latinoamericanos, deslegitimando el contexto propio, particular y único de las complejidades latinoamericanas, introduciendo prácticas y modelos que sí bien han funcionado en países europeos, aquí se deben enfrentar a la falta de recursos económicos y los

---

<sup>16</sup> Se comprende que una persona que actúa profesionalmente es capaz de realizar un diagnóstico del contexto y los sujetos, a partir de modelos conceptuales, modelos pedagógicos y metodológicos que permiten problematizar la realidad.

problemas por falta de personal e infraestructura. A pesar de ello, estos sistemas han perdurado en el transcurso de la historia desde la colonia y, además, contribuyen a la realización de reformas educativas que no están ligadas a la formación de los docentes y los cambios inminentes de la sociedad latinoamericana que cada vez son más rápidos. Este tema de la formación docente es de vital importancia, ya que es a partir de la instrucción, el docente comienza a vincular teoría y práctica, cimentando así su experiencia. El tema de la formación no se ampliará en la presente investigación, pero si se tendrá en cuenta para comprender la construcción de saber pedagógico como afirma Restrepo Gómez:

*“¿Cómo se construye en la práctica el saber pedagógico? Los maestros tienen un saber psicológico, uno sociológico, uno antropológico, uno filosófico, diferentes de los que los especialistas en estos campos del conocimiento tienen acerca de los mismos, porque en los primeros estas disciplinas están atravesadas por su aplicación en la educación, en la enseñanza y en la formación”* (Restrepo, 2004, pág., 48)

Otro de los preceptos que se pretende dilucidar a través de la presente monografía radica en la comprensión particular de la práctica docente, entendiendo esta como un todo entre lo realizado por el docente en el aula y el tiempo dedicado a la reflexión sobre su hacer como práctica pedagógica. Con respecto a este punto, Restrepo nos aclara elementos de la teoría como marco de referencia y esa relación entre lo práctico con lo reflexivo:

*“Ofrece generalizaciones teóricas, que sirven de orientación para el docente, pero a través de la práctica individual se prueba la validez de esta teoría, para funcionar exitosamente en un medio y un tiempo dados”*. (Restrepo, 2004, pág. 48)

Ahora bien, esta categoría de saber pedagógico se aborda desde los autores, Olga Lucia Zuluaga, Oscar de Jesús Saldarriaga Vélez, y Araceli de Tezanos por sus aportes a los campos de la pedagogía, la educación, y la construcción epistemológica de saber y práctica pedagógica, que los convierte en importantes referentes para esta investigación. Sus trabajos presentan una línea común, la construcción de saber pedagógico en una práctica profesional socio histórica, además que como referente principal de estos estudios se aborda la noción de saber indagado en los postulados de Michel Foucault desde la construcción de saber y las prácticas profesionales. Estos referentes son autores con trayectorias similares, por un lado, son profesores de escuela o universidad que actualmente hacen parte de diferentes grupos de investigación y sus aportes a la

problematización del estatuto epistemológico del maestro, son valiosos para la comprensión teórica e histórica.

Se observa que en la misma línea Olga Lucia Zuluaga y Araceli de Tezanos comprenden el saber pedagógico como una construcción en la reflexión sistemática de los maestros, en palabras de Araceli de Tezanos *“los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico que construyen en la reflexión sistemática de su práctica cotidiana del enseñar, en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente”* (de Tezanos,2017.pág, 14) En estas palabras se pueden reconocer dos puntos interesantes, el de la reflexión sistemática y el de la profesionalización, ya que la reflexión sistemática es fruto de la acción profesional; es una manera de operar metódica ante circunstancias problemáticas educativas y/o pedagógicas, que el profesional está en capacidad de resolver desde su saber pedagógico y disciplinar.

*“La posibilidad de la transformación de la práctica pedagógica se articula al desarrollo de dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza”* (de Tezanos,2017, pág.14)

Para tener en cuenta esta observación realizada por Araceli de Tezanos alrededor del dominio de los saberes, se hace relevante despejar la noción de reflexión que se aborda en el presente trabajo entendiendo que *“el proceso reflexivo se produce cuando se articulan las operaciones mentales de representación, análisis, síntesis, relación proposición, interpretación”* (de Tezanos,2017, pág.15) proceso que se materializa cuando el docente registra su práctica de aula a través de alguna herramienta de registro.

Por otra parte, dentro de la noción de saber se hace evidente la relación entre lo que se aprende en la formación y lo que se pone en práctica durante el ejercicio docente; esta relación ha perdurado a lo largo de la historia y, como pregunta personal de los docentes, por el choque que se da cuando el docente en formación se enfrenta al aula y debe poner en acción lo aprendido. Además, sí se quiere reflexionar, el docente se sumerge en la experiencia de investigar, así como Olga Lucía Zuluaga y Araceli de Tezanos contribuyen al campo de la investigación educativa o pedagógica desde el momento de la práctica o desde la arqueología afirmándola como práctica histórica de manera general a todos los docentes. Sí bien, es un gran aporte al campo de la investigación educativa, el presente proyecto busca sustentar que el saber pedagógico y la reflexión de la práctica también se pueden dar de manera posterior desde las apuestas

metodológicas que el docente propone asumiendo así su rol como docente investigador y profesional<sup>17</sup>.

*“Así, del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva, que le permite remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar reflexionándola y transformándola en la misma acción”* (Restrepo, 2004, pág.48)

El saber pedagógico es propio de los docentes, y la escritura e investigación es entendida como acción donde el docente asimila internamente exponiéndolo de manera acorde a su campo de acción.

### **1.1.2. Saber disciplinar.**

Los docentes, aparte de construir saber pedagógico, desarrollan su saber disciplinar como un conocimiento que reflexiona sobre lo que se produce en su campo de estudio, entonces se puede cuestionar ¿Qué es lo que sabe un licenciado en artes visuales? Esta respuesta puede estar en el perfil profesional de un licenciado en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual declara que:

*“Docente de artes visuales EF/NF/I, con conocimientos teóricos y prácticos de la EAV, con capacidades investigativas, promotor de ambientes de aprendizaje (Percepción, creación y apreciación de la imagen visual), diseñador de metodologías y didácticas para el desarrollo artístico con enfoque crítico y transformador, gestor de escenarios educativos para el posicionamiento de comunidades”* (Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2019)

La apuesta de la EAV promueve varias competencias como la investigación, la planeación y ejecución de programas, planes y proyectos enfocados al aprendizaje desde la educación artística visual, en donde la imagen es uno de los ejes transversales a tener en cuenta. Lo que se ve, como se ve, como se hace, como se mira, se convierte en el quehacer del licenciado en artes visuales, relacionando el saber pedagógico y disciplinar de manera contextualizada a partir de las imágenes; exponiendo así la imagen como elemento que nos circunda y posibilita la aprehensión de conocimientos y espacios de aprendizaje. Por esta razón es fundamental el tomar una postura frente al enfoque que se tiene sobre el arte, o mejor hacía lo artístico, por esta razón Adolfo

---

<sup>17</sup>. Este punto lo aclara bien René Rickenmann en la conferencia *El lugar de las prácticas pedagógicas en la formación de docentes* cuando afirma que en Colombia se entiende como profesional a una persona que termina una carrera, sin embargo, es un error idiomático, pues el término hace referencia a que un profesional es aquella persona que ha interiorizado los métodos y técnicas de su campo disciplinar y desde ese punto contribuye a la innovación y al conocimiento interdisciplinar. Para más información consultar en <https://www.youtube.com/watch?v=LO6KwD2HpME>

Albán Achinte en su artículo “Estéticas de la Re-existencia:¿Lo Político del Arte?” (2011) cita a Luis Camnitzer, artista, poeta visual, crítico, docente y teórico uruguayo nacido en Alemania. *“Coincido con el maestro Camnitzer cuando afirma que el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales entre otras”* (Citado por Albán, 2012, pág. 291)

Es decir, que lo artístico contiene en sí la vida misma, y por ello puede ser expresada, no solo en los objetos o productos sino en los procesos y en la elaboración de las relaciones con el mundo que el docente recrea junto con los estudiantes. Esta visión artística proyectada para el presente proyecto propende por comprender que la “clase de artes” es un espacio que permite el diálogo entre lo cotidiano, las técnicas y las relaciones que fuimos creando y haciendo visibles, en este caso, desde la Localidad de Bosa. Por esta razón, también se comprende que: *“El arte como procesos socio – cultural va más allá del arte como productos, e implica poder construir nuevas miradas acerca de los contextos en los que la creación tiene lugar,”*(Albán, 2011,pág, 18) Este tipo de procesos son vitales en la educación con niños y niñas, ya que esto permite abarcar diversos ámbitos de la vida; además de procurar la educación artística temprana, posibilitando el desarrollo de procesos autorreferenciales que también involucran a su comunidad, por medio de procesos cognitivos, sensorio motores y por ende socio culturales, que nos permiten construir el propio mundo a partir de la observación y la exploración.

El saber disciplinar se encuentra relacionado con las técnicas propias del campo cognitivo del docente, caracterizándolo como un saber polisémico, ya que el licenciado en artes visuales de la Universidad Pedagógica es formado en educación artística, imagen visual e investigación. Este conjunto de relaciones posibilita el desarrollo de habilidades que se activan en la reflexión, en la práctica pedagógica y en la *fronesis*, entendiendo está última como la habilidad de pensar el cómo y el porqué de las acciones pedagógicas. Esto lo hace más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente, y se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de la labor y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan.

Cuando un profesor reflexiona lo que conoce se dice que sabe, por lo cual esta aparece ligada con el acto del saber suponiendo una disposición, entrega y tiempo para volver sobre lo conocido,

favoreciendo los ambientes de enseñanza aprendizaje y hasta el campo de la investigación educativa. Como se dijo anteriormente, se tiene en cuenta el perfil profesional de la EAV, en donde el licenciado es también diseñador de metodologías y didácticas, estos diseños pasan de ser pensamiento a ser documentos escritos y apuestas para las actividades en el aula. Para justificar una situación como esta se pueden tomar las palabras de Adolfo Albán y con las cuales representa la situación de la docencia artística:

*“Asumir la docencia artística, para el caso de la escuela o de la educación media, debe evitar a toda costa que se convierta en el aprendizaje de la técnica por la técnica, e incorporar permanentemente la dimensión lúdica como constitutiva del acto creador, concibiendo el arte como juego, como divertimento en el compromiso consiste en el desarrollo de subjetividades integrales, y no en educar artífices talentosos, reproductores por imitación de una realidad que no cuestionan”* (Albán, 2011, pág. 21)

El discurso del docente se pone en evidencia cuando se observan las apuestas didácticas, las disposiciones del espacio, de los materiales, las maneras y formas de enseñar en cuanto al uso del mobiliario, la disposición corporal, el tono de voz, la relación de los cuerpos respecto al espacio, la regulación del conocimiento y de los contenidos a manera de secuencia o no, los contenidos mismos y hasta su visión sobre la educación.

## **1.2.Experiencia pedagógica.**

La categoría relacionada con la experiencia tiene su raíz en la palabra en latín *experientia*, cuyos significados son: hecho de haber sentido, práctica que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. Asimismo, se puede reconocer como el conocimiento adquirido por las circunstancias o situaciones vividas o a través de un experimento. Teniendo en cuenta lo anterior, y de acuerdo con el texto *Educación y narración del libro. La educación como acontecimiento ético Natalidad, narración y hospitalidad* “*Hemos comprobado que el sentido de una acción sólo llega hasta nosotros después de que el agente ha dejado de actuar. Entonces podemos construir un relato sobre la acción*” (Bárcena & Melích, 2000, pág., 91)

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que cuando se habla de conocimiento adquirido o por situaciones vividas, se está hablando de algo que ya sucedió y que, en este caso, la revisión reflexiva de la experiencia pedagógica permite reconocer aquello que se hizo. En el momento de



la acción es poco probable que se sepa con total claridad lo que se hace, la experiencia pedagógica se completa por medio de la elaboración y conclusión del presente trabajo de grado.

Es importante aclarar que hay diferentes tipos de experiencia, sin embargo, la que aquí interesa es la experiencia pedagógica ya que de ella surgen tres ramificaciones, la experiencia en la formación, la experiencia en el aula y la experiencia de investigar la práctica. Desde la perspectiva del saber pedagógico y disciplinar, esta última permite aglutinar los sucesos intermitentes, con el fin de completarse a partir del desarrollo de los objetivos de investigación propuestos, los mismos que permiten su descripción y correspondiente reflexión. De esta manera, se puede referenciar una delgada línea entre la experiencia en sentido vital como la llama Dewey (2008) y la experiencia pedagógica, la cual debe recoger varios elementos como aquellos baches, pausas, reflexiones y descripciones, para ser completada; por el contrario, la experiencia en sentido vital procura resumir todo en un solo acto de narración, esto se puede fundamentar por medio de las siguientes palabras de Jhon Dewey:

*“A causa de su continua confluencia no hay huecos, junturas mecánicas ni puertos muertos, cuando tenemos una experiencia. Hay causas, lugares de descanso, que señalan y definen las cualidades del movimiento, resumen lo que ha padecido y evitan su disipación y su evaporación vana. Su aceleración es continua y veloz, de manera que evita la separación de las partes”* (Dewey, 2008, pág. 43)

A través de este texto el autor propone varios ejemplos, desde una obra de arte, hasta una conversación brillante entre dos interlocutores, ejemplos útiles para comprender que la experiencia esta compuesta por varios sucesos, episodios y actos, mezclados sin perder su carácter único haciendo parte de la unidad dada por la experiencia. Se puede decir, entonces, que la categoría de experiencia pedagógica es pertinente por su carácter sistémico, además porque se revisaron varias acciones, sucesos y episodios que dan cuenta que la construcción de saber pedagógico y disciplinar, la misma se compone de varias complejidades como la práctica, la acción docente, las transacciones didácticas y las imágenes visuales fotográficas *“llevado a su límite, ese hacer experiencia es una praxis cuyo sentido reside en su misma realización”* (Orbe, 2006, pág. 237)

Desde otro punto de vista se puede observar los textos de José Contreras Domínguez y Nuria Pérez de Lara Ferré (2010) quienes proponen que la importancia de hacer investigación educativa no radica en el hecho de dar cuenta de las prácticas educativas, sino que la misma radica en

indagar en profundidad estas prácticas como experiencias educativas. Se puede agregar, aclarar y profundizar que estos autores hacen referencia en general a todo lo que se da en la educación, sin embargo, la postura que se asume es que lo educativo hace referencia al sistema macro de la educación, mientras que lo pedagógico tiene que ver con lo micro, es decir, con cosas particulares como el proceso de enseñanza aprendizaje o la experiencia pedagógica. Para cumplir con este presupuesto, el presente proyecto de investigación se plantea y se comprende como pedagógico a partir de la postura de Darío Hernández (2005), quien considera que:

*“La investigación educativa, en este sentido, apunta a comprender de manera global los fenómenos educativos; por ejemplo: las relaciones existentes entre educación y economía, entre educación y procesos sociales macro, y la historia de la educación en las diferentes épocas. Por otro lado, la pedagogía constituye un tipo de saber que se ancla profundamente en la práctica. Es decir, la pedagogía como saber no se reduce a una teoría y, por ello el sentido de la investigación pedagógica no es tanto una elaboración teórica dirigida a comprender de forma global la educación sino el proceso dirigido a la explicitación de un saber pedagógico situado en unas condiciones socio históricas dadas”* (Hernández, 2005, pág. 59)

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, suceden muchas experiencias anecdóticas y acontecimientos no planeados pertenecientes al ámbito de la cotidianidad escolar y del encuentro entre los sujetos de estos procesos. Es decir, hay una implicación personal de quien desea indagar esa realidad, una implicación transformadora y, un interés que va más allá de explicar los hechos en la práctica. Interés propio del docente por preguntarse profundamente por lo que sucede y para aprender algo nuevo sobre eso que ve. Se debe buscar la cuestión pedagógica y cuestionar sobre lo educativo y como se manifiesta; estas son experiencias necesarias dentro del estudio y que revelan, o ayudan a entender, cuestionar, o formular sobre lo educativo y lo pedagógico. Sobre su sentido y su realización.

En ese sentido, para investigar en educación, no puede darse un distanciamiento con lo que sucede en la práctica pedagógica. Por ejemplo, en el aula debe haber una implicación personal por parte de los educadores. Alrededor de este tema, Contreras y Pérez mencionan que solo así se puede ser objetivo, pues no se trata de estudiar un objeto, sino de reflexionar, de cuestionarse por lo vivido y sucedido al estar inmersos en dicha experiencia. Así, este tipo de indagación, le da voz a los sujetos que están implicados en la práctica y no puede ser del todo explorada por los métodos científicos de investigación poco flexibles, ya que estos tienden a no tener en cuenta las

diversas manifestaciones de la experiencia y pretenden controlar desde concepciones teóricas lo que sucede en el contexto; sin embargo, hay que aclarar que es importante que el docente esté dispuesto a ser constructor de saber desde sus apuestas dialógicas entre lo académico científico y su propia experiencia, es decir, desde su construcción metodológica.

En el acto educativo hay aspectos que no se pueden explicar fácilmente, por lo general ocultos a simple vista y que de esta manera no se pueden racionalizar, a lo sumo se les puede dar una explicación netamente teórica. Por esto, algunas estrategias como la investigación pedagógica o en educación, son importantes para indagar y visibilizar la experiencia docente. Acerca de este tema, Orbe (2006) expone aquellas características que constituyen un saber pedagógico, el cual se sitúa desde la claridad cognitiva y la razón legislativa quitando de la experiencia la capacidad de ser comprendida y explicada:

*“En su constitución teórica típicamente moderna el saber pedagógico que trata de fundar las prácticas educativas tiene clara su apuesta – la claridad cognitiva, que se es expresión de un orden emanado de una razón legislativa. Y ha consumado sus propias renunciaciones: eliminar la incertidumbre usurpando a la experiencia de la educación su carácter hermenéutico”* (Orbe, 2006, pág. 237)

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden retomar los conceptos de experiencia y saber entendiéndolos como procesos complejos cambiantes que al objetivarse pueden perder un poco su carácter, convirtiéndose en procesos institucionales y, por tanto, quedan estables para permitir ser objetos de análisis relacionados con el hecho de realizar labores burocráticas (informes, notas, planeación y listas) en donde poco importa lo anecdótico; sin embargo, la revisión reflexiva de estos documentos, desde un enfoque interpretativo, permite transformar la práctica y generar nuevos conocimientos, es entonces importante el diálogo entre la incertidumbre, la subjetividad y la objetivación para proveer de sentidos y valor la labor e investigación docente.

Ahora bien, es interesante reconocer que a pesar de la relación tecno-científica dentro de la construcción de saber docente, el término saber proviene del latín y se relaciona con sabor, por lo tanto este concepto se puede vincular con la función de los sentidos; es decir que el saber y la experiencia, aunque parecieran ser distantes en cuestiones etimológicas, se pueden relacionar bastante y concuerdan tanto en experiencia como en saber, a partir de los procesos que suceden en el mismo cuerpo, ubicando así al cuerpo como lugar de experiencia y de saber. *“Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con*

*los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo” (Orbe, 2006, pág. 234)*

Por otra parte, Fernando Bárcena Orbe propone una relación símil e interesante entre la labor docente, la experiencia y el viaje; ya que cuando se viaja se pueden dar circunstancias propias de la aventura o experiencia, en donde, aunque se planea o se sepa a donde se viaja, que llevar y que planes realizar, el viaje puede obtener características únicas que solo se pueden dar si se realiza ese viaje. *“El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo” (Orbe,2006, pág.237)* Analizando estas palabras en el contexto docente, se puede deducir que cada clase pasa a ser una aventura junto a los estudiantes, siendo ellos quienes nos devuelven lo poético y lo asombroso de cada clase, haciéndola única e irrepetible. *“Llevado a su límite, ese hacer experiencia es una praxis cuyo sentido reside en su misma realización” (Orbe,2006, pág.237)*

Para concluir este apartado, se puede representar la experiencia en el aula como algo casi mágico en donde todas las relaciones que se establecen con los estudiantes aportan desde la particularidad personal para enriquecer la práctica docente contribuyendo a la posterior reflexión del acto en el aula. Además, se puede volver a traer al presente estas experiencias cuando puede optar por detenerse en las experiencias sucedidas durante el viaje y ver el álbum de fotografías permitiendo la reconfiguración de nuevos recuerdos, haciendo visible lo que fue invisible.

### **1.2.1. Práctica pedagógica.**

Cuando se habla de práctica pedagógica se hace referencia tanto a la función de la enseñanza, como al saber pedagógico disciplinar dado en un contexto histórico y social concreto desarrollado de acuerdo con determinado tiempo y espacio, donde la interacción de los sujetos educativos permite al docente articular sus saberes y posibilita la reflexión de su propio quehacer, teniendo en cuenta el registro y análisis continuo de sus acciones pedagógicas. De esta manera, la práctica pedagógica se entiende como un espacio que será estratégico para pensar y vincular los espacios físicos y pedagógicos; es así como, los lugares de reunión de la comunidad educativa se convierten también en lugares para la construcción de saberes que son propios del contexto al que pertenecen.

A partir de lo anterior, se puede tener en cuenta las palabras analizadas en el texto *“La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje”* del Centro Administrativo Nacional (2019,

pág. 11) En donde la práctica pedagógica es transversal a la formación de los licenciados en tres momentos que son; la práctica de observación en los niveles iniciales, la práctica de inmersión que está en la parte intermedia de formación y permite el reconocimiento de los centros de práctica en el que se puede desempeñar de acuerdo a su saber disciplinar y la práctica investigativa que hace parte de la etapa final de formación y del empalme entre formación del pregrado y que se espera cimente la labor del docente. Aunque el texto pone en la etapa final de la formación la investigación en programas como la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, se procura que el proceso de investigar se aborde desde los primeros niveles de formación.

La práctica pedagógica posibilita el encuentro con la comunidad educativa, factor que proporciona al docente de herramientas para afrontar el miedo al otro, el temor a no saber, a confrontar los imaginarios de la comunidad, a poner en tela de juicio creencias sobre la educación, el aula y los actores de este proceso. Esto permite el aprendizaje del docente a partir de la resolución de conflictos, el manejo de grupo, la disposición del espacio, de los materiales, la institucionalidad y los conflictos entre los estudiantes. Aún así, la práctica pedagógica no va a superar la teoría pues son momentos diferentes que configuran un todo y se entrelazan componiendo así un conjunto inseparable. Hablar de práctica pedagógica como el lugar donde surgen saberes, es recordar lo anecdótico, lo poético, la metáfora, lo humano, lo personal. Esto hace que se pueda comparar el proceso pedagógico con el proceso de crecimiento en un árbol; ya que por una parte, se deben cimentar buenas raíces en los estudiantes para poder estar en la tierra; la práctica docente es como un tronco del árbol, el cual debe ser fuerte para que pueda sostener las raíces; tronco en donde las ramas crecen como el saber pedagógico y el saber disciplinar gracias a su variedad la cual es semejante a las hojitas de este árbol.

### **1.2.2. Acción Docente y Transacción Didáctica.**

Ahora bien, comprender que la noción de práctica pedagógica es un algo relacionado con la labor docente, es observarla como un concepto que se halla estrechamente ligado a la acción y que según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2019) *Acción* proviene del latín *actio*, *-ōnis* el cual se define como el ejercicio de la posibilidad de hacer o el resultado de hacer. Así como también, el efecto que causa un agente sobre algo; por ejemplo, la acción de la erosión sobre las piedras. De la misma forma, en el orador, cantante o actor, la acción se

representa como el conjunto de actitudes, movimientos y gestos que acompañan la elocución o el canto. Definición que concluye la importancia del actuar docente dentro del aula y en cuanto a la reflexión de su labor como acción de lo pedagógico.

Dentro de las concepciones propias de la labor pedagógica, esta acepción corresponde a una actividad organizada, en secuencia; esto puede explicar que, si la acción pedagógica es un ejercicio, también es una práctica que sirve para adquirir habilidades y conocimientos. Por esta razón, el término acción remite a actividades del cuerpo como lo son pensar, sentir y actuar. Por otro lado, si la acción es el resultado del hacer, se puede también pensar que para tener un resultado debe existir el ejercicio de la posibilidad de hacer. El saber pedagógico, entonces, es claramente la posibilidad y el hacer mismo ya que esas actividades organizadas por el docente están provistas de saber y de métodos de enseñanza. Así mismo, el significado descrito anteriormente puede relacionarse con lo que Gerald Sensevy enuncia como transacciones didácticas, que en resumidas cuentas es un juego que el docente propone a sus estudiantes y de los cuales se espera la retroalimentación y otros procesos que más adelante se exponen en el presente trabajo.

La función esencial de la teoría de Sensevy (2007) descrita en *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*, consiste en la producción de un vocabulario que permita obtener descripciones sistémicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es valioso aclarar que Sensevy, se refiere desde la didáctica de las matemáticas, sin embargo, sus aportes al campo de la didáctica son pertinentes para la comprensión de las acciones del docente en el aula. Para este autor es también compatible el término de acción con el de práctica, por ende, la acción en el aula es una actividad conjunta entre el docente, el estudiante y los objetos culturales que nos circundan a los sujetos y posibilitan acuerdos para llegar a un aprendizaje. Para establecer estos acuerdos, el docente debe plantear un “juego” al estudiante para que él quiera jugarlo, en términos del autor, “*en primer lugar, el hecho de que una acción didáctica es necesariamente conjunta. El termino enseñar, en cierta forma, evoca a su vez el término aprender*” (Sensevy, 2001, pág.6) Se aclara, entonces, el término de didáctica y lo aborda de manera general haciendo referencia a lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra persona, postura que es interesante, ya que así se otorga al docente la responsabilidad de causar algún efecto en los estudiantes por medio de su hacer, pero lo expone en una acción que es conjunta, es decir que no da por hecho que el juego planteado por el docente sea una estrategia ganadora de conocimiento

para todos sus estudiantes y, que además, para completar la acción docente son necesarios sus estudiantes.

Para concluir, otro punto en los postulados teóricos de Sensevy a tener en cuenta es la importancia del espacio en donde ocurren las acciones didácticas, ya que no se debe desvincular el hacer, del lugar donde sucede la acción; por lo tanto, Sensevy afirma que: “*La acción didáctica es “lo que hace la gente”*. Entonces, cuando hablo de “acción didáctica” quiero decir “lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y aprende” (Sensevy, 2001 pág. 6). Clarificando en que es una actividad que se da en el proceso comunicativo que tiene un tiempo y un espacio.

Esta es otra de las categorías que aborda el trabajo de Gerard Sensevy, quién ha realizado un arduo trabajo desde el postulado de las *acciones didácticas*; su trabajo es pertinente para la presente investigación ya que da cuenta de un proceso sistémico. La acción didáctica para el autor es equiparable con el sentido de la práctica docente y además establece una organización de lo que se va dando progresivamente a partir de las acciones que el docente provoca, partiendo de que deben existir dos parámetros; uno que sea transmisibles y otro que se obtenga de manera conjunta. En ambos parámetros se puede encontrar que es ineludible el maestro y el alumno, es decir, el maestro es lo que es gracias a sus estudiantes y viceversa. Al partir de estos parámetros, se comprende la práctica / acción didáctica como un sistema donde el maestro regula el conocimiento, estableciendo lo que él llama juego didáctico, el cual para ser completado requiere unas reglas que permitan devolución por parte del alumno y la institucionalización.<sup>18</sup> “El prefijo “trans”, en este caso, tiene el propósito de llamar la atención sobre el hecho de que toda acción didáctica del profesor o del alumno debe incitar de alguna manera a quien la describe a buscar su “complemento” (Sensevy, 2001, pág. 7). En consecuencia, se debe entender que las transacciones son intersubjetivas, acompañadas con una especie de causa y efecto por medio de la cual el docente genera una estrategia para que el estudiante aprenda, y aunque eso no se da en todos los casos es uno de los fines de las acción docente, la cual propende que desde sus saberes pedagógicos y disciplinarios se hagan comprensibles los contenidos de determinada materia o lo que menciona Sensevy (2001, pág. 18) como “restitución” que es el elemento que se da cuando se explica lo mismo con diferentes términos.

---

<sup>18</sup> Es el proceso de institucionalización (Brousseau, 1998) por medio del cual el profesor confirma que su actividad ha permitido que los alumnos encuentren saberes legítimos fuera de la institución –clase (Sensevy, 2001, pág. 19).

Uno de los grandes aportes de Sensevy es ver la labor del maestro como una labor que implica rigurosidad y organización de acuerdo con las características etarias de los estudiantes. Y aunque este autor no habla mucho de la práctica en sí (o sea de su experiencia como maestro) sino de las acciones en el proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, su trabajo desentrama teóricamente los métodos que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje dejando un poco de lado al sujeto y su experiencia. “(...) *Una manera de empezar a especificar esta acción como acción dialógica y es al mismo tiempo que una manera productiva de considerar las interacciones didácticas es contemplarlas como transacciones*” (Sensevy, 2001, pág. 7)

Por otra parte, Sensevy plantea las transacciones didácticas y el contrato didáctico como parte del juego didáctico y el medio como contexto cognitivo de la acción además de ser un sistema antagonista. Por otra parte, define los juegos de aprendizaje como una triplete fundamental compuesta por la mesogénesis, la topogénesis y la cronogénesis; teniendo en cuenta dentro de ellas el sistema de categorías, de descripciones y la ilustración sinóptica del sistema de descripción teórico.

*“Disponer de la categoría de mesogénesis para describir la actividad didáctica, significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos. Podemos considerar esta categoría como una manera de describir específicamente el trabajo conjunto del profesor y los alumnos, pero de manera más amplia se trata de una función didáctica (para que un juego didáctico se desarrolle, debe existir necesariamente creación de contenido) a cuyo ejercicio pueden contribuir (y de hecho contribuyen) efectivamente los alumnos”* (Sensevy, 2001, pág.20)

En síntesis, la propuesta de Sensevy es una categorización sistémica valiosa para el presente trabajo, donde la triplete fundamental mencionada anteriormente se convierte en una apuesta que apunta a observar la manera en por medio de la cual el profesor construye el juego de las transacciones didácticas con los estudiantes, término definido de manera sucinta se a continuación: El autor plantea que toda enseñanza es progresiva, la mesogénesis y la cronogénesis en consecuencia se relacionan profundamente. En consecuencia, al introducir un elemento “nuevo” se estaría realizando una modificación de la práctica y del proceso de enseñanza aprendizaje. La introducción de este elemento nuevo tiene que ver con el tiempo, los elementos y “materiales” (didácticos) Por otra parte, esta categoría habla sobre el tiempo, el cuándo, en dónde el docente propone un juego y el estudiante decide jugarlo o no, generando así



la transacción didáctica, pero ese cuando es un momento donde el docente interviene introduciendo elementos que procuren y dinamicen el proceso de enseñanza aprendizaje. “(...) si nos concentramos en la introducción de lo nuevo, estamos activando la valencia cronogenética” (Sensevy, 2001, pág. 21)

### **1.3.La Imagen como Objeto Evocador de Memoria.**

Ahora bien, para poder complementar el contexto por el cual se desarrolla la reciente investigación, se debe analizar el segundo componente del proceso estudiado, y en este caso es el representado por el análisis de la imagen visual fotográfica. Este contexto se analizará desde los presupuestos básicos de la imagen y así poder llegar a un espacio de análisis de los elementos visuales que se trabajaran en el aula.

#### **1.3.1. Imagen Visual Fotográfica.**

En el siguiente apartado se abordará la categoría de imagen visual fotográfica, la cual se define teniendo en cuenta la raíz etimológica de imagen y observando luego algunas posturas teóricas que permiten sustentar la importancia de la imagen visual fotográfica como registro docente evocador de memorias de archivo dentro de la práctica en el aula, las cuales han sido útiles en la reelaboración de documentos escritos durante la práctica y el análisis.<sup>19</sup>

Para poder iniciar un análisis del concepto de imagen se puede retomar las palabras de Roland Barthes alrededor de la imagen como generadora de significado: “*De acuerdo con una antigua etimología, la palabra imagen tendría que estar relacionada con la raíz imitari*” (Barthes, 1982, pág.92) A manera general, y sin la intención de profundizar sobre la raíz etimológica de la palabra “imagen” u observar la historia del término, lo que llama la atención sobre la relación entre imagen e *imitari* es que en resumidas cuentas es imitación, pero ¿Qué se imita? Se supone que ¡la realidad! sin embargo, una imagen no solo imita, sino que puede hacer evidente varios puntos de vista sobre una misma realidad. La fotografía permite fragmentar o congelar en un rectángulo<sup>20</sup> una parte de la vida, sin que por ello se genere un proceso de inmovilización

---

<sup>19</sup> Una de las dificultades para la realización del presente proyecto fue el robo de un computador donde habían varios documentos realizados mes a mes durante la labor como artista formadora; sin embargo, gracias a que las fotografías fueron tomadas con el celular, se pudo guardar un registro en la nube de Google Fotos, acción que permitió la reconstrucción de algunos de los documentos para usarlas como evocadoras de memoria.

<sup>20</sup> Aunque pueden existir imágenes de diferentes formas y con diferentes marcos en general las imágenes fotográficas se muestran rodeadas de un marco geométrico cuadrado o rectangular en su mayoría “los bordes de la imagen son, ciertamente, lo que limita la imagen, pero también lo que hace comunicar el interior de la imagen, el *campo*, con su prolongación imaginaria, *el fuera de campo*” (Aumont, 1990, pág. 156).

logrando abstraer o dar cuenta de un modo de ver las cosas dentro de un conjunto de aspectos culturales, históricos y sociales. Por otra parte, Aumont (1992) y otros autores (que para el caso no son relevantes o referentes para el presente proyecto) llaman como régimen escópico<sup>21</sup> a aquella acción reflejada por la mirada y relacionada directamente con la observación de la imagen y su reflexión.

Ahora bien, sí lo que llama la atención de la imagen es su capacidad de representar un fragmento de la vida, el acto de fotografiar llama también la atención por su capacidad de abstracción, entendiendo el proceso intelectual relacionado con la percepción<sup>22</sup>, resaltando que las imágenes visuales fotográficas narran una fracción de tiempo y espacio del pasado, en este caso el mencionado por la práctica docente en el Colegio Carlos Pizarro. Cuando se resalta que este proyecto es un proceso de abstracción que se relaciona directamente con la percepción, también se observa que existe otra relación de larga data dentro de este proceso y es la relación de la imagen y el texto; si bien se permite el realizar una lectura de la misma, llegar a interpretarla requiere de referentes culturales, ya que esta no posee las características de un lenguaje, por lo cual la imagen se define más bien como una construcción de signos y símbolos compleja, que al ser observada como objeto/texto nos permite caracterizarla y esta operación se vincula con el pensamiento y el lenguaje, por consiguiente para exponer estas relaciones entre la práctica docente y el acto fotográfico se realiza lo que Gerald Prince denominó como diégesis<sup>23</sup>.

En otras palabras *“el mundo está lleno de signos, pero estos signos no tienen toda la bella simplicidad de las letras del alfabeto, de las señales del código vial o de los uniformes militares: son infinitamente más complejos y sutiles. La mayor parte de las veces los tomamos por informaciones “naturales”* (Álvarez & Barreto, 2010, pág. 217) Esta categoría está compuesta por tres grandes campos, la imagen que se entiende como concepto polisémico y construcción epistemológica, lo visual como lo que es visible<sup>24</sup> y lo fotográfico tiene que ver con la relación

---

<sup>21</sup> El régimen escópico hace referencia al momento histórico al que vivimos y las circunstancias sociales a las que estamos acostumbrados a ver pues nosotros mismos la hemos construido y configura una verdad naturalizada de acuerdo con la época en la que vivimos.

<sup>22</sup> La visión, la percepción visual, es una actividad compleja que, a decir verdad, no es posible separar de las grandes funciones psíquicas, la intelección, la cognición, la memoria, el deseo (Aumont, 1990, pág. 14)

<sup>23</sup> La diégesis es un recurso mayormente usado en la literatura esta hace referencia a que por ejemplo una novela puede representar un espacio - tiempo y que el lector interpreta de acuerdo con su propia experiencia espacio temporal, por lo tanto, es un recurso de interpretación donde el lector a partir de la lectura crea.

<sup>24</sup> Aunque suena algo tautológico es importante aclarar que lo visual es visible porque también existen imágenes sonoras, de rayos x, imágenes mentales, naturales entre otras muchas tipologías. Para más información al respecto puede revisar Jorge Santiago Barnés. *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*, volumen 17 de Cultura, Comunicación y Pluralismo. Publicaciones Universidad Pontificia, Salamanca, 2006.

entre espacio - tiempo de la práctica y la reflexión posterior de la misma, por lo tanto se comprende la imagen visual fotográfica como objeto evocador de memoria de archivo. Algunas “modalidades concretas de la imagen visual: pintura, fotografía, video, por citar solo las más importantes” (Aumont, 1990, pág. 14).

Es importante aclarar que, las imágenes visuales fotográficas que de ahora en adelante se mencionaran como IVF son imágenes de registro tomadas con un dispositivo celular, donde se ha procurado tener el mejor registro; sin embargo, muchas de las IVF son de baja resolución o desenfocadas, presentando en general algunos problemas técnicos, sin decir esto que no han sido útiles para la elaboración del presente proyecto, recordando que son memorias de archivo. En consecuencia, se genera un interés en comentar que el acto fotográfico posee varias aristas y estas se relacionaran más adelante en el análisis fotográfico (Capítulo 3).

El acto fotográfico permite identificar lo que sucede en el aula, pero también permite identificar qué es lo que al docente le interesa reflejar; además, al tomar este registro y darle cierta organización se da cuenta de un proceso donde clasificar y organizar la experiencia pedagógica.

*“(…) la imagen fotográfica es una marca, una huella, automáticamente producida por procedimientos físico –químicos<sup>25</sup>, de la apariencia de la luz en un instante dado, es por lo que creemos que representa adecuadamente la realidad y estamos dispuestos a creer eventualmente que dice la verdad sobre ella”* (Aumont, 1990, pág. 119) Sí bien, las IVF están en relación con la realidad escolar, estas son interpretadas y son dotadas de sentidos, por lo tanto hacen parte de la construcción de la realidad y no son realidad en estado puro, además aquí el punto no es si son realidad, sino que son objetos evocadores de la práctica y la experiencia pedagógica.

¿Qué registran las imágenes fotográficas? Se pueden observar algunas disposiciones espaciales del aula, de los espacios escolares, los trabajos realizados por los estudiantes y sus actividades. Al revisar las fotografías se evocan no solo los momentos en el aula sino las apuestas del saber pedagógico y disciplinar.

Aquí se tratará de concebir ese concepto “fotográfico” como una categoría que no sea tanto estética, semiótica o histórica, pero sí como fundamento *epistémico*, una verdadera categoría de

---

<sup>25</sup> Aumont hace referencia a la imagen fotográfica análoga, por ello se refiere al proceso químico de revelar sobre el papel foto sensible.

pensamiento, absolutamente singular y que da paso a una relación específica con los signos, el tiempo, el espacio, lo real, el sujeto, con el ser y el hacer.

En el presente proyecto la semiótica es una apuesta metodológica, específicamente un análisis de contenido semiótico como parte de la construcción de lo epistémico. Si se tiene en cuenta que la imagen es un concepto polisémico en término de representaciones, entonces es importante abordarlo de manera polisémica, como categoría de pensamiento, las IVF son un registro docente como evidencia de las actividades, de los sucesos, de la experiencia útil para la construcción del saber pedagógico y disciplinar. En síntesis, las IVF son tenidas en cuenta como portadoras de conocimiento o evocadoras de la experiencia docente.

Hay que recordar que las IVF son de baja calidad estética y/o artística, porque en el momento de la captura era difícil estar pendiente de los estudiantes, dar instrucciones y realizar las mismas; sin embargo, permiten la función de evidenciar y evocar el resultado de la experiencia, visualizando a la imagen como un registro que permite la reflexión en el proceso de enseñanza; además, sirvieron como eje temático de las sesiones, gracias a que se pudieron revisar algunas maneras de reproducción de la imagen en ejercicios como el paisaje y el retrato, lo que permitió observar algunos rasgos del signo icónico en los productos de los estudiantes, quienes al proponer paisajes de noche pudieron retratar lo importante de la representación personal formado desde la intuición del significado de los colores.

Ahora bien, Josep M. Catalá Doménech en *“La forma de lo real: introducción a los estudios visuales”* (2008) propone el concepto de retórica para pensar que ha ocupado y transgredido la imagen en otros campos, el cual es importante en este proyecto de investigación para el análisis de contenido semiótico de IVF. La retórica, en este caso, se concibe como un sistema utilizado en diferentes campos de estudio como la filosofía, la poética y la literatura, en los cuales se denomina herramienta y se emplea para transmitir un sentido distinto del que propiamente le corresponde a un concepto, existiendo entre el sentido distinto y el propio alguna conexión de correspondencia o semejanza. Para el pensamiento retórico sus bases serán aquello que le es propio y figurado, existiendo dicha oposición que a su vez se interconecta. *“Sin duda, aún está por hacerse una historia de la retórica antigua al margen de tantas configuraciones historiográficas, dentro de la cual sólo cabalmente podría entenderse la Retórica de Aristóteles y su gran importancia histórica”* (Oreja, 1990, pág 35) Es así como se parte de la retórica clásica, haciendo uso de muchas figuras como método para organizar el discurso; sin embargo, pueden

clasificarse en cuatro figuras que cumplen con el fin de sintetizar el trabajo realizado: la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la ironía. La imagen puede ser vinculada a herramientas como la semiótica para su análisis lo que la deja contenida a un discurso para la interpretación textual visual.

Hablar de una cultura de imágenes, para Barthes (1990), está estrechamente ligado a una circunstancia por medio de la cual todo lo que está en el mundo genera una significación cuando se mezcla con el lenguaje, nunca los objetos del mundo se encuentran en estado puro, en este hilar de ideas, con respecto a esto él dice (...) *“especialmente en los sistemas de imágenes, bajo la forma de títulos, leyendas, artículos; por eso no es justo afirmar que nos encontramos exclusivamente en una cultura de la imagen”* (Barthes, 1990, pág. 246) Esta relación entre la imagen – texto es en resumen una cuestión de lenguaje y es interesante por parte del autor teniendo en cuenta que en su texto *Lo obvio y lo obtuso* (1986) habla de imagen publicitaria y en el campo del arte se han realizado varios intentos de desligar la imagen del lenguaje. Sin embargo, esto es imposible, ya que como seres humanos desarrollamos el lenguaje y tendemos a objetivar nuestro entorno para comprenderlo, en esa medida lo ponemos en los términos del lenguaje para que la podamos comprender e interpretar y no solo con el uso de textos agregados a la imagen sino en la misma creación o interpretación nos valemos del lenguaje para validar la imagen pues la comprendemos como un sistema de signos que debemos despejar su función, uso, interés y razón de ser. De acuerdo con la perspectiva, afirma Barthes (1990) que la imagen es un objeto que acepta la multiplicidad y la polisemia, es decir, su sentido no es inmóvil o estático. *“El sentido es siempre un hecho de cultura, un producto de la cultura; ahora bien, en nuestra sociedad ese hecho de cultura es incesantemente naturalizado, reconvertido en naturaleza, por la palabra que nos hace creer en una situación puramente transactiva del objeto”* (Barthes, 1990, pág.225).

Las imágenes pertinentes para el presente trabajo plantean un contexto dialógico entre el ambiente del colegio Carlos Pizarro de la localidad de Bosa, en específico de los estudiantes del grado tercero y la docente. Las creaciones de los estudiantes son productos fruto de diálogos desde preguntas y respuestas, que han sido diseñados por medio de la planeación para la clase y que en el momento de la clase son transformadas y apropiadas, en consecuencia, las fotografías son objetos que evocan la experiencia para la docente, no solo de las “buenas” prácticas sino

también de los problemas, de las fallas, del no saber<sup>26</sup>. La postura frente a la imagen como analogía del lenguaje, es una estrategia de interpretación, es decir, que el lenguaje no agota la imagen, sino que la enriquece.

La imagen se abordó como visual, entendiendo que hay gran variedad de imágenes entre ellas la visual, por lo tanto, se abordara desde el método de análisis de contenido semiótico.

Existen dos tipos de semiótica que son la *semiótica de la imagen visual* y *semiótica del habla o de la lengua*, el presente trabajo no se inclina por una o la otra, sino que las interconectara para analizar las imágenes producto de acciones en el aula.

*“Enseñar a pensar vuelve a ser una tarea primordial en la universidad contemporánea, abogando como está a un conocimiento práctico que, sin el componente reflexivo, no sólo se verá condenado al fracaso, sino que, de forma más dramática, está sentenciada a producir meros agregados de un sistema industrial-tecnológico omnipresente y poco interesado en el suplemento que el pensar supone en economía de la sociedad globalizada”* (Catalá,2008, pág.12).

Enseñar a pensar no solo es tarea de la universidad contemporánea, es también tarea de los docentes en las aulas de básica primaria y media; generar dinámicas de aula que ayuden a aprender a pensar como sociedad, a reflexionar sobre el conocimiento que se naturaliza, a cuestionar las dinámicas y las maneras en las que se aprende y se enseña.

*“Sí enseñar a pensar es la primera tarea de los nuevos y renovados docentes que en las trincheras del aula se enfrentan con la línea de fuego del poder, enseñar a pensar la imagen es el movimiento estratégico más importante en esta dura batalla contra el apagón mental que se promueve por doquier”* (Catalá, 2008, pág. 12)

La imagen y su comprensión se encuentra en relación con el proceso cognitivo, pues para poder entender lo visto, se le da un valor informativo a la imagen, lo que E.H. Gombrich (2002), en su texto *La imagen visual: su lugar en la comunicación* ha denominado como código, texto, contexto para lograr hacer una asociación, memorización y reconstrucciones de las ideas.

*“La posibilidad de hacer una lectura correcta de la imagen se rige por tres variables: el código, el texto y el contexto. Cabría pensar que el texto por sí solo haría que las otras dos fuera redundantes, pero nuestras conversaciones culturales son demasiado flexibles para que así sea”* (Gombrich, 2002, pág. 142)

---

<sup>26</sup> El no saber hace referencia a la inexperiencia del docente novato.

La lectura correcta de la imagen se puede entender, entonces, a través de un contexto de conversaciones culturales como las interacciones que se realizan con otras personas u objetos y de esa manera particular humana se dota de sentido simbólico aquello ubicado alrededor de un contexto. Ahora bien, las IVF para ser comprendidas, definidas, traducidas y leídas necesitan del lenguaje, “*Veremos que este apoyo mutuo del lenguaje y la imagen facilita la memorización*” (Gombrich, 2002, pág. 142) La anterior cita de Gombrich puede ser entendida en dos sentidos; el primero, se representa como una imagen desde la perspectiva del espectador que completa la imagen y, la segunda, en el sentido por el cual la imagen facilita la memorización, es decir cuando la imagen eclosiona y desencadena otros procesos cognitivos como la abstracción o la memorización. La imagen puede ayudar a recordar lo vivido, lo sucedido y es solo por medio del lenguaje escrito o verbal que se puede poner en juego lo que sucedió por medio de la asociación, teniendo en cuenta esto, el autor hace énfasis en que “*hay casos en el que el contexto por sí solo puede hacer que el mensaje visual no sea ambiguo, incluso sin usar palabras*” (Gombrich, 2002, pág. 142)

Otro referente que se verifica en este apartado es el del texto *La imagen*, de Jacques Aumont, (1990), quien con base a algunos postulados de Arnheim y Grombrich propende por una discusión sobre el uso de la imagen, y para ello propone realizar una categorización no exhaustiva, donde narra algunos momentos de la historia que permitieron consolidar dichas funciones de la imagen y comenta acerca de tres modos principales y básicos que son: a) el modo simbólico, el cual hace referencia a las imágenes como símbolos, ídolos venerados, representaciones de la divinidad vinculadas a la imaginaria religiosa, b) el modo epistémico, donde el autor menciona que las imágenes poseen y aportan informaciones visuales sobre el mundo pero, también sus aspectos no visuales, decir de manera sucinta que la imagen posee una función que la hace portadora de conocimiento “*Esta función se desarrolló y amplió considerablemente desde principios de la era moderna, con la aparición de géneros «documentales» como el paisaje o el retrato*” (Aumont,1990, pág. 84) y por último, c) el modo estético, que se relaciona con las sensaciones que la imagen puede despertar en el espectador.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Término usado por el autor, y del cual el presente trabajo difiere teniendo en cuenta que la imagen requiere del receptor en calidad de co- creador y el termino espectador, refiere una postura pasiva que hoy se ha superado. Lamentablemente algunos teóricos del arte la siguen usando.

Este autor también menciona que esta función, al estar ligada a la cuestión estética, es indisociable del arte hasta el punto que se confunden, poniendo de ejemplo la imagen publicitaria, ya que en algunos casos hasta puede llegar a superar a la imagen artística por las cualidades estéticas, es decir que las imágenes publicitarias aunque no son artísticas pueden tener cualidades semejantes y superiores por la manera como se exponen; las diferencias entre estos dos tipos de imágenes pueden variar y tienen que ver con los discursos sobre lo artístico y lo no artístico.

El trabajo de Aumont es interesante y puede ser el punto de partida para proponer un sin fin de funciones de la imagen, como el mismo menciona, funciones primordiales de la imagen por medio de las cuales se permite su relación con lo real y lo simbólico; dos ámbitos posiblemente ambiguos si se tiene en cuenta que la realidad y lo simbólico, son terrenos culturales los cuales interactúan como construcciones culturales y subjetividades; por lo tanto, las tres funciones que propone el autor pueden dar pie a pensar en funciones como la de la identidad, la función de la imagen escolar, la función de la topogenética, la mesogenética y la cronogenética (teniendo en cuenta la triplete de Sensevy) y un sinfín de funciones que se le pueden atribuir a las imágenes por su carácter polisémico y las cuales se proponen en el presente trabajo de grado.

Ahora bien, Aumont propone la función de reconocimiento y rememoración basándose en Gombrich (1965) y su pensamiento sobre las imágenes artísticas, quien opone dos inversiones psicológicas que son, el reconocimiento y la rememoración. *“Vamos a explicar estos dos términos, no sin observar inmediatamente que esta dicotomía coincide ampliamente con la distinción entre función representativa y función simbólica, de la que es una especie de traducción en términos psicológicos, encaminándose la una hacia la memoria y, por tanto, al intelecto, las funciones razonadoras, y la otra hacia la aprensión de lo visible, las funciones más directamente sensoriales”* (Aumont, 1990, pág.85)

Valga la aclarar que, aunque en este trabajo de investigación no se van a abordar las imágenes como artísticas, estas dos funciones son útiles por aludir a la memoria, al intelecto, a la representación y a la función simbólica. Y vale recalcar que no hay separación, sino articulación e interacción entre lo emotivo y lo racional, lo semántico y lo discursivo, lo que se ha denominado como sentí- pensar.



## CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO

A partir de este capítulo, se planteará la construcción y aplicación de la propuesta de investigación orientada a la práctica en el aula como espacio de saber docente a través del análisis semiótico. Experiencia llevada a cabo en el colegio Carlos Pizarro con el grado 303 del año 2017.

### 2.1. El método de análisis de contenido semiótico.

El presente proyecto se desarrolló mediante el enfoque de investigación cualitativa, entendiendo que este enfoque posibilita observar la realidad social como una construcción intersubjetiva, que permite la mirada del actor principal, es decir el presentado por la docente investigadora. En este sentido *“el enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)”* (Hernández, 2014, pág. 8).

Este enfoque de investigación permitió observar la experiencia y la construcción de saber durante la labor del investigador como artista formador, teniendo en cuenta la revisión de documentos producidos en el año 2017, con el curso 303. Estos documentos se analizarán de manera reflexiva. Es importante decir que no se sistematizó toda la experiencia, sino que se realizó una selección de datos significativos que permitieron dar cuenta de la construcción de saber pedagógico y disciplinar. *“Por lo dicho, problemas como los de descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas”* (Casilimas, 2002, pág. 34) Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque cualitativo permite observar la realidad como una construcción para afirmar los sentidos de la práctica docente.

Además, todo proceso tiene un sistema subyacente que se hace legible en el tejido de la tres grandes fases que fueron: la de reconocimiento, el tejido entre la práctica y la teoría y la fase final de interpretación y análisis, *“dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)”* (Hernández, 2014, pág. 8). Esto permite observar datos recolectados y relaciones epistémicas en contante cambio y construcción.

*“Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia”* (Casilimas, 2002, pág. 32)

Construir generalizaciones es identificarse con otros docentes investigadores por medio de los cuales se quiere reflexionar en la práctica; entonces, la generalización atañe al gremio docente como algo propio de la labor de enseñar, pero en la fase de análisis, se logra especificar una experiencia particular. *“Es a través del análisis de los diferentes tipos de acción humana, por lo tanto, que alcanzamos el conocimiento de la naturaleza específica y diversa de las sociedades humanas”* (Casilimas, 2002, pág. 32)

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se exponen varios puntos, que componen los métodos del presente proyecto de grado.

El análisis de contenido se abordó teniendo en cuenta la postura de Luis Álvarez & Gaspar Barreto quienes señalan un procedimiento de trabajo que forma parte de las diferentes modalidades del método general de análisis de textos, siendo esto útil en el estudio del arte, pues este procedimiento permite el análisis de los gestos, las imágenes y en general los objetos legibles, conformando así una zona de investigación ineludiblemente cualitativa. Por lo tanto, este método es pertinente para procesar la información, ya que se usaron imágenes visuales fotográficas y documentos escritos. *“Descifrar los signos del mundo quiere decir siempre luchar contra cierta inocencia de los objetos”* (Álvarez & Barreto, 2010, pág. 217).

El análisis de contenido semiótico, como se dijo en apartados anteriores, permite que los datos se materialicen y analicen en variados tipos de textos, por ello la importancia de las relaciones entre los niveles del texto sintáctico, semántico y pragmático, los cuales se exponen más adelante en este capítulo.

Ahora bien, Álvarez y Barreto, señalan que el análisis de contenido hace referencia a lo textual, por lo tanto, es importante identificar que cuando se hace referencia al texto, también se está hablando de lenguaje como un sistema de signos. Como seres humanos estamos rodeados de textos que a diario leemos; imágenes, gestos, objetos, comportamientos y la mayor parte de las

veces los tomamos por informaciones naturales que es importante que enriquezcamos de sentido. Dejar de ser inocentes o desnaturalizar los objetos, los signos y los textos (imágenes visuales y escritos) es una manera de reflexionar sobre las ideas y las acciones.<sup>28</sup> Y de cierta manera también proveerlos de significado para develar su sentido.

Como ya se mencionó la metodología seleccionada para el presente proyecto de investigación es un compuesto entre el análisis de contenido semiótico y los principios de la sistematización de experiencias. Černý (1996) propone que hay tres tipos de métodos semióticos principales, que son: la interpretación, el análisis lingüístico y la formalización (Černý, 1996, pág. 135), pero es importante resaltar que gracias al proceso de investigación que se ha llevado a cabo se puede decir que: estos no son métodos, sino que hacen parte del proceso sistémico del análisis de contenido semiótico.

Ahora bien, es pertinente dar cuenta de la perspectiva que tiene el autor y que permite afianzar el conocimiento sobre análisis de contenido semiótico asumiendo una perspectiva crítica sobre sus postulados, como cita Černý en palabras de J. Pelc (1984, p. 328), *“el método de interpretación”: consiste en que “tratamos las personas, objetos, propiedades, fenómenos o acontecimientos que en principio no son signos como si lo fueran”* (Černý, 1996, pág. 135)<sup>29</sup>.

En efecto, a la relación con los objetos (textos- imágenes y documentos) se les dio el tratamiento de signos dentro de la práctica docente, para ser interpretados y analizados. Se interpreta para entender y visibilizar la estructura subyacente, pero también para construir a partir de esa visualización, lo que provee a estos objetos de sentidos sígnicos y simbólicos. El método semiótico es oportuno así mismo ya que *“Entre sus ventajas destaca ante todo el que tiene un carácter universal interdisciplinario, siendo posible aplicarlo en cualquier disciplina”* (Černý, 1996, pág. 135) Así mismo la labor del docente es una labor que involucra varias disciplinas como lo son lo pedagógico, lo artístico visual y la investigación, por esta razón es coherente decir que la metodología es acorde a las acciones.

El autor manifiesta que el análisis lingüístico se ha encargado desde larga data a la parte fonética, al estudio de la retórica, las figuras literarias, a la forma hablada y escrita de la lengua, este análisis se basa en la epistemología. Agrega Černý (1996):

---

<sup>28</sup> Aunque son dos procesos que en algunos momentos parecen estar separados son relativamente sincronizados y esta relación es similar a la reiterativa bipartición entre teoría y práctica.

<sup>29</sup> Las comillas son del autor.

*“Por ultimo, el tercer método, la llamada “formalización”, consiste en que sustituimos los signos de la lengua natural (o de otros sistemas) por otros signos, es decir, símbolos que nos hacen posible dejar aparte la interpretación semántica y la parte pragmática de los signos particulares, para poder concentrarnos en su construcción esquemática o su estructura (sobre todo la sintáctica)” (Černý, 1996, pág.136)*

La base lingüística del método permite decir que las imágenes son objetos textuales objetos de saber y este mismo está en relación con lo que el proyecto observa, y es la identificación de la estructura dentro de una práctica docente; el autor señala que es posible abstraerse de la semántica y de la pragmática para concentrarse en las propiedades externas de los signos que son más accesibles, al estar en relación con la estructura, pretendiendo sustentarlo como un modelo unívoco y lógico. Por tanto se puede decir que el método semiótico es un elemento sistémico al igual que el análisis de contenido.

*“Para ello, es imprescindible que los símbolos empleados sean de veras elementos de un sistema formal, es decir, de un sistema definido correctamente desde el punto de vista matemático, y que se trate, además, de una representación empíricamente adecuada de la parte analizada de la realidad (lengua), lo que no es fácil ni mucho menos y lo que siempre exige ciertas limitaciones” (Černý, 1996, pág. 137); el autor se refiere al rigor y formalismo cuando dice matemático, o sea, se refiere en sentido figurado y no literal del término. Recogiendo lo más importante de los postulados de Černý, el método semiótico aplicado en el este trabajo de grado corresponde a la interrelación entre lo que llama el autor como la interpretación, análisis lingüístico y formalización.*

Ya que estos permiten identificar y relacionar características de los elementos de la estructura signica de la que también hablan Álvarez Álvarez & Barreto Arguilagos. Dentro de su trabajo citan a Pablo Navarro y Capitolina Díaz quienes afirman que: *“La esencia de esta clase análisis es “la determinación cuidadosa de las conexiones existentes entre el nivel sintáctico del texto y sus niveles semántico y pragmático”* (citado por Alvarez & Barreto, 2010, pág. 217) De la misma manera, y para mayor claridad, a continuación se exponen los elementos de la estructura signica los cuales serán de utilidad para la interpretación y análisis de los datos seleccionados del presente proyecto de investigación, respetado lector tenga en cuenta que esta es una apuesta metódica con base a los postulados de Luis Álvarez Álvarez y Gaspar Barreto Arguilagos (2010) y Černý (1996):

Antes de comenzar sobre la estructura signica es importante aclarar que existen tres tipos de signos 1) los indicios que son por ejemplo el humo o las huellas, 2) los simbólicos que tienen un significado consensuado por la sociedad, como las casas con techos triangulares, los corazones entre otros y 3) los íconos, que son imágenes objetos similares a lo que representan.

El *signo icónico*<sup>30</sup> hace referencia a la imagen como objeto poseedor de unos significados; cualquier objeto (imagen) puede ser interpretado por una sociedad en la medida en que significa una forma cultural. Para ampliar este concepto se pueden tomar las palabras de Umberto Eco cuando dice: “*existe un breve pasaje de Peirce (5.480) en el que sugiere un modo nuevo de considerar los objetos reales. Según dice, frente a la experiencia elaboramos ideas para conocerla*” (Eco,2002, pág. 249) Es decir que, de acuerdo con las experiencias personales y con las construcciones socio culturales se puede elaborar una manera de comprender las imágenes, reconociéndolas y dotándolas de significado asumiéndolas como signos, portadores de nuestras propias experiencias.

En la presente investigación se tejen relaciones entre diferentes factores concernientes a la estructura signica que hacen parte de todo un proceso, para generar un análisis donde se tiene en cuenta que las imágenes visuales fotográficas se encuentran dotadas de significado, encontrando varias referencias socio culturales, por ejemplo: se le dio la instrucción a un grupo de estudiantes de siete años de edad a realizar unas imágenes que permitieran a las personas del común conocer la Localidad de Bosa desde su perspectiva y su relación con el mismo; para lo cual, algunos de los estudiantes en grupos de cinco, decidieron pintar la bandera de Colombia, lo que nos puede indicar que los estudiantes se identifican con un punto geográfico y una nacionalidad, develando aspectos fundamentales en la construcción socio cultural en la que se encuentran inmersos.

La *semántica* estudia el significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones, a partir de la representación del significado. El signo lingüístico relaciona un concepto con una imagen (signo y significante), jamás nos encontramos con objetos significantes en estado puro, por ello es importante no confundir significar y comunicar. Los objetos que son observados por la semiótica son objetos construidos, el signo es fabricado a partir de una estructura por la cual van a ser observados. Entonces si la imagen se comprende como construcción simbólica se puede

---

<sup>30</sup> Hay que aclarar que hay variedad de tipología de signos, los indicios que indican, los iconos que intentan reproducir la realidad y los símbolos que se establecen a partir de acuerdos socioculturales. En el presente trabajo hay preponderancia por el signo icono a partir de la observación de las producciones de los estudiantes.

decir que es un objeto también con la intención de ser observado, por ejemplo, Barthes (1990) dice:

*“El objeto se define entonces como lo que es fabricado; se trata de la materia finita, estandarizada, formada y normalizada, es decir, sometida a normas de fabricación y calidad; el objeto se define ahora principalmente como un elemento de consumo: cierta idea del objeto se reproduce en millones de ejemplares en el mundo, en millones de copias: un teléfono, un reloj, un bibelot, un plato, un mueble, una estilográfica, son verdaderamente lo que de ordinario llamaríamos objetos; el objeto no se escapa ya hacia lo infinitamente subjetivo, sino hacia lo infinitamente social”.* (Barthes, 1990, pág. 247)

Al hablar de que la imagen es un objeto fabricado, se desnaturaliza su existencia y se cuestiona, entonces, por medio de interrogantes como ¿para que se fabrica un objeto como la imagen visual fotográfica? Al ser fabricado entonces tiene una función, la cual se encuentra en relación con su consumo; en el caso de las IVF, su función es la de evocar la experiencia docente y su consumo es binario sí se tiene en cuenta que por un lado es el registro de la producción de los estudiantes y en segunda medida es el registro de la sesión de clase, el consumo es entonces tenido en cuenta en relación con la función.

En este caso la manera de abordar la imagen en el presente proyecto buscó identificar formas idóneas para obtener registro de este proceso en el cual revivió la experiencia y permitió reflexionar sobre las estrategias que se generaron, pero también pone en evidencia el saber pedagógico y disciplinar. Por otro lado, al poner en contraste los textos visuales con los textos escritos, la relación se convierte en análoga al proceso entre el pensamiento y la acción (teoría y práctica); por eso, pasar de la elaboración de la planeación a la realización de la misma y llevar un registro de lo sucedido por medio de una IVF da cuenta de una estructura sistémica del proceso, donde no fue importante su calidad, ya que estas fotografías fueron registradas con un celular en medio de una clase con 37 estudiantes.

La palabra y la escritura son intervención del lenguaje, y al estar involucrado el lenguaje las imágenes son objetos que median en la cultura de los hombres, por ello también desde esta perspectiva la imagen se ve obligada a poseer una función, una utilidad que la provee de sentido y puede también comunicar información. En síntesis, la imagen se entiende como el objeto cultural que media para los estudiantes (en la reflexión y en la producción) y para la docente como registro y objeto de memoria.

Por último, en las palabras de Eco (2000) cabe resaltar que las ideas son también un producto semiótico, para ello acude a los referentes como Ockham, Locke y Hobbes, demostrando que las ideas son imágenes resultantes de un proceso de abstracción, en sus palabras:

*“Las ideas no son (como querían los escolásticos) la imagen espectacular de las cosas, sino que son el resultado de un proceso abstractivo (en que –conviene señalarlo– se retienen solo algunos elementos pertinentes) que no nos da la esencia individual de las cosas, sino si esencia nominal, la cual en sí misma es un resumen, una elaboración de la cosa significada”* (Eco, 2002, pág. 251)

Esta postura de Eco ilumina la comprensión y va en la misma línea por la cual se define el registro fotográfico tomado en los espacios escolares, con los estudiantes del grado tercero del colegio Carlos Pizarro. A partir de esto se plantearon algunas ideas, unos supuestos en la planeación que luego se confrontaron en el aula y de los cuales se tiene un registro que hace parte de una elaboración del objeto significado.

El *nivel sintáctico*, no se refiere exclusivamente al ordenamiento que, en lingüística, es objeto de estudio de la sintaxis como disciplina. *“Se trata de la estructuración de los elementos sígnicos en el conjunto total del texto, cuya definición es un concepto clave en el enfoque semiótico del análisis del contenido”* (Álvarez & Barreto, 2010, pág. 217) Aquí se entenderá que el texto son las imágenes visuales fotográficas en relación con el contexto; son indicadores de un momento (tiempo y espacio) determinado por el proceso de la práctica y, por lo tanto, hacen parte de un conjunto. La sintaxis se alude a la forma por medio de la cual se organizan las IVF, así como la manera de describir la experiencia pedagógica revelando las relaciones lingüísticas del texto.

*“Una serie de varias fotos puede constituirse en secuencia (este caso de las revistas ilustradas); el significante de su connotación no se encuentra en el nivel de ninguno de los fragmentos de la secuencia, sino en el de su encadenamiento (que los lingüistas llaman suprasegmental)”* (Barthes, 1982, pág. 22) A este respecto las IVF, como se ha reiterado, se produjeron en una experiencia en el aula con los estudiantes del grado tercero, que al ser tenidas en cuenta son un referente de memoria del proceso, son pistas, rememoración, evocación en la construcción de saber, por lo tanto son parte de un proceso complejo. Sí se presta atención a lo que implica lo anterior es trascendental, decir que para la realización de las imágenes (dibujos, punturas, collages,) y en general todos objetos visuales se partieron de las instrucciones dadas a los estudiantes, se pensaron para que permitieran a los estudiantes la exploración desde sus

propias capacidades creativas, desde sus propias experiencias para que también exploraran los materiales. Por lo tanto, la sintaxis no solo es el producto final sino toda la red que se pone en funcionamiento en el proceso de elaboración de las imágenes que los estudiantes realizaron; por lo que se entiende, el aprendizaje como un proceso gradual regulado por la docente, demostrando así, la comunión entre la sintaxis, el texto y el contexto como partes de una red compleja tanto en el procedimiento como en el análisis.

Las imágenes, aunque no del todo pueden o debieran ser sometidas al lenguaje, hacen parte de la comunicación y la expresión humana. Una imagen no siempre va a estar acompañada por un texto que narre o que ponga en evidencia su contenido, puede ser signo o símbolo o tanto símbolo como signo, pero lo que sí siempre va a suscitar en quien mira la imagen es una relación entre lo que ve y lo que interpreta y en esta medida el lenguaje interviene para develar sus significados. Barthes (1982) plantea los principales procedimientos de connotación de las imágenes fotográficas y aclara que son técnicas y no unidades, para observar la imagen/ texto y para ello, hace tres observaciones, en la primera habla sobre la imagen, la cual ya no ilustra a la palabra, ahora lo que sucede es que la imagen puede ser accesoria a la palabra, la imagen puede suscitar palabras y las palabras imágenes (p. 246). Este planteamiento alude a la imagen como evocadora de expresión verbal. La pragmática, que se va a comprender como la relación entre los signos y su comunicación entre texto y contexto, es decir, que interviene en cómo los signos son construidos e interpretados en determinado contexto. A parte de esto, interpreta el modo en el que el contexto influencia en la interpretación de quien interpreta además la pragmática refiere acción, actividad, genera actitudes, comportamientos en articulación de texto y contexto.

*“Por otra parte, se deben observar las etiquetas como nombres que designan objetos —referidos y su combinación produce descripciones— imágenes de la realidad. Considerado de esta manera, el lenguaje no parece conocer más que dos tipos de relaciones: unas sintácticas (las relaciones internas de combinación de los signos entre sí, según el código gramatical o lógico) y otras semánticas (las relaciones externas de referencia de los signos a la realidad extralingüística)”* (Cabezuelo-Lorenzo, 2016, pág. 78)

Las etiquetas, los nombres que les damos a los objetos y las interpretaciones dependen de la mirada de quien los designa y de sus intenciones para denominarlos de una u otra manera, la pragmática entonces se va a fijar en como el sujeto interpreta el objeto y la posible acción que desencadena, es importante destacar que la acción y la interpretación va a depender del contexto



social y cultural del sujeto. Un claro ejemplo de esta relación entre sujeto, objeto e interpretación es el presente proyecto, donde más adelante se verá la relación de la estructura teórica con los datos recopilados en la experiencia pedagógica, el saber docente, la acción práctica y la transacción didáctica.

Teniendo en cuenta la anterior descripción, *el texto y contexto*, permiten comprender las imágenes como objetos textuales, esto quiere decir que pueden ser leídos a partir de una fundamentación teórica y la experiencia propia; ya en el capítulo de análisis, se tiene la intención de describir la relación entre algunos documentos que han servido de herramientas para la interpretación como lo son: la planeación de las acciones en el aula, la caracterización, la entrevista, la imagen y las matrices, con lo sucedido y la reflexión, dando cuenta de tres tiempos diferentes en la construcción de saber; el inicio, la realización y el análisis reflexivo, en un tiempo pasado y presente. Como se ha mencionado reiteradamente las imágenes visuales fotográficas y los documentos escritos son comprendidos como textos.

*“(…) La imagen no aparece para iluminar o «realizar» la palabra, sino que es la palabra la que aparece para sublimar, hacer más patética o racionalizar la imagen; pero como esta operación se lleva a cabo de modo accesorio, el nuevo conjunto informativo parece fundado de forma principal sobre un mensaje objetivo (denotado), en el que la palabra no es sino una vibración secundaria, casi inconsecuente; antes, la imagen ilustraba el texto ( lo hacía más claro); ahora el texto le añade peso a la imagen, la grava con una cultura, una moral, una imaginación; entonces se efectúa una reducción del texto a la imagen; hoy en día, se efectúa la amplificación de la imagen por parte del texto: la connotación no se vive ya sino como la resonancia natural de la denotación fundamental constituida por la analogía fotográfica; así pues, nos hayamos frente a un proceso caracterizado por la naturalización de lo cultural”* (Barthes, 1982, pág. 24)

Para finalizar, se expone el contexto de la experiencia pedagógica que permitió identificar en las imágenes (tiempos y espacios). Por lo tanto se tendrá en cuenta lo que Sensevy denominó como tripleta fundamental de la que se habló en la transacción didáctica (marco teórico), *“de esta manera, hacer un análisis epistémico, la mesogénesis de los contenidos implicados y de las disposiciones y concepciones actualizadas; nos lleva a interrogarnos, no únicamente sobre lo que los alumnos producen in situ, sino también sobre las disposiciones y las concepciones del profesor que son necesarias para tales producciones”* (Sensevy, 2001, pág.22)

Estas disposiciones de las que trata el presente proyecto son de tiempo (cronogénesis) en la medida en que se coordinaron las actividades que fueron realizadas en determinado momento de manera gradual y en espacio (topogénesis) en el sentido en que las acciones en el aula planeadas posibilitaron el trabajo en grupo y la creación colectiva (mesogénesis).

La propuesta metodológica del presente proyecto es una construcción donde se teje teórica y práctica teniendo en cuenta los postulados de Černý (1996), Roland Barthes (1985 -1986) Luis Álvarez Álvarez y Gaspar Barreto Argilados (2010) y Sensevy (2001) para abordar los datos seleccionados.

*La imagen y el contexto* de la propuesta como artista formadora<sup>31</sup> en el Colegio Carlos Pizarro consistió en que los estudiantes relacionaran sus vivencias con su producción de clase. Entonces las imágenes eran producto de la experiencia entre los materiales, las técnicas y su barrio ¿Para qué vincular el barrio en las producciones? en la escuela es importante que los estudiantes exploren las diferentes posibilidades con los materiales antes que adquirir destreza técnica, además el desconocimiento de la localidad por parte de la formadora sirvió como excusa perfecta para que los estudiantes contaran ¿Cómo es Bosa? ¿Quiénes la habitan? ¿Que comen? ¿Qué hay para hacer? ¿En qué barrios viven los estudiantes? y si saben algo sobre la historia de la localidad; estas preguntas no son inocentes pues como licenciada en artes visuales se consideró que las prácticas pedagógicas deben estar diseñadas de acuerdo con los contextos de los estudiantes, esta apuesta como artista formadora nace de la pregunta ¿Cómo se puede vincular la imagen y el contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje? Por lo que se hizo necesario incentivar a los estudiantes a cuestionar las imágenes que los rodean, las que les gustan, pero también algunas de las imágenes que hacen parte de la historia del arte como la Mona Lisa y un Retrato de Rembrandt; esta la intención, a través de este trabajo, que los estudiantes de cierta manera comprendieran que las imágenes son objetos socioculturales, históricos, artefactos contruidos por los significados y que ellos a partir de la reflexión de las imágenes pudieran generar otras imágenes<sup>32</sup>.De acuerdo con Barthes (1982) quien afirma que:

*“Ya hemos dicho que el código de la connotación no es, verosímilmente, ni «natural» ni «artificial», sino histórico, o, si así lo preferimos: «cultural»; sus signos son gestos, actitudes,*

---

<sup>31</sup> Recordemos que ese es el cargo laboral el cual desempeñe en la jornada 40 x 40 y el cual de ahora en adelante se denominara como AF.

<sup>32</sup> Se les preguntaba a los estudiantes por ejemplo porque siempre hacían las montañas de forma triangular o porque los paisajes son siempre de día y el sol está al lado derecho de la hoja, luego ellos intentaron observar más las montañas y realizar un paisaje con luz nocturna.

*expresiones, colores o efectos dotados de ciertos sentidos en virtud de los usos de una determinada sociedad: la relación entre el significante y el significado, es decir, las significación propiamente dicha, sigue siendo, si no inmotivada, al menos histórica por entero” (Barthes, 1982, pág. 25)*

## **2.2. Principios de la sistematización de experiencias como método.**

Para la realización de este proyecto se optó por los principios del método de sistematización de experiencias, pues éste permite abordar aquellas experiencias significativas presentadas en determinado contexto, en este caso, en el ámbito educativo. Esto permite afianzar la construcción de saber pedagógico y disciplinar sobre la práctica y las acciones pedagógicas. Se debe recordar que son los principios y no una sistematización como tal, pues se apostó por algunos momentos de la experiencia observados desde la perspectiva del docente. Proveniente de las ciencias sociales y de raíces de la Investigación Acción Participativa, la sistematización de experiencias ha sido mayormente, usada en educación popular y comunitaria, como recurso de procesos colectivos, donde la relación del investigador y los investigados es horizontal, lo que permite producir conocimientos y aprendizajes entre pares, que van surgiendo del proceso investigativo.

*“Una sistematización no se puede imponer o llevar a cabo de oficio, porque pierde su sentido primordial que es el recrear los sentidos de una experiencia a partir de su reconstrucción e interpretación rigurosa” (Cendales González & Alfonso Torrez, 2006, pág. 2)*

El método de la sistematización se complementa con el análisis de contenido semiótico ya que estos pueden referirse a estructuras que no son estáticas, pero que conforman una unidad compuesta por varias aristas, presentando así las relaciones de saber que se construyen en las prácticas sociales y culturales. De acuerdo con los objetivos planteados, se permite la apropiación del sujeto investigador ya que cada experiencia es única y personal, por ello cada sistematización es diferente. *“Aunque la iniciativa puede provenir de cualquier actor, siempre es imprescindible contar con la voluntad de los propios sujetos de la práctica a sistematizar. Es decir, nadie puede sistematizarle a otro en “su experiencia” (Cendales González & Alfonso Torrez, 2006, pág. 2).*

Teniendo en cuenta esto último, se permite evidenciar un proceso sistémico que se realizó en práctica laboral docente y en la posterior reflexión de esta, a pesar de no ser realmente una apuesta colectiva, sino que está planteada desde uno de los individuos, también se pregunta por el otro y se comprende que la experiencia pedagógica requiere de los estudiantes. En palabras de

Cendales González & Alfonso Torrez en su texto *La sistematización como experiencia investigativa y formativa (s.f)* afirman que:

*“Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación”* (Cendales & Torrez, 2006, pág.1)

En el presente proyecto de investigación se optó por asumir dos enfoques metódicos, por un lado, la sistematización como proceso y procedimiento general a toda la investigación; en el proceso, porque se entiende que la práctica pedagógica docente es un sistema de acciones teórico-prácticas. *“La palabra sistematización, utilizada en diversas disciplinas, se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”* (Jara, 2011, pág.3) Por otro lado, el segundo enfoque comprende el sistema de las acciones docentes, donde hay procesos profundos relacionados con la experiencia para aprender de ella y comunicarla desde una perspectiva reflexiva que implica tener un conocimiento práctico, fundamentado, crítico y significativo. *“Las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos: están en permanente cambio y movimiento”* (Jara, 2011, pág.3)

De acuerdo con Jara (2011) quien propone una serie de principios para comprender qué es sistematizar:

*“Las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos: están en permanente cambio y movimiento. Las experiencias son procesos complejos: intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que están en interrelación:*

*Condiciones de contexto o momento histórico en que se desenvuelven.*

*Situaciones particulares que la hacen posible.*

*Acciones intencionadas que realizamos las personas con determinados fines (o inintencionadas que se dan sólo como respuesta a situaciones).*

*Reacciones que se generan a partir de dichas acciones.*

*Resultados esperados o inesperados que van surgiendo.*

*Percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones que los hombres y mujeres que intervenimos en él.*

*Relaciones que se establecen entre las personas que somos sujetos de estas experiencias.*

*Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por lo tanto, son inéditos e irrepetibles” (Jara, 2011, pág.3)*

Teniendo en cuenta lo anterior y las sucesivas relaciones que la sistematización permite, la rememoración reflexiva y el análisis de datos cualitativos, la vinculación del saber pedagógico disciplinar como relación autotélica. Revisar una experiencia pasada significativa sobre el propio hacer, es asumir el rol docente desde la investigación a partir de la reflexión y la escritura. Se tuvieron en cuenta las características de la sistematización de experiencias que propone Jara quien reivindica que: *“produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla, recupera lo sucedido desde la interpretación para obtener aprendizajes, valoriza los saberes de las personas, produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, construye una mirada crítica sobre lo sucedido, no se reduce a la narración y se complementa con la investigación” (Jara, 2011, pág. 4).*

Por lo tanto, la propuesta de sistematización de experiencias, en la presente investigación pretende promover un ejercicio de reconocimiento desde dos intereses: primero, la posición del docente y su saber; segundo, los vínculos generados desde su práctica que le permitieron reflexionar sobre el quehacer docente llevado al aula de clase. La utilización de este método de investigación tuvo como intención legitimar un proceso que dio cuenta de unas experiencias significativas tanto para el docente, como para los demás participantes de la experiencia educativa; quien, a partir del reconocimiento de los otros, de sus discursos, subjetividades, saberes, lógicas, pudo lograr confrontaciones pertinentes para ser cuestionadas.

De este modo, la generación de conocimientos mediante la sistematización de experiencias permitió hacer conciencia de lo que se realizó mediante registros, análisis e interpretación de los hechos los cuales son expuestos en este trabajo de investigación. Sus utilidades en el campo educativo permitieron la formación crítica, con aprendizajes que contribuyeron a mejorarlas, a teorizarlas para que las experiencias no se pierdan, sino que trasciendan y transformen la concepción de las artes en el colegio.

### **CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DE IMÁGENES VISUALES FOTOGRÁFICAS EN EL GRADO TERCERO DEL COLEGIO CARLOS PIZARRO DE LA LOCALIDAD DE BOSA.**

En este capítulo se pretende relacionar el contexto de la experiencia realizada en la institución educativa referenciada y la cual se convierte en el objeto de estudio de la presente investigación. Para lo cual se procede a caracterizar, en este apartado, aquellos elementos de trabajo y experiencia en el aula y que dan pie a la definición de análisis propio del contexto educativo.

#### **3.1. Caracterización del contexto de la comunidad educativa del grupo 303 del Colegio Carlos León Gómez Pizarro.**

Teniendo en cuenta la metodología propuesta de carácter cualitativo; el análisis de contenido junto a los principios de la sistematización de experiencias, permiten dar cuenta de las reflexiones en torno a las acciones realizadas en el colegio ya mencionado. Muchos de los saberes, nacen de la experiencia pedagógica, por ello la propuesta metodológica permite rescatarlos como parte fundamental para interpretar, describir y analizar algunas experiencias significativas que sucedieron en la práctica realizada en el año 2017.

Pero antes de llegar a ese momento de descripción, se puede analizar las palabras de algunos teóricos para definir el momento de interpretación siguiente: “*Se define el acto de “interpretar” como el hecho de atribuir a una cosa cierto significado o que sirve para explicar éste, pero también un sinónimo de explicar, comentar, traducir, describir o quizás parafrasear*” (Gutiérrez, 2000, pág. 380). En donde se tiene la intensión de ver la experiencia como parte de la construcción de saber pedagógico y disciplinar. Resumiendo, la experiencia a la que se hace alusión es una experiencia personal y única que se pone en diálogo teórico para comprender y develar la complejidad de la red entre saber y práctica docente a partir de IVF. Es en este contexto el documento presentado se inscribe en el mundo de la palabra del maestro, de su oficio y de su saber. Es así como se aborda la experiencia, desde una perspectiva por medio de la cual investigar la construcción de saber es una experiencia en sí que aporta a la reflexión y es también construcción del saber, “*comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de los cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo*” (Orbe, 2006, pág. 234) Esta cita sirve para

recaltar que tanto la experiencia como el saber en la práctica, ocurren en un mismo cuerpo, en procesos diferentes pero, que se dan en simultáneo. En la experiencia de investigar aquellas prácticas pedagógicas fue importante reconocer la labor de otros docentes investigadores para comprender la trayectoria del oficio como docente presente en la autora de este estudio, esto llevó a tejer varias relaciones y a establecer puntos que permitieran establecer relaciones teórico prácticas para describir en el presente análisis, por esto se realizó una tabla de categorías y subcategorías con las descripciones para recordar y sistematizar estas relaciones.

**Tabla 1: Categorías, subcategorías de análisis y descripciones categoriales.**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripciones categoriales</b>
Saber Docente	Saber pedagógico	Construcción teórica conceptual y práctica del docente.
	Saber Disciplinar	Si el saber de un docente es particular, el saber del Licenciado en Artes Visuales es un saber específico.
Práctica Docente	Diseñador	Promotor de ambientes de aprendizaje (percepción, creación y apreciación de la imagen visual), diseñador de metodologías y didácticas para el desarrollo artístico con enfoque crítico.
	Acción Docente	Actividad individual por parte del docente que siempre requiere de sus estudiantes y del saber disciplinar.
	Transacción Docente	Juego didáctico entre el docente y los estudiantes debe cumplir con dos parámetros 1) que sean transmisibles 2) que sea una actividad conjunta entre el docente y los estudiantes.
Imagen Visual Fotográfica		
Sintaxis	Signos y semántica	Descripción de los elementos de la imagen
Pragmática	Funciones de la imagen	La imagen como construcción del saber pedagógico y disciplinar, la imagen como portadora de conocimiento, como evocadora de la experiencia docente.
Hallazgos	Experiencia Pedagógica	Recuerdos significativos, hechos vividos, Sentidos emergentes
	Comunidad educativa	Relación docente estudiante e institución.

En relación con la anterior tabla, se puede referir a que este apartado está compuesto por la caracterización del contexto de la comunidad educativa, comprendiendo que, la pertinencia de los temas, los contenidos y en general las acciones y prácticas deben ser consecuentes con las edades de los estudiantes, sus vivencias, sus ámbitos y sus características sociodemográficas, por ello es importante dar a conocer estas características particulares y comprender la complejidad del contexto, como fundamento de las acciones pedagógicas. Luego se evidencia el lugar del saber y la práctica pedagógica en el diseño de las acciones para el grupo en cuestión, las cuales están también con relación al contexto para después describir la relación entre la experiencia docente y la imagen visual fotográfica.

Se debe recordar, que es imposible sistematizar a otro en su propia experiencia y esto permite asumir el rol de la docente investigadora de manera personal en relación con el propio saber, práctica e imagen. A lo largo de este apartado se muestran los instrumentos<sup>33</sup> que se usaron para organizar e interpretar los datos, así mismo se mostrarán algunas imágenes del archivo personal que se recolectaron en la experiencia en la institución Carlos Pizarro, por un lado están las imágenes visuales fotográficas que se capturaron de los espacios escolares, de las actividades realizadas con los estudiantes y de los productos realizados por los estudiantes, proponiendo que las IVF se vean como un recorrido que permite la descripción del proceso.

Una manera de poder comprender el proceso de construcción de conocimiento pedagógico y disciplinar en la práctica realizada para el año 2017 en el Colegio Carlos Pizarro, fue centrarse en la tarea de organizar aquellos datos generadores de múltiples instrumentos como: la tabla de categorías y subcategorías anterior, un diagrama de flujo (Anexo 1), dos unidades de registro y la selección de las imágenes y su organización dentro del cuerpo del trabajo, lo que permitieron representar las secuencias de las diferentes operaciones; de esta manera, a continuación, se encontrarán algunas de estas representaciones, que han servido como parte del procesamiento de la experiencia y de la información, esto acorde a las palabras del investigador Darío Herrera (2010):

---

<sup>33</sup> Imágenes visuales fotografías, formato de gustos y ejercicios de lecto escritura, caracterización del grupo, diseño de las acciones en el aula, 2 unidades de análisis, un diagrama de flujo y una tabla para describir las categorías de análisis, esta organización no es de carácter jerárquico.



*“Las prácticas pedagógicas son fundamentalmente eventos de lenguaje y de comunicación que se convierte, para el investigado, en textos pedagógicos. En este sentido, la investigación pedagógica puede ser comprendida como en el ejercicio de interpretación de esos textos pedagógicos, que no son exteriores al lector que busca interpretarlos, sino que, por el contrario, lo constituyen como tal”* (Herrera, 2010, pág. 60).

En un principio, la caracterización institucional (Anexo 2), consistió en identificar generalidades del grupo, comenzando por una breve descripción de este teniendo en cuenta algunos parámetros que se requieren dentro del proceso de artistas formadores, los cuales fueron: el ciclo y la impronta del ciclo, la descripción de los estudiantes y el contexto, los aspectos como la convivencia del grupo, los intereses, la valoración para la formación artística, las particularidades del grupo (estudiantes de extra edad, con dificultades de aprendizaje, condición de discapacidad y/o estudiantes pertenecientes a alguna etnia o comunidad), además de la descripción del espacio y las observaciones. Esta caracterización permitió identificar algunas particularidades, como los intereses de los estudiantes, las edades y el contexto, aunque es bastante general y precipitada, pues se debe realizar en la segunda clase con el grupo, es útil para diseñar las acciones para aula. Esta herramienta es un formato establecido por la Alcaldía Mayor de Bogotá y los coordinadores pedagógicos de los CREA. Esta caracterización (Anexo 2) se realizó teniendo en cuenta la educación por ciclos que propone la Secretaria de Educación SED (2010) y el texto *-Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo, referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* (2010) de los autores Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas. El grupo con el que se trabajó hacía parte del ciclo dos cuyos ejes de desarrollo propuestos para el área de artes plásticas son: exploración y reconocimiento de técnicas y materiales, la impronta que se trabajó fue contexto y territorio.

Desde una aproximación inicial a través de un taller de artes plásticas realizado con el grupo, se lograron identificar los siguientes intereses: el dibujo y la pintura como técnicas preferenciales del grupo y como herramienta útil para el reconocimiento del territorio y el contexto, observándose un interés por el espacio académico de las artes plásticas y el trabajo en grupo.

Luego surgió el interés de identificar los gustos, habilidades y necesidades particulares de cada estudiante, por ello se diseñó un formato complementario al oficial, para que los estudiantes realizaran varios ejercicios de lecto escritura y dibujo; el formato tuvo la intención de ser un punto de partida, para identificar características de los procesos de aprendizaje. En cuanto a los

procesos intertextuales, estos estuvieron enfocados a observar cuales ejercicios, les interesaban más; por ejemplo, el manejo del color y la valoración de la línea, la manera en que coloreaban y cómo vinculaban la imagen visual y el texto desde la escritura creativa y la expresión escrita, para finalizar un dibujo sobre un ejercicio de cuadrícula. Además, se diseñó como una medida de control de grupo, que permitiera identificar los temas y habilidades de cada estudiante y así llegar a inferir sobre el grupo 303, Se referencia el control de grupo porque una de las problemáticas propias del trabajo en el aula fue la relacionada con el manejo de grupo.

A continuación, un ejemplo de este ejercicio fue el realizado en clase el día 5 de julio de 2017, en la página N1. Este ejercicio está compuesto por dos partes; uno es de reconocimiento del estudiante por medio de preguntas y respuestas, sobre sus familiares, gustos y lugares que conocen los estudiantes y el segundo por un autorretrato. Luego se propuso a los estudiantes colorear unos dibujos para observar cómo realizaban este proceso y el manejo del color. En un siguiente ejercicio se realizó una observación de las posibles relaciones entre imagen visual y texto por medio de narración escrita, demostrando un proceso de intertextualidad y escritura creativa.

Por último, se realizaron dos actividades; la primera, consistió en realizar un dibujo teniendo de referente una imagen en cuadrícula y reproducirlo al lado derecho con ayuda de la cuadrícula; y el otro ejercicio; fue una pregunta sobre su opinión de trabajar el dibujo con ayuda de la cuadrícula. En síntesis, la caracterización del grupo está compuesta por tres datos relevantes que son; la caracterización, formato de la alcaldía y coordinadores pedagógicos completados por los AF<sup>34</sup> y la caracterización del formato complementario que se realizó en clase a cada estudiante, formato realizado por la AF y completado por cada estudiante y la unidad de análisis para seleccionar, transcribir, interpretar y analizar.

En la imagen N°1, se pueden observar algunos ejemplos de las actividades realizadas en este momento de la investigación y las cuales sirven como evidencia de los diferentes procesos realizados en este apartado.

---

<sup>34</sup> Artistas formadores.



Imagen N° 1. Formato de entrevista inicial propuesta de diseño de la AF, 5 de julio de 2017.

En la anterior muestra se presentan las siguiente imágenes de izquierda a derecha: El retrato de Alison Guzmán Berrio tomada de la unidad de análisis; la segunda y tercer imagen corresponden a las páginas 2, 3 y 4 realizadas en clase el miércoles 5 de julio de 2017 y la última imagen presenta a un estudiante realizando la actividad propuesta.

A continuación, se presenta una muestra de la unidad de análisis para el registro e interpretación de los datos (Anexo 3), esta hace parte del diagnóstico inicial del grupo 303 y fue diseñada para organizar, seleccionar, interpretar y analizar al grupo.

unidad de registro- entrevista inicial- caracterización									
fecha	apellidos	opinión de la actividad o experiencia inicial ITEM 1	opinión de la actividad o experiencia ITEM 2	opinión de la actividad o experiencia ITEM 3	opinión de la actividad o experiencia ITEM 4	opinión de la actividad o experiencia ITEM 5	opinión de la actividad o experiencia ITEM 6	opinión de la actividad o experiencia ITEM 7	opinión de la actividad o experiencia ITEM 8
27-Jul-17	Alison Guzmán Berrío								
27-Jul-17	Alison Guzmán Berrío								

Imagen N°2. Unidad de análisis de N 1.

Al realizar un análisis de contenido semiótico visual y escrito, fue necesario organizar los datos seleccionados en tablas sencillas elaboradas en Excel y Word, de tal manera que se permitiera realizar un registro donde se situaran las preguntas, las respuestas, las descripciones y la interpretación de los mismos, debido a la gran cantidad de imágenes recolectadas y documentos que se generaron durante la práctica experiencial en el año 2017, se debió optar por varios instrumentos (Imágenes visuales fotografías, caracterización del grupo, diseño de las acciones en el aula, unidades de análisis, diagrama de flujo y una tabla para describir las categorías de análisis) que se abordaran de diferente manera, cada uno permite acercamientos a la información.

Los documentos construidos para el presente trabajo con ayuda de las IVF, se han agrupado de diferentes maneras a partir de lo observado en el marco teórico; lo que decantó en la decisión de realizar un recorrido visual, para exponer la experiencia realizada durante el año 2017, con el grupo 303, permitiendo dar cuenta tanto de la perspectiva asumida como docente investigadora, así como de algunas de las producciones de los estudiantes.

El formato de caracterización propuesto tiene algunas preguntas que sirvieron para identificar características de cada estudiante, se usó como estrategia de control y observación para ver si los estudiantes seguían instrucciones; a partir de esto, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes realizaron alguna de las partes de cada actividad de acuerdo al formato, sin embargo, no se terminaron por completo, situación que puede indicar fallas en la elaboración del formato, más específicamente en cuanto a la claridad de las instrucciones para los estudiantes. Además del diseño de la secuencia didáctica (tiempo para completar cada ejercicio), existen fallas en las acciones didácticas y esto se puede deber a varios factores, como se dijo en un apartado anterior, esto tiene que ver con el manejo de grupo en cuanto a llamados de atención y a cómo se dieron las instrucciones para que ellos las asimilaran. *“Por esta razón, la acción didáctica es una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos (la relación didáctica)”* (Sensevy, 200, pág. 6)

Por otra parte, la propuesta deja acceder a la opinión de los estudiantes, pero el problema de comunicación para emitir instrucciones se ve reflejado en las producciones presentadas por algunos estudiantes, ya que se observan algunos problemas al proponer un formato que fue armado a partir de varios ejemplos de este tipo de estructura; por ejemplo, el primer ítem donde se pregunta por el nombre de la madre, pero no del padre. De esta experiencia se puede inferir

que el manejo de grupo puede ser uno de los grandes problemas al enfrentarse a la práctica en el aula, otro problema que se puede tener en cuenta es que se pidió la opinión de los estudiantes, pero no se planeó o realizó diálogo sobre esas respuestas.

La labor docente requiere de un alto grado de agudeza en el diseño de las actividades y de la ejecución de estas, pues requiere de atender varias cosas al tiempo y de reflexividad entre el pensamiento y la acción.

Ahora bien, sobre el formato complementario en cuanto a la pregunta acerca de lo más divertido y lo menos divertido se encuentra relación con el espacio y percepciones corporales, ya que en la mayoría de respuestas que escribieron los estudiantes aparece el gusto por realizar actividades físicas como: *“jugar mucho, pisina, la pisina, es las artes, ir al campo y bailar”* (fragmento tomado de unidad de análisis interpretación ítem 1), estas actividades físicas se relacionan entonces con lo corporal y lúdico. Para Johan Huizinga en *Homo Ludens* (2007) el juego es un fenómeno cultural, a pesar de que está en relación con el uso del tiempo libre, debe tener en cuenta las reglas que no siempre son explícitas y en varias ocasiones el sujeto que lo ejecuta, no es consciente que está jugando, porque hace parte del esparcimiento, por ello Huizinga propone el juego y lo serio, exponiendo que cómo fenómeno cultural, tiene que ver con lo sagrado y con los rituales donde hay música y danza, pero además guarda conexión con el disfrute, el placer y la alegría de la vida misma, lo lúdico y el juego guardan estrecha relación, ya que permite la interacción, contribuye a la expresión y la creatividad *“Los juegos sirven para el recreo del trabajo, como una especie de medicina porque relajan el alma y le dan reposo”* (Huizinga, 2007, pág. 205)

La relación entre el juego y lo lúdico es importante para comprender la necesidad de hacer del juego una manera de interactuar y de aprender. *“Permanentemente la dimensión lúdica como constitutiva del acto creador, concibiendo el arte como juego, como divertimento en el compromiso consiste en el desarrollo de subjetividades integrales, y no en educar artífices talentosos, reproductores por imitación de una realidad que no cuestionan”* (Arbeláez, 2011, pág. 21)

Como parte de la experiencia en el aula, también cabe reseñar que, al principio, en los primeros contactos con el grupo se desarrollaron clases en las cuales no se sabía correctamente cómo desarrollar un acercamiento efectivo con los estudiantes presentándose, en ocasiones, el planteamiento de actividades dispendiosas y poco productivas, que solo hacia el final del proceso

y gracias a la experiencia, se pudieron comprender entendiendo lo valioso del juego y su capacidad creadora.

Ya observando algunos procesos escritores de los estudiantes se pudo observar que en la mayoría de los estudiantes se observa el uso de mayúsculas en la primera letra y algunos problemas de sintaxis como por ejemplo en la palabra fucbol o esecto (formato complementario N 7 María Camila Castillo). La anterior observación es pertinente ya que se comprende que los estudiantes del grado tercero, niños y niñas de 7 a 8 años de edad, se encuentran en etapa de desarrollo y aprendizaje relacionado con lectura, escritura y dibujo, este último es un recurso que comúnmente se usa para que los estudiantes aprendan a leer y a escribir por medio de una referencia visual y vivencial, un ejemplo de esto lo presenta la enseñanza de letras como la U de Uva y el o la docente en el tablero, realiza un dibujo que ilustre este aprendizaje. Con esto se quiere explicar, entonces, que de esta manera es como ellos aprenden a leer y a escribir, aprendiendo a dibujar y a partir de allí tiene la referencia de que las montañas son triángulos, el sol en la esquina de la hoja, las nubes azules. Estas son estrategias mnemotécnicas que sirven a los estudiantes para memorizar y a asociar información, estableciendo maneras en las que también dibujan.

En los ejercicios de auto retrato se observan esquemas básicos en la figura, cabeza redonda, tronco cuadrado, piernas rectangulares, elementos básicos de las figuras geométricas, poco desarrollo al detalle y en algunos casos desinterés por elaborar con detenimiento la actividad, figuras centralizadas en el manejo del espacio del cuadrado, que aluden al primer plano de las fotografías o producciones audiovisuales. Alison Guzmán, por ejemplo, vincula su imagen visual con el texto escrito “yo” reforzando la idea de identificación con la imagen de auto representación (fragmento tomado de unidad de análisis interpretación ítem 2-E.2). En esta actividad Alison realiza una operación de diálogo entre textos visuales y escritos, las proporciones de la figura son exageradas y los ojos de esta muñequita, son grandes y brillantes, picando el ojo derecho que al parecer esta referenciado por algún personaje animado, lo que da pistas de otros procesos culturales en relación con la imagen, como serían las producciones audiovisuales infantiles. Más allá de pensar en que ve o no la estudiante, ella comunica sobre su propio ser, ese “yo” puede referenciar esos personajes animados, hacen parte de su interior, con lo que ella se identifica y configura su “yo”. Se puede decir que es un signo icónico, porque es análogo a la realidad y además persiste en la idea de que las niñas usan falda y tienen el cabello

largo, los ojos grandes y con largas pestañas dando, por lo tanto, continuidad al estereotipo de lo femenino.

En el ítem dos, el estudiante Andrey Steven Suns, expresa resistencia al dibujo, dejando un dibujo a medio hacer y expresando por medio de la escritura “no hice nada” y su opinión respecto al ejercicio de la cuadrícula, “que no me gusta”, disgusto por la actividad y una carencia de interés (fragmento tomado de unidad de análisis interpretación ítem 2-E5), el formato de este estudiante genera un cuestionamiento sobre el cómo fomentar interés y disfrute por las actividades, pero también genera una reflexión alrededor de ¿que se hizo ante las respuestas de Andrey? ¿Cómo se diálogo entre sus respuestas y las del docente?

En el anterior ejercicio de Andrey, el estudiante relaciona el hacer con el gusto, es decir ,el hacer por gusto considerando la realización del trabajo de acuerdo al gusto por el mismo, esta espontanea expresión del niño, da cuenta de que para él es sumamente importante encontrar una recompensa de lo que gusta, del disfrute ante lo que se hace, de lo contrario no hacerlo expresa su disgusto; no tiene una connotación negativa, poco a poco y gracias a la educación y las dinámicas de la vida adquirimos el deber ser y el tener que hacer.

*“La forma más espontánea de pensamiento es el juego, o las imágenes deseadas que hacen que lo anhelado parezca asequible. Hasta la edad de 7 u 8 años lo lúdico domina el pensamiento infantil hasta tal punto que es sumamente difícil distinguir la invención deliberada de la fantasía que el niño cree verdadero”* (Itzigsohn, 1995, pág.17)<sup>35</sup>. Esto queda demostrado al comparar su actitud inicial, en la cual no le gustaba casi participar y le costaba terminar los trabajos, para luego realizar un buen ejercicio que llamado “mascaras”, en donde se les propuso trabajar en duplas y realizar una máscara para su compañero (a), actividad cuyo propósito era observar, de acuerdo a la personalidad y características del otro, como se asocian los colores las líneas, puntos, figuras geométricas u otros elementos que pueden componer una imagen, en la representación que se tenía al interpretar al otro. El ejercicio se propuso como una manera de entender también los colores primarios, secundarios y terciarios desde la experiencia de mezclar los colores de la pintura. En este caso el estudiante Andrey realizó un buen ejercicio teniendo en cuenta que lo terminó y que lo disfrutó. A continuación se puede observar en la Imagen N° 3 como los

---

<sup>35</sup> Recuperado en <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf> el día 20 de agosto de 2019.

estudiantes dibujaron, colorearon o pintaron, recortaron y regalaron la máscara a su compañero o compañera.



**Imagen N 3. Ejercicios realizados por los estudiantes los días 6 y 11 de octubre de 2017.**

En la IVF N 3. De acuerdo con una lectura de izquierda a derecha y superior inferior. En la imagen a) una estudiante está sacando el molde de la máscara que le va a realizar a su compañera, se les dio a los estudiantes este molde para que fuera un punto de partida pero que les permitiera intervenir desde la apropiación, las imágenes b), c) y d) son parte del proceso por el cual realizaron las máscaras, estas imágenes hacen parte del trabajo realizado por el estudiante Andrey y su compañero Steven; la propuesta de los estudiantes es creativa ya que agregan elementos como el pelo hacía arriba, usan colores, prefirieron usar hojas de papel para recortar fácilmente los orificios de los ojos y así usar rápidamente sus máscaras para jugar.

Ahora bien, lo anterior demuestra parte de la interacción docente estudiante en el proceso de aula y algunas reflexiones en cuanto al trabajo realizado. Pero como se ha reiterado la importancia en generar conexiones entre los contenidos y el contexto, por ello es importante aclarar la descripción de la institución en la cual se desarrolló la experiencia. A manera de caracterización, el colegio Carlos Pizarro León Gómez está ubicado en la localidad de Bosa en el barrio El Recreo, cuenta con dos sedes la A y la B y dos jornadas mañana y tarde. La sede A es



un megacolegio<sup>36</sup> dotado de amplios espacios, múltiples baños, biblioteca, ludoteca, salas multipropósito, salones de artes con caballetes, pizarras grandes, hornos para cerámica, dos comedores, teatro, zonas verdes al interior y al exterior, cuenta con tres plantas físicas y su distribución fue diseñada para que los grados estén organizados por edades, los niños de menor edad y de los primeros grados escolares en el primer piso, la zona de primera infancia es un lugar casi aislado del colegio ya que cada salón tiene puertas para salir a unos jardines internos del colegio que dan hacia la calle, cada salón cuenta con rodaderos, columpios y areneras para los niños y niñas de primera infancia, los grados intermedios es decir cuarto y quinto de primaria están en el segundo y bachillerato en el tercer piso.

La anterior descripción tiene como intención, además de caracterizar el espacio, demostrar que los megacolegios tiene excelentes instalaciones sin embargo para los AF, no era permitido usar estos espacios o mobiliarios, por ejemplo los caballetes, los hornos, de hecho se tenía un mueble donde se dejaban los materiales pero se debía llevar desde la casa de cada formador; de la misma forma se debía organizar y distribuir los materiales y espacios en cada clase, cargar litros de pinturas, resmas de papel, pinceles y materiales fue, algunas veces, una labor dispendiosa y más cuando se asistía a la institución y no se había programado clase por alguna actividad institucional; estos problemas en que los AF no tenían injerencia se veían reflejados en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero posibilitaban integrarse en las actividades del colegio.

Por otra parte, los estudiantes del grado 303, en el año 2017, eran 37 estudiantes en general estudiantes entusiastas, a los que les gustaba la clase, entre los 7 y 8 años. A manera de experiencia personal fue el primer curso donde la docente investigadora realizó su práctica docente, a razón de esto se generó un sentido afectuoso en la recordación de esta experiencia, de la cual se conserva el afecto y algunos regalos, cartas y dibujos; así como también algunos comentarios perspicaces como “profe cuando es con carácter es con carácter” y “es que eres

---

<sup>36</sup> El término de Megacolegio es nuevo para muchos, pero su aparición en Colombia data de los años 1970 cuando aparecen los INEM- Instituto Nacional de Educación Media Diversificada- que consistían en una planta física, un equipamiento y una organización administrativa y académica especial. Concentraban en ésta infraestructura más de 2500 estudiantes que tenían la posibilidad de escoger entre 5 o más especialidades en diversas disciplinas acorde a los requerimientos de la región y gozaban los estudiantes de espacios poco usuales tales como: aulas cómodas, laboratorios de física y química muy bien dotados, talleres de las especialidades con la última tecnología, biblioteca, ayudas educativas, zonas verdes, parqueaderos, polideportivos, canchas al aire libre de baloncesto y fútbol, entre otras. Su arquitectura todavía se aprecia hoy en la mayoría de las capitales del país. Era un privilegio estudiar en los INEM y una garantía para el trabajo docente. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/63085559/Los-Megacolegios>.

demasiado dulce y debes ser más fuerte”<sup>37</sup> otros bastante rebeldes e independientes como Joshua Samith Zayas y Julian Monroy, porque ellos solo hacían lo que les gustaba o simplemente no hacían nada por hacerse notar, de las niñas se recuerda la actitud en especial de las gemelas María Carolina y María Camila Castillo, estudiantes atentas a las que les gustaba pintar y dibujar, pero no les gustaba casi entregar sus trabajos y menos que los mismos no fueran devueltos, lo que indica sentido de pertenencia por sus producciones. Esto demuestra, como en la labor docente es importante aprender a dirigirse de cierta manera hacia los estudiantes, asumir el rol docente, es aceptar ser una figura de autoridad.

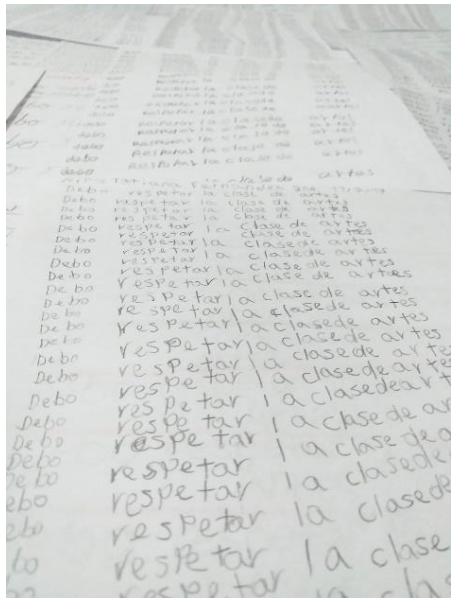
Durante esta experiencia en el colegio Carlos Pizarro se observó también, que al ser AF, existe descontento por parte de los docentes regulares del colegio y por ejemplo la Rectora Nubia Stella Lancheros, comentaba que no le gustaban las metodologías propuestas por este programa, pues fomentaban el desorden y no se observaba manejo de grupo. Por lo que ella pedía que se evitara hacer actividades en las que los estudiantes no estuvieran sentados y que para eso lo mejor era llevarles fotocopias y varios ejercicios en una sola clase que no les diera tiempo para jugar o hacer desorden. Esto generó un choque reflexivo en la docente investigadora pues, por un lado es importante reconocer la experiencia de la docente y su sugerencia, pero siendo una actividad artística sí es importante que la clase tenga varios ejercicios y ritmos, bien fundamentados que permitan ejecutar un procesos de enseñanza aprendizaje, evitando el hacer por el hacer y no porque no jueguen sino porque los estudiantes requieren, y casi que exigen, que el docente les proponga actividades y les oriente, para ello es importante aprender a modular la voz y tener ciertas disposiciones corporales y del espacio que se van desarrollando a partir de la observación, el diálogo con otros docentes.

Durante este proceso de aprendizaje como docente, se aprendió a ser consiente sobre ciertos elementos de la práctica y la experiencia docente, por ejemplo, el relacionado con el manejo de la voz, la expresión corporal y el manejo del espacio, eso reflejado en acciones como, usar el tablero, caminar en medio de las filas y aprender canciones que hasta ese entonces podían parecer de los más absurdo y básico de la escuela “brazos arri – ba, brazos aba-jo, brazos al la-do de- re-cho, brazos a la iz-quier-da , manitos al fren-te, dedito en la bo-ca”, estos aprendizajes en un proceso como docente como el presentado en esta investigación, debieron ser rápidos (aproximadamente en cuestión de dos semanas) y son situaciones que se terminan aprendiendo en

---

<sup>37</sup> Claudia Patricia Rojas Panche estudiante del 303.

la práctica y al observar a otros docentes y ponerlas en práctica en el aula, pasando de la sensación de ridículo y de algunas ideologías anti conductistas que se generan fuera de la práctica en el aula. Se pasa, entonces, de un proceso de generar confianza en los estudiantes a generar técnicas clásicas de manejo de grupo como, poner a los estudiantes a trabajar en grupo, luego de manera individual, a rellenar formatos en fotocopias, premios, planas, pitos y gritos, como estrategias pedagógicas que, aunque no son las más didácticas o creativas, hacían parte del aprendizaje que llevado a cabo en el aula y el cual se aprende de ver a otros docentes.



**Imagen N° 4. Las planas, miércoles 19 de julio de 2017**

La experiencia pedagógica de trabajar como AF permite adquirir una nueva perspectiva sobre la educación, lo educativo y lo pedagógico; las habilidades para saber entablar una relación fructífera con los estudiantes son graduales, de confianza y es por esta razón relevante que este concepto esté bien cimentado bajo la ética, el respeto y la autoridad. Es importante entonces asumir el rol docente, como relación de poder, afectiva y asertiva.

*“A partir de aquí, se plantea la dimensión ética de la acción educativa. Se trata, en suma, de apuntar a un pensamiento de la educación desde un lenguaje de la experiencia que es profundamente ético, aunque no se derive de una ética del deber ni de una ética ligada a la legislación obligatoria de la razón” (Orbe, 2006, pág.235)*

Describir con detalles la experiencia y poner sobre la mesa, algunos eventos específicos, sucesos y anécdotas es también hacer visible los sentidos, los sentimientos, lo emocional, las causas, el encuentro con las realidades de la comunidad educativa, es hacer visible la humanidad del docente.

### **3.2. El lugar del saber y la práctica docente en el diseño de las acciones en el aula.**

El anterior título juega un poco con la idea de que, la práctica pedagógica (experiencia pedagógica) es lugar del saber, terreno de saber y no solo de aplicación de las teorías adquiridas durante la formación; la noción que se tiene de que a pesar de aplicar conocimientos técnicos, modelos y métodos, el saber es también una cuestión de aprendizaje por parte del docente por medio de la observación y la cotidianidad dentro de la comunidad educativa. De esta manera se puede dilucidar como que no es un saber sabio o superior, sino que está en constante construcción y requiere de las transacciones e interacciones con la comunidad educativa.

Además, se comprende que el saber es también algo propio de los seres humanos y que por ejemplo en los estudiantes se hace presente a través de sus producciones, cuando expresan lo que saben sobre ellos mismos o sobre los que les rodea. Donald Schoen (1992) sobre la racionalidad técnica afirma que en la topografía de la práctica profesional existen dos tierras que son las altas además de firmes y que por el contrario, también coexisten las tierras bajas y pantanosas; en las primeras, los problemas se solucionan por medio de la aplicación de teórica y técnica, en las tierras bajas y pantanosas existente problemas confusos y poco claros que se resisten a ser solucionados con la teoría y la técnica. La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea. *“La racionalidad técnica define la idea que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósito”* (Shoen, 1992, pág. 1)

Sí, bien es cierto e importante que el profesional resuelva algunos problemas por medio del uso de la teoría y la técnica que como llama Shoen (1992) derivan del conocimiento sistemático, en las tierras bajas de la práctica, en lo fangoso; el profesional debe comprender que soluciona los problemas de acuerdo a su campo de acción y estos problemas no se presentan o corresponden a una estructura bien organizada sino que por el contrario son fluctuantes e inesperados, el autor

pone el ejemplo de que los ingenieros saben dirigir la construcción de carreteras de acuerdo a las condiciones de ciertos lugares y determinadas especificaciones como los materiales y los recursos tecnológicos requeridos para la construcción; sin embargo, cuando debe asumir la decisión de construir o no la carretera su problema no es técnico, lo que lo lleva a otros problemas, de otro orden como los éticos, económicos, políticos, sociales y medio ambientales por ejemplo.



**Imagen N°5. Cartas y detalles realizados por los estudiantes del grado 303, fechas varias.**



**Imagen N°6. Carta de Nikol Tatiana Cavali Fernández, 11 de agosto de 2017.**

A partir de estas concepciones del saber y la racionalidad técnica, se puede observar que, en las producciones de los estudiantes se desarrollaron habilidades que de cierta manera esta relacionadas con los contenidos y propósitos del taller de artes plásticas, esto llama la atención teniendo en cuenta que en otros ejercicios con fotocopias no se dio de la misma manera además los estudiantes en este caso sí terminan los ejercicios.

Estas cartas y detalles de las imágenes N° 5 y 6 fueron realizados gracias a que los materiales que llevados para la clase se extraviaron por un momento, fue una situación incómoda, porque se sintió que la labor realizada por el docente no era la adecuada, causando sensaciones de frustración al no entender el manejo del grupo, además se sumaban a estas situaciones detalles como el volumen de la voz, lo que no permitía cautivar la atención de los estudiantes. Esta situación de la pérdida de los materiales generó una alteración en la dinámica de clase por medio de la cual se produjo un cambio de actitud de la docente, lo que causó también la reacción de los estudiantes que al ver esta situación interrogaron a la docente con preguntas como: ¿profe que pasa? ¿Por qué está tan callada y triste?, situación que la docente contesta exponiendo su inconformidad con la situación y la actitud de ellos, pues se notaba la incomodidad al tener que utilizar técnicas clásicas de manejo de grupo como el grito, las planas, los pitos, o el uso de

copias, además de que se presentaran situaciones como el robo de materiales para realizar el trabajo en clase, dando a entender que ya no había relevancia en lo que realizaran el resto de las actividades. La respuesta de los estudiantes fue realizar cartas y detalles como los que se presentan en las imágenes 5 y 6 además de un cambio de actitud en las clases subsecuentes. Por lo tanto, el manejo de grupo es una construcción entre los estudiantes y los docentes que se afianza por medio de la continuidad y la confianza.

Este evento de los materiales también da pie para entender que en el trabajo de las artes tanto plásticas como visuales, los materiales son fundamentales y cuando se ha realizado el diseño de actividades para ejecutar se deben tener en cuenta, pues son herramientas que permiten adquirir conocimientos y experiencias. En el programa de la jornada extendida hay un presupuesto para los materiales que cada AF requiere, sin embargo algunas veces por diferentes motivos, se demoran en llegar o por el costo no se entrega, la solución por lo general es la de usar o conseguir materiales propios, como el uso de material reciclable o la compra con recursos propios; sin embargo, esto sirve para comprender que es importante y necesario involucrar a los estudiantes pidiéndoles sus propios materiales, esto sirve para motivarlos y para que de verdad se involucren en la experiencia de la clase.



**Imagen N° 7. Trabajo en grupo de pintura sobre cajas de cartón.  
5 de agosto de 2017.**



A partir de esto, el proceso comenzó con pensar en cómo hacer que los estudiantes llevaran un registro de sus propias producciones y que los ejercicios no solo estuvieran diseñados para una sola clase, sino que sirvieran para continuar desarrollando un proceso. Se les pidió entonces, tener una carpeta donde fueran guardando sus trabajos y luego se realizó una revisión de estas con una

nota cualitativa del proceso y de las observaciones. Con los ejercicios de reciclaje, se trabajó en grupo y se procuró generar hábitos de cuidado de las herramientas de trabajo, cuando se quiso seguir trabajando pintura sobre cajas de cartón, la sorpresa fue que los trabajos fueron recogidos por el personal de aseo; por esta razón sería bueno entonces que las instituciones destinaran un espacio para que los AF puedan almacenar estos trabajos de gran formato, ya que son casi imposibles de portar con facilidad y esto también refleja cierta inconformidad en el personal de la institución y su visión con respecto a los AF, la incomodidad que provoca generar dinámicas diferentes a las de él orden o la repetición sin cuestionamientos.



**Imagen N 8. Momento previo a la clase, sede A, 29 de noviembre de 2017.**

En la anterior IVF llama la atención como los pupitres están organizados en filas, hay 45 pupitres, se nota que no hay espacio entre los pupitres, a pesar de que las sillas son plásticas y al parecer nuevas, la parte del antebrazo es de madera, algunos parecieran ser reutilizados y muestran las tradicionales grafías de las escuelas; estrellas y rayones infinitos de las aburridas

clases, son muestra de la tensión por la fuerza al realizar el trazo sobre la madera, los pupitres se ven apeñuscados y son reflejo del hacinamiento que se ve en los colegios públicos distritales, en la parte inferior del lado izquierdo de la foto la maleta de materiales, en el fondo un aviso sobre cartulina que dice “no permitas que el mal comportamiento de otros destruya tu paz interior” pareciera ser un trabajo que le pusieron a un (a) estudiante en una clase, pero si profundizamos en el mensaje, pareciera que lo hubiera escrito la profesora o profesor, como frase de superación personal para no perder su paz interior por el mal comportamientos de “otros” o sea de los estudiantes, en la parte derecha de la IVF hacia el fondo se observa una cartelera que fue en corcho y que los estudiantes fueron poco a poco dejando ver el fondo sobre el que estuvo el corcho, parece casi una obra de arte abstracta donde la línea horizonte es un tuvo amarillo en la parte superior.

La sede B, donde estaban los estudiantes del curso 303, al contrario de la sede A que es megacolegio, es mediano, construido con casitas prefabricadas, cuenta con canchas, no cuenta con comedor. En la sede B, de la jornada de la tarde están los estudiantes de primaria y los de nivelación, es una sede acogedora y se realizan varias actividades culturales. Frecuentemente se realizan formaciones, y es respetable que en el pensamiento de algunos docentes se encuentre la necesidad de impartir preceptos de valores de orden y disciplina; sin embargo, como observadora de estas dinámicas fue bastante difícil comprender como con gritos y amenazas promueven estos altos fines. Una de las problemáticas de esta sede es la indisciplina, se observó también que varios de los estudiantes tienen problemas familiares, lo que influye en su aprendizaje, en su



conducta, en un alto nivel de demanda de afecto, de ello deriva la importancia de las formaciones constantes como una medida de ir adaptándolos a la disciplina y el orden.

En la imagen se observan las casitas prefabricadas de la sede, el coordinador de disciplina Camilo y las estudiantes del curso 401, las casas aledañas al colegio de dos pisos, el entorno rural de la Localidad, este barrio, el Recreo es uno de los más apartados y aún conserva el paisaje rural, cerca del colegio se encuentra el humedal Tibanica.



**Imagen N° 9. Imagen de archivo personal tomada el 9 de junio de 2017. El recreo en el Recreo, sede B, jornada de la tarde**  
En la parte derecha de la IVF se ven unos globos de diferentes colores y dos carpas para una de las actividades que se iba a realizar después del recreo.

El encuentro entre docentes y estudiantes en un espacio de convivencia como el “recreo”, las formaciones, los eventos culturales, ese encuentro con el otro posibilita el desarrollo de una relación de cierto modo de confianza, de familiaridad que contribuye al aprendizaje de ambas partes y el reconocimiento implícito de los roles. En palabras de Guiso, (1998):

*“Aquí se pone en consideración la necesidad de entender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas, mediante una serie de procesos que permiten hacer explícitos y ponen en claro: intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción. Es, desde este enfoque, que la sistematización se entiende como una labor interpretativa de todos los que participaron, develando los juegos de sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad, esto es dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia. Desde este enfoque se afirma: sistematizamos experiencias, esto es interpretar un acontecimiento, desde el espesor sociocultural de cada uno de los participantes”* (Guiso, 1998, pág. 8).

Por lo que se refiere al diseño de las acciones de aula, se realizó en un formato que se denomina por IDARTES y los coordinadores pedagógicos, como planeación. Sin embargo, hay que aclarar que este formato es más bien general y tiene un enfoque más hacia la técnica que hacia lo reflexivo o pedagógico, es decir que no es una planeación en el sentido estricto. Estos, son aprobados teniendo en cuenta cierta coherencia entre el uso de técnicas (dibujo, pintura, collage) y materiales (lápiz, colores, pintura, recortes de revista, papeles de colores); no tiene un espacio donde se evidencien los propósitos pedagógicos o la justificación de las mismas ( Anexo 4) aunque podrían estar o se puede que estén implícitos, pero esto se da ya cuando hay un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro la institución y se adquiere la experiencia de relacionar la planeación de las acciones en el aula con los contenidos de la educación artística o de las artes plásticas. Este formato se seleccionó como instrumento para el presente proyecto y fue reelaborado con base en las IVF, este formato fue la guía para implementar las acciones en el aula con el curso 303, lo que permitió establecer de manera secuencial los contenidos.

La educación artística visual en la escuela juega un papel importante en el desarrollo de las niñas y niños por ello debe ir más allá de la correcta aplicación de las técnicas, además fortalece procesos cognitivos y de motricidad, se debe preguntar por la forma de las producciones, su relación con el contexto y cotidianidad de los estudiantes, siendo este un canal para la reflexión sobre las imágenes visuales que nos rodean y que podemos apropiarnos, representar y crear. Por lo cual, el dibujo, la pintura y el modelado, además de presentarse como una oportunidad de apertura a las prácticas tradicionales de las artes, permite fortalecer procesos de auto afirmación y reflexión, desplazando la concepción de que un buen trabajo es aquel que es estéticamente agradable, acudiendo a que tanto los estudiantes como la docente lleguen a la pregunta sobre los sentidos del contenido, en las producciones artísticas en torno a la identidad como pretexto para la formación.



**Imagen N°10. Collage realizado por María Fernando Contreras, 1 y 8 de septiembre de 2017.**

Un ejemplo de lo dicho se puede observar en la anterior IVF, en la cual María Fernanda, pone su nombre como título, es el único recurso escrito que usa para contarnos que le gustan los tacones, los deportes extremos, el perfume, el celular, la comida, el afecto y cuidado de su madre y el basquetbol, le dan miedo los ratones y los insectos.

El diseño de las acciones en el aula (formato de planeación) fue una herramienta que permitió ante todo establecer los presupuestos que luego se verían afectados por las dinámicas

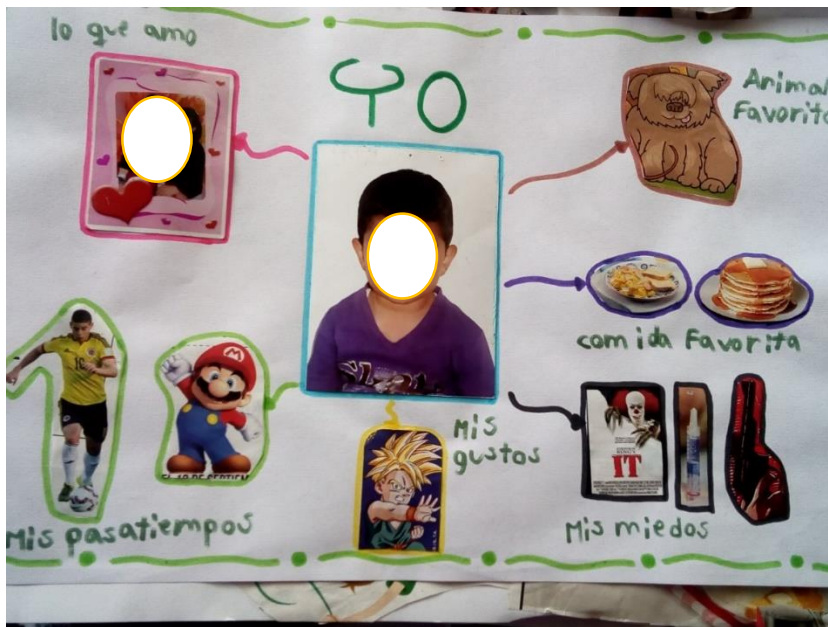
propias del aula, es de resaltar que me permitió enfocar los contenidos desde el saber disciplinar, de manera gradual y sistémica. Teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, los intereses y gustos, los materiales, el espacio y la disposición de estos para la realización de las acciones. Estos contenidos fueron pensados en tres fases, para la primera parte se establecieron unos parámetros a saber: el reconocimiento de elementos básicos para la creación de imágenes como lo son el color, la línea y en general la expresión gráfica de cada participante, sus intereses, habilidades y necesidades. Para ello se propusieron ejercicios donde los estudiantes pudieran crear a partir de una breve explicación y diálogo sobre los conceptos, el tema en general acudió al barrio y todo lo que sucede en la localidad. Estos diseños de las acciones para el aula fueron realizados posterior a la segunda clase.

La segunda fase tuvo la intención de afianzar conocimientos, profundizando en el concepto y en la técnica, para ello se consideró importante el trabajo en grupo, la elaboración de productos donde se relacionarán la lecto escritura con imágenes visuales, en un principio se pretendió que los estudiantes elaboran un producto por clase que fueran transformando en otras clases, lo que les permitiera adquirir la noción de proceso, además de generar sentido de pertenecía sobre sus producciones. En la tercera y última fase, se propuso la terminación de un libro donde los estudiantes nos cuenten sobre algunos datos de la localidad de Bosa.

Varios de los ejercicios propuestos no se pudieron realizar porque no había clase en la institución, por la amenaza de perder la sede convenio con el colegio Liceo Capital o por actividades culturales, las cuales no se informaban a los AF y es otro reflejo de la mala comunicación que hay entre las instituciones, los coordinadores pedagógicos (IDARTES) y los artistas formadores quienes asisten al colegio.

Para la implementación de las acciones en el aula se propuso como metodología la realización de un taller entendiendo el mismo como: *“Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobretodo de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente”* (Egg A. , 1991, pág. 10). Esta metodología entonces propone, el aula como espacio de aprendizaje conjunto, flexible y participativo que, puede ser detonado a partir de preguntas y respuestas que son construidas entre la docente y sus estudiantes, se puede decir que esto permite el direccionamiento horizontal, donde el docente es más un mediador, posibilitador, un provocador que se permite a sí mismo

aprender con los estudiantes, promoviendo experiencias que procuren aprendizaje a partir de la propia experiencia, lo que posibilita comprobar y acercar el conocimiento a nuestra realidad inmediata.



**Imagen N°11. Collage Manuel Estaban Mesa Tovar, 8 de septiembre de 2017.**

En el ejercicio de Manuel, volvemos a encontrar el “yo” que se veía en Alison Guzmán en el formato complementario de la caracterización, recordemos que en esta edad, los niños, tienen una serie de características pre conceptuales entre ellas el egocentrismo, a lo mejor por ello la palabra “yo” da cuenta de esa característica y permite comprender que el niño, aunque muestra un ejercicio de collage en donde no sobrepone las imágenes, usa el recurso de la letra escrita para denominar conjuntos que rodea con diferentes colores y los conecta con flechas que salen de su propia imagen, es decir que Manuel relaciona sus gustos o disgustos con cosas que le son exteriores y no como cosas interiores pero existen relaciones entre su yo y el exterior.

Sobre las teorías del lenguaje Jean Piaget (1934) realizó estudios que permitieron observar las características preconceptuales, una de las más importantes y de la que se profundizó fue el lenguaje egocéntrico de los niños, en la IVF de Manuel vemos como él genera esas relaciones entre su yo y el exterior como algo que está a su alrededor o sea todo gira en torno a él. En el lenguaje egocéntrico el niño habla sólo sobre sí mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, no trata de comunicarse ni espera respuestas, y a menudo ni siquiera le interesa si los otros le prestan atención. Es similar a un monólogo: piensa en voz alta, es como un acompañamiento a cualquier cosa que pueda estar haciendo. “*En el lenguaje socializado el niño intenta un intercambio con los*

*demás, ruega, ordena, amenaza, transmite información, hace preguntas”* (Vygotsky, 1995, pág. 18)

Otra actividad realizada y en la cual se reflejó este carácter egocéntrico demostrado en algunas IVF fue el siguiente: *“Mes 2, Agosto de 2017. Semana 4, Sesión 2: el tema de la clase es el de collage, se explicará a los estudiantes sobre el nacimiento de esta técnica, se les mostrará algunos ejemplos. Luego se organizarán en grupo y cada uno seleccionara las imágenes (revistas) que más le gusten o le causen miedo, asco o alguna impresión que consideren importante, Luego las recortarán y van a conversar con sus compañeros de grupo porque les gustaron esas imágenes y sobre una octavo de cartulina van a realizar un collage. Tarea: traer una fotografía dónde fuese visible su rostro”*. (Fragmento de la planeación de las acciones para el aula).

Las imágenes que se les puso por ejemplos fueron realizadas con los estudiante del colegio María Montessori, aunque eran trabajos realizados por estudiantes de bachillerato, se logró animar bastante a los estudiantes y se les posibilito el desarrollo de ejercicios mejor elaborados; en cuanto al proceso ya que se establecieron varias acciones que permiten decir que realmente es un proceso a saber; seleccionar las imágenes de una revistas bajo parámetros pre establecidos, recortarlas y dialogar con los compañeros del grupo y con el salón, luego se les propuso que trajeran una fotografía para agregar al collage. Este ejercicio se realizó en tres clases; la primera, consistió en seleccionar las imágenes, recortarlas y pensar la disposición en el formato del octavo de cartulina; en la segunda clase, se dialogó sobre las imágenes y lo que para ellos suscitaban, se siguió reiterando que el collage es una técnica donde las imágenes se superponen para componer otra imagen que unifique las imágenes recortadas; en la tercera clase, se reagruparon los estudiantes en otros grupos que ellos por su voluntad conformaron para unificar sus collages y narrar una anécdota, un evento que los reunió en el colegio. La actividad también estuvo pensada para comprender el formato de dos dimensiones y la tercera dimensión por lo tanto en la tercera clase los estudiantes unificaron sus trabajos y realizaron algunos objetos para comenzar a identificar las diferencias y características de la tercera dimensión.

En la anterior descripción se observa entonces que hay mayor manejo del grupo y de cómo se ha establecidos la actividad, para permitir construir un proceso progresivo con los estudiantes donde se han puesto en práctica varios de los saberes docentes como el ritmo de las actividades teniendo en cuenta varias actividades y de grupos entre los estudiantes, la concepción de los

materiales e involucrar a los estudiantes al hacer que lleven su propia fotografía, portar su trabajo en tres sesiones.

### **3.3. La relación entre la experiencia docente y la imagen visual fotográfica.**

Las imágenes visuales fotográficas sirven de soporte como artista formadora y algunas son de registro personal, en algunas de las imágenes se pueden observar, las actividades que realizaron los estudiantes y en otras la mirada sobre los espacios de la cotidianidad escolar. Hoy en día, gracias a los avances tecnológicos, podemos contar con equipos celulares que permiten captar en fotografía o video momentos precisos o de la casualidad de un momento.

El registro visual que se ha venido recopilando como docente investigadora, ha sido una manera de generar memoria en torno a la práctica docente, permitiendo recordar momentos importantes en los que se identificaron acuerdos o desatinos en las propuestas de aula, de cierto modo las IVF constituyen un diario fotográfico de esta práctica las cuales permiten sistematizar, describir y analizar. Lamentablemente no todas tienen siempre buena calidad, ya sea por el celular usado o porque al estar en clase es difícil concentrarse en tomar la fotografía.

En la revisión y selección de estas imágenes se identificó interés en los espacios escolares, que sirven para describir algunas cosas de la cotidianidad en la comunidad escolar. Es importante nombrar este punto, ya que estos espacios escolares deben ser tenidos en cuenta para la ejecución de las acciones en el aula y hacen parte del contexto del colegio. Una de las preocupaciones como docente fue el de pensar ¿cómo esos espacios escolares eran activados como comunidad escolar? ¿Cómo con cada grupo se podía posibilitar un espacio alternativo a los otros espacios académicos desde la disposición y manejo espacial del mobiliario escolar?

En las clases se propuso reiterativamente el cambio de disposición de los pupitres o no usarlos, cambiarlos de lugar, romper con las filas, hacer mesas redondas o simplemente habitar libremente el espacio del aula o cualquier espacio escolar posible. La intención de cambiar la disposición del mobiliario fue la de posibilitar el juego como una manera de aprender, el trabajo en grupo como una forma de hacer y de ser, incentivando a los estudiantes a compartir y asumir la responsabilidad de hacer realidad sus propuestas de cierta manera, como docente se propone el “desorden”<sup>38</sup> y aunque esto generó problemas en el manejo de grupo, se puede decir que esta

---

<sup>38</sup> **Desorden.** En español significa ‘confusión o falta de orden’ y ‘disturbio o alteración del orden público’. Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=desorden>. Se puede entonces entender que el desorden que yo propongo a mis estudiantes es el de alterar el orden del aula como una dinámica de trabajo que posibilita aprender jugando y trabajar en grupo.

posibilidad de desorden, permitió una relación con los estudiantes de confianza, de afecto, aprendizaje y dinámicas de organización.

Para el diseño de las últimas acciones en el aula se revisaron referentes del texto de Keri Smith



*Cómo ser un explorador del mundo, museo de arte vida portátil* (2012), este libro es un importante referente que va de acorde a la visión de la educación artística visual planteada por la docente investigadora ya que invita a usar elementos de la vida cotidiana para realizar investigaciones, donde se usen instrumentos de maneras creativas, como recolectar objetos redondos, cosas de árboles, es decir todo puede ser un proceso creativo de investigación.

**Imagen N 10. Actividades varias, sobre el cuerpo y el espacio del aula, varias fechas.**

Cuando se logra la confianza en el grupo, se inició a diseñar actividades más creativas que posibilitaran la exploración. La imagen visual fotográfica fue el punto de encuentro con los estudiantes, esto permitió entonces explorar la visión y el espacio.

Jugar con la escala y el material de los objetos puede transformar su significado y llevarlos al espacio de lo imaginario. Cuando se encuentra con algo que no se conoce es bueno establecer una relación novedosa con eso que cuestiona “lo que creemos que conocemos” o “lo que vemos”, al mismo tiempo que aporta un elemento lúdico. Intenta jugar con materiales distintos para ver si cambia su significado (Smith, 2012, pág. 41)

La imagen fotográfica en sí como objeto evocador del pasado que puede dar cuenta de un suceso en la vida de los sujetos es valioso para quien lo produce y para quien la observa, aunque son diferentes miradas constituyen un acto creativo, cargado de elementos simbólicos y sígnicos, todo signo tiene su magnitud denotativa que se complementa con la connotación; los cuales, como menciona Barthes (2009) no son ni naturales, ni artificiales, son más expresiones culturales que pueden ayudar a comprender que la imagen posee la capacidad de ser objeto pragmático y

sintáctico. De manera cautivadora, poética y alentadora Philippe Dubois en su texto *El acto fotográfico y otros ensayos* (2015) logra plasmar la aventura de fotografiar, escribe con la delicadeza de la mirada tras la cámara para decir que:

La foto no es solamente una *imagen* (el producto de una técnica y una acción, el resultado de un procedimiento y una habilidad, una figura de papel que uno mira simplemente en su aspecto de objeto terminado); ante todo, es también un verdadero *acto* icónico; una imagen, si se quiere, pero como trabajo *en acción*, algo que no es posible concebir fuera de sus *circunstancias*, fuera del *juego* que la anima, sin literalmente hacer la *prueba*: por lo tanto, algo que es a la vez y consubstancialmente una *imagen-acto*, habida cuenta de que este ‘acto’, trivialmente, no se limita al solo gesto de la *producción* propiamente dicha de la imagen (el gesto de la ‘toma’) sino que además incluye el acto de su *recepción* y de su *contemplación*.

Gracias a la técnica fotográfica se ha venido recopilando una serie amplia de imágenes visuales que han permitido ahondar en las acciones como docente. A manera de archivo, en algunas se pueden observar cualidades estéticas (bellas u armoniosas) que son propias del aprendizaje de fotografiar y captar el momento preciso, otras son simplemente evidencias donde no se va a ver fuertemente cualidades de composición.

Dentro del trabajo como AF de la docente investigadora, el encuentro no solo fue con las personas que hacían parte de la comunidad educativa sino con los espacios físicos en sí que de manera cautivadora llamaron la atención, pues en ellos se encontró gran riqueza para reflexionar sobre lo educativo y lo pedagógico pues estos permiten construir también subjetividades y modelos educativos a gran escala como es el caso de los colegios públicos distritales de Bogotá.

Según el arquitecto y académico Frank Locker (2015), seguimos repitiendo en la arquitectura educacional la gran fórmula del siglo XX: profesores transmitiendo un conocimiento rígido y básico, de carácter unidireccional y masivo a las nuevas generaciones, a pesar de que todos los estudiantes posean distintas motivaciones, intereses y habilidades. Así Locker postula que nos estamos limitando a replicar, literalmente, el modelo espacial de las cárceles, sin interés alguno de estimular una formación integral, flexible y versátil.

La arquitectura educativa, como la denomina Frank Locker, de la sede A del colegio Carlos Pizarro es bastante imponente, pues su construcción es de ladrillo y concreto, con frías y fuertes barandas, en medio de casitas y grandes potreros, las ventanas y algunos espacios del colegio permiten ver el exterior como un lugar más amable y cálido.





**Imagen N° 13. Archivo personal, Sede A Colegio Carlos Pizarro, viernes 8 de junio de 2018.**

Para complementar esta sensación, Dubois (2015) citando a Roland Barthes en, *La cámara lucida* (2003) dice:

*“De un cuerpo real, que estaba allí, partieron radiaciones que vienen a tocarme, a mí que estoy aquí; poco importa la duración de la transmisión; la foto del ser desaparecido viene a tocarme como los rayos diferidos de una estrella”* (Dubbois, 2015, pág. 55).

La arquitectura escolar puede ser un tema interesante para trabajar con los estudiantes porque posibilita reflexionar no solo en el como esta contruido, sino, en las posibilidades del mismo, junto con el mobiliario, lo fisico y lo corporal.

*“El docente buscará, en consecuencia, posibilitar que los y las estudiantes se pongan en contacto con situaciones creativas y comprendan que las técnicas son medios y no fines en sí mismos, y que la creación es un acto consciente en el que interactúan la condición del sujeto y su medio socio – cultural, económico, político y simbólico”* (Arbeláez, 2011, pág.26).

### **3.4 La imagen visual fotográfica y sus principales funciones.**

Todo proceso de investigación implica tejer relaciones que permiten reflexionar epistemológicamente. *“Al igual que otros oficios, como por ejemplo los médicos, los arquitectos, los científicos, su formación no se sustenta y no puede fundarse en una única disciplina. Sino un conjunto articulado que hace posible el ejercicio del oficio específico”* (de Tezanos, 2007, pág. 63). Por ello se planteó el saber desde la perspectiva del docente investigador, desde lo pedagógico y lo disciplinar, pues de esta manera la diversidad de postulados teóricos permite observar las aristas de la práctica pedagógica. *“Una práctica abierta a la experiencia supone la creación del espacio en donde el acontecimiento puede darse, y donde, por tanto, a veces, cuando sucede, puede darse una aceptación de lo que acontece, e incluso una suspensión del propio saber adquirido”* (Ferré, 2010).

La experiencia permite entonces la confrontación y la movilización de los saberes en un constante aprendizaje. Las categorías que se han planteado para el presente proyecto corresponden a posturas teóricas que permiten tejer relaciones que permiten interpretar, analizar y describir. Es así como se debe recordar que las categorías propuestas fueron: saber docente, práctica docente y la imagen como objeto evocador de la experiencia pedagógica y estas a su vez se componen de subcategorías como; el saber pedagógico y disciplinar, la acción docente, la experiencia pedagógica y la transacción didáctica, en la categoría de imagen como objeto evocador de experiencia pedagógica, se propuso la imagen visual fotográfica y las funciones de la imagen.

Teniendo en cuenta que en el capítulo 3. Se ha venido realizado un recorrido visual, con énfasis más en el saber docente, disciplinar de acuerdo a los principios de la sistematización, donde se reflexionó sobre cómo y qué es lo que deja acceder al saber, tanto pedagógico como disciplinar, describir la experiencia y analizar las relaciones entre práctica docente, imagen y experiencia por medio de las IVF, ahora se puede observar el análisis desde la perspectiva de las creaciones de los estudiantes del grado tercero, recordando que el saber pedagógico y disciplinar en la práctica se construye a partir de las transacciones didácticas entre la docente y los estudiantes.



**Imagen N° 14. Elaboración del libro sobre Bosa, En la fotografía están Carolina Castillo, Marion Ávila y Ángela Sema, 5 de agosto de 2017.**

En esta imagen se observa a los estudiantes realizando dibujos y pinturas donde representan, los almacenes de la Localidad de Bosa y algunos títulos que quisieron poner en el libro. También se observa el trabajo en grupo, la disposición de los materiales y de algunos muebles del aula dispuestos para el trabajo en grupo, pintar y poner los materiales.

Llama la atención la disposición del espacio, pues se observan varios pupitres agrupados, el escritorio para el docente y los estudiantes alrededor trabajando en grupo. La variedad de colores, para representar la oferta de ropa que se vende en los almacenes de la Localidad de Bosa. El tamaño de las hojas es el mismo teniendo en cuenta que luego se iban a encuadernar, uno de los temas recurrentes en las clases fue el de los colores primarios, secundarios y terciarios, como se observa en la hoja donde la estudiante ha dibujado y está pintando ropa, se ve ropa de colores primarios, luego una pantaloneta de color naranja (secundario) y unos detalles en morado (secundario).

A partir de un diálogo de preguntas y respuestas se fue anotando en el tablero una serie de palabras que sirvan para luego crear imágenes. Las preguntas son ¿En qué barrio de la Localidad de Bosa vivió? ¿Son barrios cercanos al colegio? ¿Qué saben los estudiantes de la historia de la Localidad? ¿Qué lugares les gustan frecuentar a los estudiantes y por qué?

Esta actividad al igual que el ejercicio de las máscaras acudió a la dinámica de proceso secuencial, entonces en la primera sesión, se propuso a los estudiantes trabajar cada uno en su puesto, organizados por filas, cada estudiante iba a realizar una imagen con la técnica de

preferencia (dibujo o pintura), cada fila tenía una letra del abecedario con la intención de hacer un diccionario sobre la Localidad. Sin embargo, a muchos no les gustó la idea y querían hacer su pintura o dibujo, sin tener que pensar en la letra de su fila, entonces el primer ejercicio no tuvo acogida y no dio buenos frutos, ya que solo algunos estudiantes realizaron la actividad. En la segunda clase, se propuso que contaran alguna historia personal o sobre algún lugar en su cuadra, barrio o localidad que querían que otras personas conocieran de la localidad de Bosa, o que se pudiera visitar gracias al libro que se estaba creando. Esto los motivó más y se comenzó el proceso y la actividad generando trabajos en varios grupos que ellos mismos organizaron. Esta dinámica de trabajar en grupo es útil para la distribución de los materiales, se dispusieron 37 pinceles, varias hojas del tamaño del libro, copas de plástico pequeñas para la pintura, trapos, colores, tajalápiz, borradores y agua. Esto generó un ambiente creativo para que los estudiantes trabajaran en grupo y que como grupo debían entregar los materiales limpios desde el inicio de esta actividad entre todos organizábamos el salón 15 minutos antes de terminar la clase.

Así como las IVF que se registraron de los espacios con los estudiantes, el tema de los espacios y la observación fue reiterativo. Como se dijo en un comienzo en el presente trabajo, se afirma que el diseño de las acciones docentes deben ser pertinentes para el contexto de los estudiantes, por ello realizamos otra de las actividades que se realizó y a la cual se llamó *gafas de observación a color*, se planteó comenzar con la tarea, que fue buscar las palabras exploración y expedición y cada estudiante debía llevar un rollo de papel higiénico y/o una cubeta de huevos. Esto con la intención de hacer unas gafas para realizar un recorrido en grupo por el colegio y realizar fósiles sobre plastilina, este ejercicio nació inspirado en el libro de Keri Smith (2012) *Cómo ser un explorador del mundo*, a partir de la exploración #24, Smith propone combinar objetos para lograr contrastes visuales y emocionales, en la exploración # 26 dibujar y anotar objetos cotidianos, cita a Leonard Cohen “*Siempre he atesorado objetos; las cosas que uno encuentra en el mundo. Me gusta descifrar sus formas*” (Smith, 2012, pág. 81), y la exploración # 2 fue referente importante en el diseño de la acción en el aula, ya que esta última exploración que menciono se llama *lentes de percepción aumentada*, se considera importante nombrar este texto como referente, ya que es indiscutible que la formación y las experiencias personales de los docentes contribuyen al diseño de las acciones, a la reflexión y a la investigación de las mismas. El ejercicio propuesto a los estudiantes partió de responder ¿Que era una exploración y una expedición? La primera hace referencia a un viaje o recorrido por un lugar desconocido o poco

conocido y la expedición es un viaje colectivo que puede tener carácter científico, entonces se recordaron las expediciones sobre la luna, los hallazgos arqueológicos de dinosaurios, luego entonces se les pidió organizarse en grupos de máximo 5 participantes, cada estudiante con el rollo del papel higiénico o con la cubeta de huevos debía hacer el marco de sus ganas para para expedición exploratoria de la cual debían llegar con pruebas de su viaje, dibujos, escritos y un fósil que realizaron con plastilina. Este ejercicio nace de la necesidad de que los estudiantes comprendieran los colores primarios, secundarios y terciarios, el libro de Smith originó varias relaciones creativas, antes de llevar a cabo el ejercicio con los estudiantes fue realizado por la docente investigadora. Este ejercicio se pensó como posibilidad de reunir el asombro por lo que creemos que conocemos y no observamos, la lecto escritura, los colores, la imaginación y el espacio.



**Imagen N° 15. María Fernanda Contreras y Andrés Felipe Páez 23 de octubre de 2017.**



**Imagen N° 16. Portada de las cosas de Bosa. 9 de agosto 2017- Parrado Leiton Cristian David.**

El análisis de contenido semiótico permite observar características sintácticas y pragmáticas en las imágenes visuales fotográficas para interpretarlas y analizarlas, por lo tanto, en la unidad de análisis que se realizó como estrategia para el desarrollo de la investigación en la parte de matrices, se registró la interpretación de los elementos signícos que son; signo – icono, semántica, sintaxis, pragmática, texto y contexto de manera general. Ahora es importante que esta estructura signíca sea analizada en relación con la tripleta de Sensevy (2001) él propone; como mesogénesis, topogénesis y cronogénesis. De esta manera se presentan varias imágenes que se seleccionaron del libro producto final en las que participaron los estudiantes del grado 303, el análisis está compuesto por la imagen, su interpretación y el análisis. Interpretación desde la estructura signíca (signo –icono, semántica, sintaxis, pragmática, texto y contexto).

Por signo símbolo se observa la bandera de Colombia, la cual es referencia de nación y nacionalidad, la dirección en que ha sido dispuesta puede estar dando cuenta sobre la manera en que el estudiante está leyendo de izquierda a derecha. Por otro lado, se observa en el manejo de color, uso de colores primarios y secundarios que representan las cualidades de realidad el sol

amarillo, el césped verde y las nubes azules. El estudiante representa la línea del horizonte al poner el césped con una pincelada límite y sobre algunos árboles y flores que por el pincel grueso.

"La localidad de Bosa es muy hermosa" en un nivel sintáctico demuestra creatividad por parte del estudiante al jugar con la escala de colores de la bandera de Colombia además nos presenta un texto que demuestra que es la portada del libro, es decir que el estudiantes en un nivel básico tiene conocimiento sobre la lectura de las imágenes. Lo que nos dice el texto es que la estudiante tiene especial afecto por su localidad, aunque comete un error idiomático cuando escribe "muy " y hermosa" connota su afecto.

Antes de comenzar con la elaboración del libro que se presentaría con los estudiantes del grado tercero en la muestra final, se trabajó sobre el tema de los colores primarios (amarillo, azul y rojo) por lo que aquí se observa que los estudiantes relacionan ese conocimiento con su identidad como colombianos pero que además agregan el color verde asociándolo a la naturaleza, este es otro elemento de identidad si se tiene en cuenta que la Localidad de Bosa fue y aún cuenta con algunas zonas rurales. *“El docente buscará, en consecuencia, posibilitar que los y las estudiantes se pongan en contacto con situaciones creativas y comprendan que las técnicas son medios y no fines en sí mismos, y que la creación es un acto consciente en el que interactúan la condición del sujeto y su medio socio – cultural, económico, político y simbólico”* (Arbelàez, 2011, pág. 26). En consecuencia, el acto consiente está dirigido por la docente como un acto de autorreflexión de los estudiantes sobre su localidad.



**Imagen N° 17. Bosa  
progreso. María Camila  
Castillo, 4 de agosto de 2017.**

En la imagen 17 se observan cuatro círculos, en el primero de izquierda a derecha está el planeta tierra y en mayúsculas encontramos la primera letra de la palabra "Bosa" denotando que Bosa es un lugar importante en el mundo. Por otro lado, en el nivel sintáctico se observa la palabra Bosa dentro de un signo -icono de corazón. Luego la primera B del Bosa en color rojo como tradicionalmente se les enseña a escribir a los estudiantes de los primeros grados escolares. En un sentido denotado la estudiante nos narra que Bosa es un lugar donde no se siente tristeza porque solo existe la felicidad y termina "te amor Bosa" y como punto final dos corazones icono sobre puestos.

El tercer y cuarto son semicírculos sobre puestos uno es el sol de color amarillo con destello naranja signo- icono y el otro es al parecer un prado verde de dos tonalidades uno claro y otro oscuro con unas líneas paralelas color café de denotan un camino en perspectiva.

La imagen se compone por varios signos- icono como los corazones, el árbol de la derecha, el planeta tierra, el sol y la línea horizonte. Sobre los mensajes connotados se puede decir que hacen referencia a el afecto que la estudiante siente por Bosa el cual lo expresa como un lugar en el mundo, con corazones, en las líneas escritas con letras, en los círculos tres y cuatro con una imagen que al parecer se refiere al progreso y al movimiento del césped que representa.

En las imágenes visuales fotográficas que se interpretaron y que ahora se analizaran se observa interés por parte de los estudiantes hacia las técnicas como el dibujo y la pintura. *“(...) la enseñanza del arte se reduce casi siempre a posiciones orientadas al desarrollo de destrezas y habilidades motrices que no hacen sino relegar la verdadera función de la educación artística limitándola a la adquisición de competencias útiles a otras áreas de conocimiento, y reduciéndola en definitiva a un mero instrumento”* (Martínez & Gutiérrez, 2002).

Los elementos sgnicos de esta imagen, por ejemplo, dan cuenta del aprendizaje de la estudiante en cuanto a la lecto escritura, la ubicación de los elementos en el espacio, el manejo del color y de manera simbólica se observa el aprecio de la estudiante por su localidad esto es claro cuando leemos lo que escribimos y observamos con detenimiento algunos elementos como los signo icono corazón, el sol sobre el verde de la esfera inferior.

*“El niño expresa mediante símbolos que tienen valores secretos y aún mágicos para él y no debe olvidarse que los símbolos son una capacidad humanas innatas”* (García L. M., 2005) Aquí los símbolos no son del todo secretos sino que por el contrario el dibujo es muestra expresiva de



afecto y emociones, donde además se puede observar desarrollo en los conceptos aprendidos como la escritura, el manejo de espacio y las figuras geométricas.

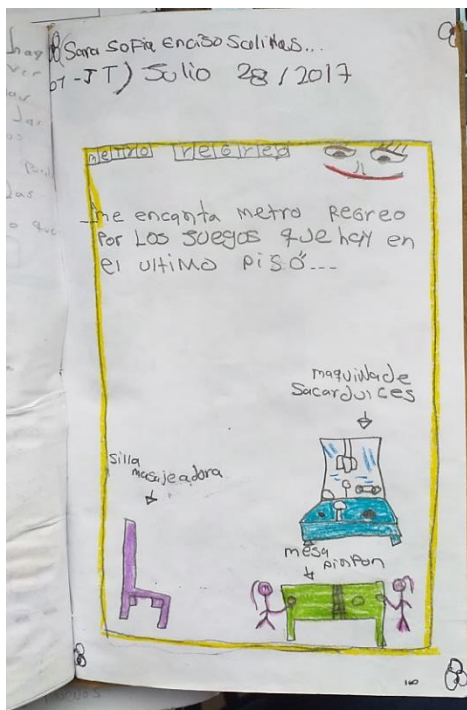
Los niños y niñas digamos que representan a partir de lo que les rodea (infantilización de la infancia) y van generando ciertos referentes de cómo deben dibujar a partir de cualidades estéticas que ellos naturalizan y asumen como correctas; feo, bonito, lindo, alegre son unas de las cualidades a las que se hace referencia. La armonía visual en las creaciones de los niños y niñas es innata, porque esto se relaciona con los procesos de aprendizaje y de percepción. “*El niño tiene desde el principio una disposición innata que tiene a la búsqueda de la armonía y el equilibrio, ya sea en la propia realización, ya sea en la selección visual que, de manera implícita, realiza sobre aquello que observa*”(Martínez & Gutiérrez, 2002, pág. 108)

La forma de leer y escribir afecta la manera en la que se dibujan y se leen las imágenes, pues esto es un proceso socio cultural y cognitivo que se relaciona con la ubicación espacial y la motricidad.

Los dispositivos mediáticos como la televisión, las revistas, el internet y el cine ponen a nuestra disposición multitud de imágenes que de cierta manera representan y plagian lo que es su mundo infantil; princesas, unicornios, animales humanizados, hadas, héroes y personajes infantiles que enriquecen pero que también limitan el mundo creativo de los niños, estos modelos

de representación hacen parte del mercado de lo infantil y son reproducidos por el entorno familiar y educativo, con esto no se dice que sea algo totalmente malo, sin embargo, por ello se hace pertinente que junto con los niños se reflexione sobre las imágenes que nos rodean, para que el pensamiento crítico y reflexivo se desarrolle desde temprana edad.

En esta imagen se observa Sara Sofía Enciso narra su experiencia en el centro comercial Metro, delimita el dibujo con un marco que primero realizo con lápiz y luego coloreo con color amarillo, combina elementos escritos y dibujados.



**Imagen N 18. Centro comercial Metro. 28 de julio 2017. Sara Sofía Enciso.**

Sara hace explícito su gusto por el centro comercial escribiendo "Me encanta metro Recreo por los juegos que hay en el último piso..." usa comillas y puntos suspensivos dando cuenta de su aprendizaje en lecto escritura. Relaciona el texto escrito con el texto visual que indica con un signo icono que es la flecha, entonces ella escribe silla masajeadora y luego la dibuja, máquina de sacar dulces y la dibuja por último mesa de "pin pon" y dibuja a dos niñas con sus raquetas elaboradas con figuras simples geométricas una a cada extremo de la mesa y la pelota de ping pong. En la parte superior derecha se observa unos dibujos de ojos, nariz y boca con un gesto de alegría. Se debe recordar, entonces, una de las funciones del marco de las que habla (Aumont, 1990):

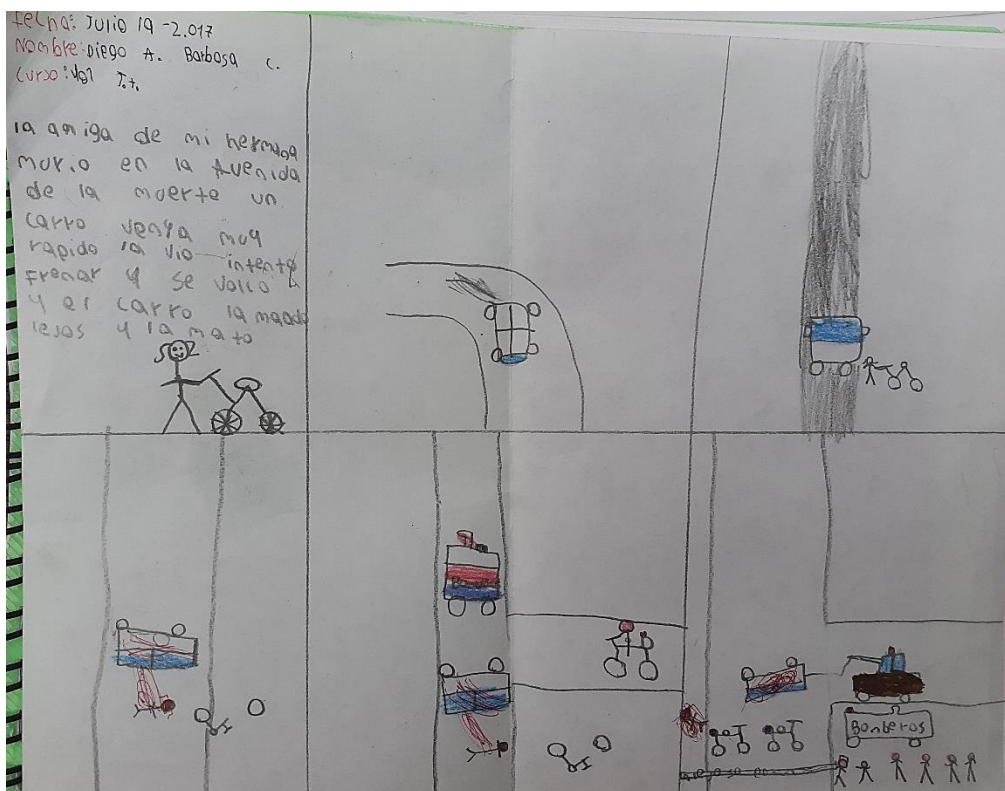
*"Funciones visuales: el marco es lo que separa, ante todo perceptivamente, la imagen de su exterior. La incidencia de esta función perceptiva es múltiple: el marco – objeto, al aislar un trozo del campo visual, singulariza su percepción, la hace más nítida: desempeña, además, el papel de una transición visual entre el interior y el exterior de la imagen, de mediación que permite pasar no demasiado brutalmente de lo interior a lo exterior"* (Aumont, 1990, pág. 15)

Aunque Aumont en la cita anterior se refiere a la pintura clásica, se puede decir que Sara Sofía en su dibujo usa el marco como una manera de contarnos sobre un espacio cerrado como lo es el centro comercial Metro y por lo tanto este marco de color amarillo cumple la función perceptiva.

A los estudiantes se les propuso que recordaran sus lugares favoritos o lugares que recordaran con algún tipo de emoción y que haya sucedido en su barrio o en la Localidad de Bosa, por lo tanto, ellos tomaban la decisión de narrar por medio de la creación de personajes, los colores a usar, dibujo, pintura o collage. A partir de lo anterior se puede agregar que *"el objeto de estudio ha sido el dibujo espontáneo y autónomo del niño (ciclo de los tres a los diez años) considerado como construcción semiótica específica"* (García L. M., 2005).

De esta manera se puede comprender que icónicamente los estudiantes del grado tercero a sus siete u ocho años icónicamente se encuentran en una etapa del dibujo donde están aprendiendo a delimitar las formas y relacionan las figuras geométricas con las figuras de los seres vivos. *"Un ejercicio de educación artística, o de educación por el arte, o mejor aún de educación con el arte, debe pasar por conocer críticamente la historia, ampliar los horizontes del arte más allá de lo bello y autoafirmar las subjetividades contextualizándolas en los espacios a los que*

*pertenecen, e impedir con esto lo que Freire llamó “la burocratización de la mente” (Freire, 2004:8)*



**Imagen N 17. El accidente. 19 de julio 2017. Diego Barbosa**

Esta hoja no corresponde al formato de las demás del libro pues es en tamaño carta, los dibujos son representaciones básicas donde Diego Barbosa usó color rojo, azul, lápiz grafito gris y esfero rojo. Las viñetas donde narra son seis y en algunas se pierden los límites. A continuación, se transcribe el suceso que Diego describió. "la amiga de mi hermana murió en la avenida de la muerte un carro venía muy rápido la vio intentó frenar y se volcó y el carro la mandó lejos y la mató". En la primera viñeta se observa un personaje femenino acompañado de una bicicleta, se alude que es femenino porque tiene unas líneas serpenteadas que representan el cabello; en la segunda viñeta el dibujo está centrado y se compone por un dibujo del contorno donde se ve un carro y unas líneas que están denotando la velocidad; en la tercera viñeta se observa una vía, un carro, una niña y una bicicleta; en la cuarta viñeta hay varias líneas verticales, el carro está boca arriba, la niña en el suelo con la cara coloreada de rojo con esfero y a la bicicleta se le cayó una rueda; en la quinta viñeta hay una especie de vía que se conforma por una T en la parte superior está una ambulancia, en la parte inferior el accidente y en el plano medio un ciclista.

Diego hace énfasis en el color azul oscuro de la ambulancia y el del carro que atropello a la niña además diferencia a la niña del accidente con la cara en color rojo con esfero y la ciclista que pasa con color rosado luego de la tercera viñeta aplica esfero rojo en forma de rayones. En la sexta y última viñeta se observa una grúa recogiendo el carro que atropello a la niña, dos bicicletas, un carro de los Bomberos y seis personas que parecen auxiliar a la niña accidentada. “*Cuando un niño exagera, por ejemplo, en el dibujo o en la pintura, tienen una lógica y una sintaxis propia, quiere decir que ese objeto lo impresionó más que los otros que observó*” (García L. M., 1997, pág. 49).

Cuando se habla de formación de una persona, de su nivel educativo, de su preparación profesional, de su manera de comportarse ante la sociedad y ante quienes considera sus amigos y familiares, de su desarrollo íntimo y personal, cuando se habla –decimos- de todas éstas cuestiones que, evidentemente tienen que ver con la evolución que ha asimilado un individuo, entonces hay que hablar de la función que desempeñan las imágenes en la formación, desarrollo y educación de la persona. No hay duda de que una imagen puede ocasionar admiración, asombro, estupor, sorpresa, desencanto y entusiasmo; que poder aparecer como mensaje principal o secundario dependiente de un texto; que puede aportar información, opinión o, incluso, ser manipulada con el fin de lograr un determinado propósito; pero lo que es evidente, lo que queda al margen de toda duda cuando se habla del término imagen, es que este concepto también puede ser empleado de una manera educativa. “*Como símbolo de formación a través de su contenido o mediante el empleo que docentes y profesores adoptan de él*” (Barnés, 2006, pág. 89)

## **CONCLUSIONES.**

El presente trabajo de grado partió del interés por cuestionar la propia práctica docente siendo necesario rastrear diferentes documentos, textos, referentes teóricos que apoyaran y contribuyeran al reconocimiento de la construcción de saber docente como tema central de investigación, de ese rastreo se lograron identificar perspectivas importantes por las cuales se quiso hacer visible la manera de comprender la práctica docente y relacionarla con el acto fotográfico y la imagen visual fotográfica en el marco del conocimiento de las artes visuales. Por lo anterior planteado se puede concluir:

-La investigación sobre la práctica en el aula y de la experiencia de investigarla contribuye a la construcción de saber pedagógico y disciplinar porque pone en dialogo la práctica particular en un marco teórico y contextual que permite hacer visible los aprendizajes docentes: asumir el rol docente como sujeto de saber que ejerce funciones de autoridad y de liderazgo, manejo del tiempo, el espacio y las corporalidades en el aula, capacidad de reflexividad sobre el propio hacer en relación con el contexto y las características sociodemográficas de la comunidad educativa, el acto de educar es un acto afectivo y de respeto que se construye junto a los estudiantes a través del ejercicio de su saber y liderazgo por lo tanto se alimenta de las transacciones didácticas. El aula y la institución efectivamente no son solo campos de implementación de la formación sino que son parte de la misma y permiten el constante aprendizaje.

-La presente investigación es un ejercicio de investigación que invita a reflexionar e investigar las prácticas docentes a partir de las imágenes visuales fotográficas y contribuye a pensar que la sistematización de experiencias es una apuesta pertinente desde la visualidad, en tanto sistematización visual, usando así las imágenes visuales fotográficas como evocadoras de experiencia teniendo en cuenta la recolección y análisis de los datos de manera sistemática. Desde la perspectiva del análisis de contenido semiótico. La observación, apoyada por todos los criterios de sistematización y análisis de contenido semiótico permiten al docente investigador plantearse situaciones y posibles soluciones a las problemáticas del saber en cuestión y a las problemáticas de aula que se puedan presentar.

-El análisis semiótico es un campo polisémico que se presenta como un campo que propicia el estudio de y a partir de imágenes visuales fotográficas como objetos epistémicos.

-se ha de tener en cuenta que la experiencia realizada, brinda una posibilidad de visualizar la importancia que tiene la educación artística en los colegios, no solo como saber complementario, sino como un elemento que fundamental en el desarrollo los estudiantes, y por medio del cual se pueden llegar a reconocer no solo los pensamientos de los educandos, sino que también las visiones de mundo que cada uno de ellos tiene. Desafortunadamente uno de los hallazgos de la experiencia se relaciona con la subestimación que presenta este saber en los colegios, sobre todo en los públicos donde se sigue trabajando el arte como una miscelánea o una herramienta para el complemento de las actividades institucionales. Por ello es importante continuar realizando investigaciones que aporten al diálogo y la reflexión sobre la práctica como espacio de construcción de saber.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Albán, A. A. (2011). *Educación, sociedad y creación*. Bogotá Colombia: Universidad Distrital
- Alfonso, M. (2013). *La contrucción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior* . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, L., & Barreto, G. (2010). *El arte de investigar el arte*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Amanda Coffey, P. A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arbelàez, M. J. (2011). *Educacion, sociedad y creaciòn* . Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Aumont, J. (1990). *La imagen*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A., .
- Barbosa, Z. V. (2016). *Desarrollo de la metodología reflexión acción participación (RAP) desde la interacción entre docentes y el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en los centros de interés de música y teatro dentro de «currículo para la excelenci*. Bogotá: Universidad de los Andes -MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN EDUCACIÓN - CIFE.
- Bárcena , F., & Melích, J. C. (2000). Paul Ricoeur: Educación y narración. En F. Bárcena, & J. C. Melích, *La educación como acontecimiento ético Natalidad, narración y hospitalidad* (págs. 91- 123). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica , S.A.,.
- Barnés, J. (2006). *Qué son las imágenes?* Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Barthes, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cabezuelo-Lorenzo, J. G.-L. (2016). El enfoque semiótico como método de análisis formal de la comunicación persuasiva y publicitaria. *Dialogía*, 10, , 71- 103.
- Casilimas, C. A. (2002). *Modulo 4 Investigación Cualitativa*. Bogotá D.C. : Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Castrillón, E. P. (2004). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual Universidad Catolica del Norte*, 1-35.

Catalá, J. M. (2008). *La forma de lo real: introducción a los estudios visuales*. Barcelona España: Editorial UOC.

Cendales González, L., & Alfonso Torrez, C. (24 de 11 de 2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Bogotá, Colombia.

Centro Administrativo Nacional. (30 de 7 de 2019). *Ministerio de Educación*. Obtenido de La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)

Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación*. Santa Fe de Bogotá: El Búho.

Černý, J. (1996). *Los métodos semióticos y la semiótica aplicada*. Votobia.

Colombia, Universidad Pedagógica Nacional . (7 de julio de 2019). *Universidad Pedagógica Nacional* . Obtenido de Facultad de Bellas Artes: <http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=351&idn=8107>

Costa, L. M. (2006). *Educación la mirada Políticas y pedagogías de la imagen* . Buenos Aires : Ediciones Manantial.

de Tezanos, A. (2017). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad N 12*, 7-26.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.

Domingo, J. C., & Ferré, N. P. (2010). La experiencia y la investigación educativa . En J. C. Domingo, & N. P. Ferré, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21-86). Madrid : Ediciones Morata. S.L.

Dubbois, P. (2015). *El acto fotográfico pragmática del index y efectos de ausencia*. Autònoma de Buenos Aires: La marca editora .

Eco, U. (2002). *Tratado de semiótica general*. España: Lumen.

Egg, A. . (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica* . Buenos Aires: Magisterio del río de plata.

Ferré, J. C. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Ediciones Morata, S. L.

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Grupo Editorial Siglo Veintiuno.

Fredman, K. (2002 ). *Cultura visual e identidad* . *Cuadernos de Pedagogía*, 59-61.

García, L. M. (1997). La actividad artística en educación . En J. A. Wladislaw Tatarkiewicz, *Lecturas de educación artística para la educación primaria y secundaria y media* (págs. 44- 51). Santafé de Bogotá: CEDETRABAJO.



García, L. M. (2005). *Investigación en educación artística*. España: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Gombrich, E. H. (2002). *La imagen y el ojo Nuevos estudios sobre la Psicología de la representación pictórica*. Madrid : Editorial Debate , S.A.

Gòmez, B. R. (s.f.). La investigacion - accion educativa y la contruccion de saber pedagògico. *Educaciòn y Educadores, Volumen 7* , 45-55.

González, J. D. (2010). La formacion de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *magis*, 53-62.

Goyes Nárvaez, J. (2008). Leer es escribir: la experiencia de la imaginación. *Revista del Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP N° 15 Leer y escribir correctamente*, 47-60.

Guiso, A. (1998). *De la práctica singular al dialogo de lo plural aproximaciones a otros transitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización* . Medellin .

Guiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. *Educación y ciudad 11*, 71-88.

Hernández, F. (2005). INVESTIGACIÓN SOBRE LA CULTURA VISUAL: UNA PROPUESTA PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES . En R. M. VIADEL, *INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: TEMAS, MÉTODOS Y TECNICAS DE INDAGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES Y CULTURAS VISUALES* (págs. 88- 123). Granada: Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F. : Mc Graw Hill.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: El libro de bolsillo Historia Alianza Editorial Emecé Editores .

Itzigsohn, J. (Ed.). (1995). Recuperado el 20 de agosto de 2019, de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Jara, O. (siete de agosto de 2011). *Kaidara Experiencias y recursos educativos para la ciudadanía global*. Obtenido de Kaidara Experiencias y recursos educativos para la ciudadanía global:  
[http://www.kaidara.org/upload/246/Orientaciones\\_teorico-practicas\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](http://www.kaidara.org/upload/246/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)

Julia Margarita Barco Rodríguez, G. C. (2015). *Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística*. Bogotá D. C: Revista Pensamiento palabra y obra.

Martínez, L. M., & Gutiérrez, R. (2002). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Montoya, E. V. (s.f.).

Morales, W. V. (2008). Reflexiones sobre educación artística integral: el aula en acción. *ARTEFACTO 13*, 6.

Orbe, F. B. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 233-259.

Orbe, F. B. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista protuguesa de pedagogía*, 233-259.

Oreja, F. (s.d de s.f de 1990). *Aristóteles y la Retórica (Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero)*. Recuperado el 12 de Agosto de 2019, de Revistas científicas complutenses: <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/download/RESF9292220419A/11741>

*Real Academia Española*. (6 de agosto de 2019). Obtenido de Diccionario Real Academia Española: <https://dle.rae.es/?id=OKZwLbE>

Restrepo, G. B. (2004). La investigacion - accion educativa y la contruccion de saber pedagògico. *Educacion y Educadores, Volumen 7*, 45-55.

Roldán, N. S. (2017). Colegio Carlos Pizarro LeonGómez IED 20007-2017 10 AÑOS. *Colegio Carlos Pizarro LeonGómez IED 20007-2017 10 AÑOS*, 1.

Sanchez, E. L. (2011). Retos de la Educación Infantil en el siglo XXI. Hacia una educación de calidad. . *Temas para la educacion Revista difital para profesionales de la enseñanza* , 1-8.

Sánchez, T., & Gonzalez, H. (2016). *Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente*.

Sánchez-Amaya, T. y.-M. (2016). *Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente*. Bogotá D.C: Educ. Educa., 19(2), 24-253. DOI: 10.5294/EDU.2016.19.2.4.

Sandoval, C. A. (1996). *Programa de especialización en teoría, métodos, y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.

Sensevy, G. (2001). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*.

Shoen, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Smith, K. (2012). *Cómo ser un explorador del mundo, museo de arte vida portátil*. Paraje San Juan, México: Fondo de cultura económica/ Conalcultura.

Tezanos, A. D. (2007). Formación de profesores una reflexión y una propuesta. *Rev. Pensamiento Educativo, Vol 14, N°2, 57-75.*

Tezanos, A. d. (2007). *Oficio de enseñar- saber pedagógico: relacion fundante.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.

Trujillo, N. R. (S.F). *Guía de Estudios Los tres paradigmas de la Investigación en Educación.* Venezuela: UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

Valencia, N. (19 de 08 de 2019). *Arch Daily.* Obtenido de Quienes diseñaron cárceles, también diseñaron colegios: <https://www.archdaily.co/co/761551/frank-locker-los-mismos-que-disenaron-carceles-tambien-disenaron-colegios>

Véliz, H. P. (2018 ). La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Ponficia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores , 123-142.*

Véliz, H. P. (2018). *La investigación educativa: percepcion de docentes en ejerccio, docentes en formación y agentes educativos.* Resultado de investigación, Universidad de la Serena Chile, Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso. Recuperado el 2018

Vergara, M. R. (2017). Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente. *Revista Internacional Magisterio N 83, s/p.*

Viadel, R. M. (2005). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. En R. M. Viadel, *Investigación en Educacion Artística* (págs. 16-83). Madrid: Universidad de Granada.

Viadel, R. M. (2007). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. En R. M. Viadel, *Investigacion en Educación Artística* (págs. 16- 43). España: Universidad de Granada.

Vygotsky, L. (24 de Junio de 1995). *Pensamiento y Lenguaje.* Obtenido de Abaco Red: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía : la enseñanza, un objeto de saber.* Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

## **ANEXOS**

Anexo 1. Diagrama de flujo sobre el proceso investigativo.

Anexo 2. Caracterización (documento institucional).

Anexo 3. Unidad de registro de la caracterización complementaria.

Anexo 4. Diseño de las acciones para el aula.

Anexo 5. Unidad de registro del libro producto final.