



NARRATIVAS DOCENTES

Maestras y maestros
transformando palabras y territorios

Escritos pedagógicos
en escuelas normales



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS



NARRATIVAS DOCENTES

Maestras y maestros
transformando palabras y territorios

Escritos pedagógicos
en escuelas normales



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS

Gobernación de Antioquia. Secretaría de Educación. Maestros y Maestras transformando palabras y territorios: Escritos pedagógicos en escuelas normales V.5. Medellín: Fondo Editorial Gobernación de Antioquia. Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

370 / G574e V.5

1-Educación 2-Investigación educativa 3-Escuelas 4-Normales

Primera edición: diciembre de 2021

ISBN publicación electrónica: 978-958-5124-46-2

ISBN publicación impresa: 978-958-5124-45-5

Gobernador de Antioquia

Aníbal Gaviria Correa

SERES de Desarrollo Humano Integral

Alexandra Peláez Botero

Secretario de Educación de Antioquia

Juan Correa Mejía

Subsecretario de Calidad Educativa

Juan Diego Cardona Restrepo

Subsecretaria de Planeación Educativa

Tatiana Mora

Subsecretaria Administrativa de Educación

Luz Áida Rendón Berrio

Director Gestión de la Calidad del Servicio Educativo

Adrián Marín Echavarría

Supervisores

Yesenia Quiceno Serna

Jonier Ruiz Hoyos

Colaboradores:

Dayro León Quintero López

Natalia Duque Cardona

Coordinación Editorial

Andrea Trujillo Rendón

Corrección de estilo

Santiago Velásquez Yepes

Textos

Alba Inés López Palacio

Adriana Marcela Ortiz Valderrama

Andrés Klaus Runge Peña

Beatriz Elena Grajales Toro

Carlos Jovanni Londoño Londoño

Claudia Jazmín Tabares Soto

Diana Cristina Cardona Puerta

Gladys María Pérez Castro

Jaime Antonio Quinto Moya

Jafet De Jesús Hernández Alcalá

Jeiver Arbey Gallego Cardona

Johan Sebastián Ruiz

Julieith Fernanda Mazo Uribe

Leidy Tatiana Elorza Vásquez

Liliana María Valencia Herrera

Luisa Fernanda Rincón Valencia

Luis Fernery Hernández Arrieta

María Elena Toro Flórez

Omar Eduardo Montes Valencia

Sandra Bibiana Gómez Castañeda

Sandra Milena Acevedo Maldonado

Sandra Milena Muñoz Chavarría

Sandra Milena Pérez Amariles

Sandra Yaneth Caicedo

Silvia Ofenoris Isaza.

Sindy Carolina Arango Cifuentes

William Orozco Gómez

Yanet Cristina Botero Giraldo

Yuly Andrea Cartagena Peña

© Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación 2021

Distribución gratuita

Esta publicación es realizada con fines educativos y su distribución es gratuita. Ley 23 de 1982, artículo 32. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin autorización de los autores o los editores. Publicación realizada en el marco del Contrato Interadministrativo nº 4600012151 de 2021, que tiene por objeto: “apoyar y fortalecer la gestión académica integrada al territorio en los establecimientos educativos oficiales del departamento de Antioquia, mediante la formación de las comunidades educativas, y la elaboración de documentos orientadores”

Medellín - Colombia

2021

Contenido

Carta para los maestros y maestras que transforman palabras y territorios para la vida

Juan Correa Mejía

11



Presentación

Juan Diego Cardona Restrepo

13



Escuelas Normales: formando maestros desde el ser para el saber hacer en contexto

Sandra Milena Muñoz Chavarría

15



Un proyecto entre todos

Liliana María Valencia Herrera

María Elena Toro Flórez

Sandra Milena Acevedo Maldonado

Sandra Milena Pérez Amariles

25



Construcción de propuestas curriculares para la formación inicial de maestros desde discursos críticos. Una experiencia desde la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo

William Orozco Gómez

37



La escuela: escenario de investigación y transformación docente

Beatriz Elena Grajales Toro

Alba Inés López Palacio

Julieth Fernanda Mazo Uribe

Yanet Cristina Botero Giraldo

Gladys María Pérez Castro

Claudia Jasmin Tabares Soto

60



La investigación en la escuela: condición ineludible en la transformación de las prácticas pedagógicas del maestro en ejercicio y en formación

Luis Ferney Hernández Arrieta

73

Investigación en la Escuela Normal como proceso de formación constante

Sindy Carolina Arango Cifuentes

83

Una mirada social a la investigación educativa desarrollada por la IENS San Roque

Yuly Andrea Cartagena Peña

93

La enseñanza de la lengua en la E.N.S. de Abejorral tras la adopción del modelo constructivista social

Johan Sebastián Ruiz

Silvia Ofenoris Isaza

Adriana Marcela Ortiz Valderrama

Diana Cristina Cardona Puerta

Luisa Fernanda Rincón Valencia

Sandra Yaneth Caicedo

Jeiver Arbey Gallego

105

La educación como base de la participación ciudadana: hipótesis de una sociedad democrática

Johan Sebastián Ruiz

Silvia Ofenoris Isaza

Luisa Fernanda Rincón Valencia

Sandra Yaneth Caicedo

Jeiver Arbey Gallego Cardona

124

Elementos de la subjetividad en la formación docente de las escuelas normales: ¿necesidad, utopía o realidad?

Adriana Marcela Ortiz Valderrama

Andrés Klaus Runge Peña

134

¿Cómo entender el aula en el mundo de hoy?

Jafet de Jesús Hernández Alcalá

152

De la receta a la reflexión: la formación de un docente reflexivo y crítico para la formación y convivencia en la escuela

Carlos Jovanni Londoño Londoño

166

La paradoja de la formación docente

Carlos Jovanni Londoño Londoño

182

La profesión docente, una construcción permanente: formación, identidad, investigación, reconocimiento

Sandra Bibiana Gómez Castañeda

Jaime Antonio Quinto Moya

204

Evaluación en calidad y pertinencia del programa de formación de maestros de la Escuela Normal Superior con el modelo CIPP

Omar Eduardo Montes Valencia

229

La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Omar Eduardo Montes Valencia

259

¿Se está urbanizando el pensamiento desde la escuela rural?

Omar Eduardo Montes Valencia

270

Las Escuelas Normales y sus maestros en formación asumen la importancia de la práctica pedagógica en la primera infancia

Leidy Tatiana Elorza Vásquez

285



Carta para los maestros y maestras que transforman palabras y territorios para la vida

Maestros y maestras del Departamento de Antioquia,

En sus palabras, hoy convertidas en escritura, se reivindica el ejercicio del taller de humanización que por naturaleza le ha correspondido a la escuela. Cada sonido hecho grafo, cada gesto traducido en pensamiento, es cómplice de horas y horas de planeación, evaluación y reflexión. Sus voces puestas en esta publicación avivan los sentidos como Secretaria de Educación y dejan ver en los ejercicios formativos y de divulgación, que tienen entre sus mayores propósitos producir formas de reconocimiento, que en lo perdurable de la memoria escrita toma la forma continuada de la colección “Maestro y maestras, transformando palabras y territorios” para hacer visible aquello que por esfuerzo acontece cotidianamente, haciendo tangible lo que a veces se diluye en lo efímero del tiempo o en los lejanos recuerdos de una tarea, un logro o una fotografía.

Su escritura, maestros y maestras, permite hoy que “Unidos por la Vida” la Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquia, pueda presentarle al mundo un ejercicio minucioso, riguroso pero

sobretudo amoroso sobre los sentidos y significados que configura el acto educativo en los diferentes contextos donde la práctica pedagógica se hace carne a través del verbo que acompaña el melodioso arte de hacer la clase. Agradezco esta maravillosa oportunidad, de conocerlos y darlos a conocer en el decir de una palabras que de seguro permitirán a otros maestros y maestras entender que no están solos, que puede hacerse posible, pero sobre todo, que lo que hacen expresa sin lugar a dudas el sinuoso camino andado por las formas de lo real, lo pensado y lo posible qué significa ser, hacer, saber y sentir en y a través de la escuela.

Juan Correa Mejía 
Secretario de Educación
Gobernación de Antioquia



Presentación

Este nuevo libro que tiene en sus manos es la continuación de un deseo que trasciende intereses particulares, es la insistencia en reafirmar que maestras y maestros son productores de conocimiento fundamental y valioso para el florecimiento y cuidado de nuestro máspreciado bien común: la educación pública del departamento.

Formación académica en el contexto del aula, es un material esencial producto de las trayectorias intelectuales de los y las docentes que día a día se pregunta, cuestionan y reflexionan su práctica pedagógica, el acontecer del aula y la relación con cada niña, niño y joven de Antioquia.

Una pequeña muestra de la riqueza y diversidad del departamento acontece en diecisiete textos que retomando la metáfora de un tejedor de historias presentan el magisterio como la posibilidad artesanal de tejer y urdir la vida. Libertad, identidad, lenguaje, cuidado, familia, ruralidad, entre muchas otras son palabras que van hilando esta publicación que sin abandonar la rigurosidad académica de los autores y autores reflexionan de manera consistente y juiciosa su propia praxis.

Deseamos que este nuevo libro siga siendo una oportunidad para el encuentro, la escucha y la juntanza, que nos permita caminar unidos y reafirmar que son ustedes maestras y maestros actores fundamentales en la transformación de los territorios del departamento.

Juan Diego Cardona Restrepo 

*Subsecretario de Calidad Educativa
Gobernación de Antioquia*



Escuelas Normales: formando maestros desde el ser para el saber hacer en contexto

Sandra Milena Muñoz Chavarría

Normalista superior, licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, especialista en Administración de la Informática Educativa.

*Fundación Escuela Normal Superior
"La Merced" Yarumal-Antioquia
sanmitemucha@gmail.com*

RESUMEN: Este artículo, enfocado en la formación de maestros en medio de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 durante el 2020, da cuenta de algunas estrategias formativas implementadas en las Escuelas Normales, estrategias enmarcadas en la calidad, eficiencia y trascendencia. Asimismo, relaciona el cambio en cuanto a modelos, enfoques, paradigmas y pedagogías emergentes que se usan para la formación de estos en la actualidad. Es la ilustración textual de sentimientos, posturas, pensamientos e ideas que provienen de las nuevas exigencias producidas por la educación a distancia o virtual, y por las competencias que se deben adquirir para afrontar el proceso educativo, considerando aspectos pedagógicos, evaluativos e investigativos. Finalmente, hace alusión a la importancia de ciertas experiencias formativas en la actualidad, un momento en el que resulta verdaderamente im-

portante adquirir nuevas maneras de aprender y enseñar, desarrollar la resiliencia frente a los cambios inesperados y la disposición a cambiar la falta de interés por la formación académica que resulta de los vacíos procedimentales en las metodologías aplicadas, los recursos a disposición, la apropiación de la didáctica y las necesidades e intereses de los y las docentes y de los y las maestras en formación.

PALABRAS CLAVE: Escuelas Normales, Maestros en formación, Tendencias educativas, Humanismo, Competencias en contexto.

Introducción

Son muchas las reflexiones que existen con respecto a la calidad educativa y los estándares que se requieren para medir procesos académicos dentro de las instituciones educativas, sobre todo en estos momentos donde la pandemia del SARS-CoV-2 logró desplazar a la comunidad educativa de la presencialidad, de la interacción continua y del convivir, en últimas, de las experiencias cercanas que se tienen con el otro en el ámbito escolar. Ahora los objetivos de la escuela han cambiado, están direccionados por los intereses y las necesidades inmediatas de los estudiantes y de acuerdo con las circunstancias particulares de sus contextos familiares. Anteriormente, estos objetivos se establecían de manera estandarizada dentro del aula, donde el conocimiento era pensado de manera global. De este modo, se podría afirmar que los ajustes eran más frecuentes en la manera de aprender que en la manera de enseñar.

Es así como, a partir de la reflexión continua, las Escuelas Normales han venido trabajando fuertemente en el cumplimiento de directrices y normas propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional, las cuales han sido generadas con el propósito de velar por el derecho a la educación de manera continua. Sin embargo, a pesar de estas normativas que exigen el cambio de métodos, posibilidades y formas de enseñar, los estándares de aprendizaje siguen siendo los mismos y se ven sujetos a la cobertura y calidad del aprendizaje en tiempos de crisis. Aunque, es necesario señalar, este reto ha sido asumido por las Escuelas Normales con total responsabilidad, innovación y acompañamiento a los maestros en formación.

Las Escuelas Normales, en tanto cunas de la pedagogía y la formación de maestros en cada una de las regiones donde se encuentran, le apuestan a una estrategia educativa en confinamiento a partir del humanismo y el principio pedagógico de la educabilidad, evitando dejar a la deriva la integralidad del ser humano. Desde allí se pretende vincular competencias del saber, respondiendo a las pautas nacionales sobre los mecanismos de aprendizaje, enseñanza, evaluación, investigación, inclusión y todos los demás elementos propios y esenciales del acto educativo.

Todo lo anterior se materializa en propuestas tales como la flexibilización del currículo a través de diferentes estructuraciones del horario escolar, la creación de instrumentos que permitan a cada uno de los estudiantes tener un diagnóstico amplio de la situación de aprendizaje en casa, la adecuación del ámbito conceptual a las necesidades de los

maestros en formación y sus prácticas pedagógicas a distancia, la transversalización de proyectos y semilleros Normalistas, programas de habilidades para la vida que surgen como necesidad de abordar escuelas de padres e hijos en casa, participación en espacios de formación en los diferentes principios y ejes de formación, foros virtuales, entre otras ideas construidas y aplicadas por los colectivos docentes y directivos de las Escuelas Normales.

Para las Escuelas Normales es fundamental conocer y socializar este tipo de estrategias formativas atípicas bajo las dinámicas de la virtualidad, ya que muchos de estos saberes se pueden apropiar y adoptar en alguna medida a otros procesos, por ejemplo: potencializar el trabajo por comunidades aprendizaje, retomar la política de investigación, implementar un sistema de evaluación cambiante, beneficiar la vinculación de maestros en formación en cada una de la propuestas según las particularidades educativas y orientar las mallas curriculares al desarrollo de competencias a través de los pilares de la educación. Estas son apenas algunas del sin número de cambios que han generado el trabajo interdisciplinario y la construcción de saber pedagógico en los encuentros del aula virtual y la apropiación del saber de manera autónoma y contextual como instituciones formadoras de maestros.

El objetivo fundamental de este escrito es, por lo tanto, retomar las experiencias de la formación de maestros desde la educabilidad en tiempos de pandemia, con el fin de visualizar las fortalezas en los procesos internos de cada Escuela Normal con prácticas pedagógicas desplegadas en la virtua-

lidad y de dimensionar los cambios positivos del perfil del maestro en el siglo XXI.

Por esta razón, los referentes para la sistematización de muchas de las posturas, aquí expuestas a título personal, han sido las reflexiones dadas en diversos escenarios educativos, entre ellos, ASO-RENSA (Asociación de Escuelas Normales de Antioquia). Allí se presenta, de manera mancomunada, la construcción de saber pedagógico desde las experticias situadas en cada entorno. Este saber está cimentado en la interrelación de docentes, directivos, invitados, universidades y entes territoriales en búsqueda de la visualización de políticas cada vez más rigurosas y pertinentes para la formación de maestros a nivel departamental y nacional.

Dicho objetivo logra engranar los procesos y retos más relevantes en la formación de maestros en las Escuelas Normales en este tiempo. Por consiguiente, es fundamental mencionar posturas con relación a los procesos formativos llevados a cabo en ámbitos virtuales, concibiendo estos últimos como

aquellos espacios generados para crear y recrear procesos de formación, enseñanza y aprendizaje; espacios que exhiben como características particulares la apropiación de las tecnologías de la información y de la comunicación a los componentes de aula, es decir, los ambientes virtuales tienen como propósito esencial contribuir a la prestación del servicio docente, en términos de facilitar la comunicación didáctica y pedagógica en las labores de ejemplificación, comunicación efectiva, eficiente y oportuna del docente con los estudiantes, ampliar el horizonte de consulta documental, bibliográfica y referencial para los actores del proceso educativo docente y estudiante (Silvio, J., 2003, citado en Ardila Rodríguez, M., 2009). (p. 7)

La Escuela Normal Superior de Yarumal reconoce la importancia de seguir creciendo, desde la Básica Primaria, en los mencionados aspectos de calidad y pertinencia. En esta escuela se han emprendido estrategias en los ambientes virtuales que unifican las necesidades de los estudiantes sin desligar los procesos académicos desde la severidad del aprendizaje. A partir de proyectos semanales se trabajan las habilidades básicas para cada grado y área, garantizando la articulación con el proyecto de vida personal y familiar de cada uno de ellos; proyectos que, a su vez, se relacionan con estrategias intencionadas pedagógicamente, es el caso de pruebas internas y externas que se realizan de manera semanal y al finalizar los periodos académicos. Sin duda, estos procesos hacen parte de la esencia de la Escuela Normal, pero ahora se ha intensificado la postura de articular procesos de formación en el ser, desde la pedagogía Amigonia y sus principios, centrada en el joven y las dificultades que lo circundan.

La Escuela Normal ha estado preocupada e interesada por asumir posturas de cambio y transformación con respeto a las nuevas tendencias educativas que llevan consigo temas álgidos como las pedagogías emergentes, el *e-learning*, la inclusión, la investigación educativa, la formación en la autonomía docente, entre otras. Todas ellas han abierto un conjunto de posibilidades que han generado interrogantes sobre nuestro papel como docentes formadores de docentes y sobre las nuevas maneras de aprender y enseñar en la era postmoderna, pero hemos venido infiriendo cómo incorporarlas en la misión pedagógica, aportando así otra cosmovisión de la escuela.

Desde sus orígenes las Escuelas Normales han evitado ser estáticas, por el contrario, han tenido transformaciones que les han permitido la reestructuración de diversos componentes. Por otro lado, desde la propuesta de formación de maestros a nivel nacional, no es invisible su papel determinante en la educación de niños, niñas y jóvenes en el contexto urbano y rural. De aquí que su rol como instituciones formadoras tienda a ser adaptable y modificable, siempre y cuando se asuman las necesidades y circunstancias actuales de la población para la cual el maestro en formación presta el servicio como normalista superior.

En las Escuelas Normales, estamos llamados entonces a la formación de maestros que dejen huella no solo desde el saber y el saber hacer, sino también y, en igual importancia, desde el ser. Solo así la educación será trascendente en la vida de un estudiante, tal y cómo lo menciona Julián de Zubiría, refiriéndose a los pocos docentes que ahora se detienen en esta premisa. Dice textualmente:

Lo primero que hay que llamar la atención es que son pocos los maestros que transforman para siempre la vida de los jóvenes bajo su orientación. Cuando se le otorgó a Albert Camus el Premio Nobel de Literatura, evocó al profesor que le enseñó a leer: Cuando lo he preguntado en seminarios, me han respondido que entre tres y siete docentes han impactado sus vidas, lo cual es muy poco respecto del alto número de docentes que hoy en día intervienen en la vida de un joven. (Julián de Zubiría, 2019). (p. 3)

Esta reflexión nos lleva a pensar en la integralidad y la complejidad del proceso formativo; además, en que el primer canal de motivación del maestro en formación es el maestro formador, quien será guía y ejemplo en esta profesión. Cada

vez es más necesario encontrar motivos que despierten en los nuevos maestros las competencias básicas, personales y profesionales que fortalezcan la calidad educativa en los territorios que más lo requieren, que merecen los docentes más preparados y capaces de asumir el reto de la formación en todas las dimensiones del ser humano.

No obstante, es necesario mencionar que, en estas circunstancias de aislamiento, como lo expresa también Julián de Zubiría (2019), estamos confinados de manera física, es nuestro cuerpo el que está confinado, pero nuestra mente y nuestro pensamiento siguen libres. Una libertad que debemos aprovechar para continuar aprendiendo, desaprendiendo y, sobre todo, para seguir transformando el papel del maestro y la escuela en la formación de verdaderos maestros y profesionales con docilidad para el aprendizaje, el cambio, la lectura crítica, la innovación educativa y el interés por aportar a la construcción de ciudadanía.

En consecuencia, sembrar pues la semilla de la vocación frente a la profesión del maestro es una tarea ardua que es, en palabras del padre de la pedagogía Juan Amos Comenio, «el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas y sentidas siempre como nuevas, incluso por quién la enseña» (Banenelli, 2016). (p. 34) Se considera que esta semilla ha sido bien acogida y diseminada por las Escuelas Normales, cuando se han logrado generar historias como polos de desarrollo pedagógico y laboratorios para la formación de docentes que se muestran ante sus comunida-

des como profesionales con un alto altruismo con su don de enseñar y formar ciudadanos éticos y responsables.

De acuerdo a lo anterior, es fundamental mencionar que la educación seguirá teniendo un papel principal en los cambios que el mundo experimenta en sus diferentes dimensiones. Razón por la cual las Escuelas Normales seguirán promoviendo el punto exacto entre generar saber y formar desde la educabilidad como un principio indispensable para ser docente de calidad. La actualidad nos reclama maestros que comprendan que el saber por sí solo no sirve de nada, hace falta que se asimile en la práctica, se comparta y se presente un beneficio mutuo. El maestro es, en consecuencia, el responsable de encontrar en la verdadera vocacionalidad un gusto por la humanización de las presentes y futuras generaciones.

Para concluir, es fundamental tener en cuenta que el sector educativo, en general, ha logrado verse a sí mismo desde otras metodologías que surgen de las necesidades de los estudiantes. Se ha caminado hacia un cambio que lleva a la construcción de nuevos hitos en la formación. Sin embargo, una vez pase la pandemia, las Escuelas Normales deben seguir pensando en la formación de maestros de calidad para el país, pues sobre ellos recae una gran responsabilidad en lo que respecta al enfrentamiento de las crisis territoriales o mundiales. Los y las maestras son quienes emprenden y aportan de manera constructiva desde la escuela para el mundo.

Bibliografía

Ardila Rodríguez, M. (2009). Docencia en ambientes virtuales: nuevos roles y funciones. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* [en línea]. (28), 1-15. ISSN: 0124-5821. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214468004>

Banenelli, V. (2016). Clásicos de la pedagogía. Juan Amos Comenio. <https://sites.google.com/site/clasicosdelapedagogia/juan-amos-comenio>

Proyecto educativo institucional. (2020). Fundación Escuela Normal Superior La Merced.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994, 8 febrero). Ley General de Educación, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Zubiría, J. (2019). ¿Cuál es el secreto de los grandes maestros? *Revista Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/cual-es-el-secreto-de-los-grandes-maestros-columna-de-julian-de-zubiria-samper/620031/>



Un proyecto entre todos

Liliana María Valencia Herrera

*Especialista en pedagogía y recreación ecológica
Riches-3@hotmail.com*

María Elena Toro Flórez

*Tecnóloga en educación preescolar
Torete2829@hotmail.com*

Sandra Milena Acevedo Maldonado

*Especialista en evaluación pedagógica
sandaloace@hotmail.com*

Sandra Milena Pérez Amariles

*Especialista en multimedia educativa
sandramilpama@gmail.com*

Docentes Núcleo de primera infancia

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral

RESUMEN: El artículo presenta, por un lado, la concepción de primera infancia como política pública garante del derecho a la educación de los infantes para el desarrollo integral. Por el otro, contextualiza el currículo flexible, una estrategia que le ofrece a la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral (ENSA), desde una perspectiva de formación integral, adelantar procesos pedagógicos investigativos articulados a las demás prácticas pedagógicas. Además, se abordan asuntos como la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), los derechos básicos de

aprendizaje (DBA) del nivel de transición, el sentido que cobra la pedagogía del afecto, la vocacionalidad en los maestros en formación de la media, la corresponsabilidad entre escuela y familia en el proceso formativo del estudiante.

A partir de una experiencia significativa, el «Proyecto entre todos», una iniciativa creadora de aprendizaje que recurre a las actividades rectoras y que apela a todas las dimensiones para el desarrollo integral en los niños y las niñas (en este caso, del grado preescolar de la ENSA), se identifican los resultados y los impactos del proyecto de aula. Se busca observar las transformaciones en el desarrollo de las dimensiones, las competencias cognitivas y ciudadanas en los diferentes ámbitos de los infantes, la potenciación de la vocacionalidad de los maestros en formación y el docente de preescolar. Este último se entiende como creador de ambientes de aprendizajes que reinventa su quehacer en el aula, recurriendo a estrategias pedagógicas inspiradas en las actividades rectoras de la educación inicial.

PALABRAS CLAVES: Desarrollo integral del infante, Dimensiones y actividades rectoras, Aprendizaje basado en proyectos (ABP), Pedagogía del afecto, Derechos básicos de aprendizaje (DBA).

*La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir;
nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las
nuestras.*

Jean Jacques Rousseau

En la actualidad las políticas nacionales en el marco educativo centran su atención en la primera infancia. Por ejemplo, la Ley 1804 de 2016, «Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones», garantiza el derecho a la educación y a la vez busca un acompañamiento pedagógico desde la escuela y la familia. Una de sus prioridades es el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje articulados con las actividades rectoras: el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio. Su fin es potenciar el desarrollo eficaz en la educación inicial, es decir, con infantes menores de seis años. Para lograrlo propone un trabajo unificado e intersectorial; la implementación y ejecución de planes, programas, proyectos y acciones tendientes a responder a procesos de inclusión y atención a la diversidad; configurar un currículo flexible que brinde una formación en todas las dimensiones del ser humano y según las necesidades e intereses del contexto escolar, social y cultural.

Atendiendo a lo anterior, la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral (ENSA) busca articular procesos de desarrollo integral de los niños y las niñas en edad de vincularse a la educación formal y promover el derecho a una educación inicial con calidad. De esta manera, las experiencias pedagógicas son intencionadas y responden a una

perspectiva de equidad, pertinencia y oportunidad, a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas. Es así, pues, que en su visión propende por la formación de maestros con un sólido saber pedagógico; y con altas competencias investigativas, éticas y democráticas. En este sentido, la práctica pedagógica se consolida como un espacio que les permite a los maestros acercarse a los fundamentos teóricos de su hacer, fundamentos que ponen en evidencia el campo aplicado donde se desenvuelven y uno de ellos es la primera infancia. Es allí puntualmente donde se permite el desarrollo integral del niño y la niña a través de las actividades rectoras como bases fundamentales en la educación inicial: la interacción social, la autorregulación de emociones, la autonomía, la curiosidad, la imaginación, la investigación, la comunicación, la expresión y el deseo de conocer la realidad por medio de proyectos de aula.

El aprendizaje basado en proyectos se centra en los estudiantes, tienen en cuenta el entorno que los rodea, los escucha, descubre que les interesa y los motiva, se pretende que se sientan los protagonistas dentro de la institución. Por lo tanto, el docente es un orientador, guía, creador de situaciones para analizar, criticar, actuar e investigar, propiciador de ambientes armoniosos y tranquilos donde sean capaces de equivocarse, de proponer, de investigar. Sólo de esta manera podrán entender la realidad que les rodea. El maestro es quien debe favorecer esa inquietud y propiciar en los niños y las niñas la construcción de sus procesos de aprendizaje. Se puede apreciar hasta aquí la articulación del modelo pedagógico del constructivismo social de la institución educativa con la metodología por pro-

yectos y los propósitos de los derechos básicos de aprendizaje (DBA), específicamente para el grado Transición.

En este sentido, la Escuela Normal Superior, desde la formación a maestros en las prácticas pedagógicas, lleva a cabo varios proyectos para la media y para el Programa de Formación Complementaria (PFC). Además de impartir procesos pedagógicos investigativos por medio de las prácticas pedagógicas, asume la metodología llamada Aprendizaje Basado en Proyectos (APB). Según Barrows (1986), la APB es «un método de aprendizaje basado en el principio de usar proyectos como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos». Como se había mencionado previamente, con esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, pues asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso y en la resolución de problemas cotidianos. Asimismo, los estudiantes, con la orientación de los maestros, aprenden a ser autónomos en la toma de decisiones, a trabajar en equipo, a desarrollar habilidades comunicativas, actitudes y valores que configuran la personalidad y la interacción con los demás.

Cabe resaltar que uno de los proyectos de la ENSA de mayor disfrute y aprendizaje para los estudiantes es el padrinazgo, orientación que brindan los maestros en formación del grado décimo a los y las estudiantes de preescolar. El proyecto está enmarcado en la necesidad de acompañar, cuidar, provocar y amar a los pequeños de la institución a través de la pedagogía del afecto. Está sustentado, además, en las prácticas tempranas de maestros en

formación de la media vocacional, en especial en su formación pedagógica; en la posibilidad de interacción con la población infantil a partir del acompañamiento y formación que les puedan brindar; y en el desarrollo de las competencias ciudadanas. De esta manera, se concibe la pedagogía del afecto como espacio donde el encuentro pedagógico se otorga a partir del respeto, la valoración, la comprensión y la aceptación de las particularidades que vincula a la población menor de la institución.

Con relación a lo anterior, el proyecto del que venimos hablando evidencia una experiencia de vida sustentada en aprendizajes recíprocos y en logros significativos, tanto en el ámbito pedagógico desde la pedagogía del afecto como en las interacciones sociales que promueve la vocacionalidad pedagógica. A partir de las prácticas pedagógicas, los maestros en formación crean ambientes de aprendizaje articulados a las actividades rectoras de la educación inicial (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio) y a las dimensiones del desarrollo, en tanto mediadores didácticos para el progreso del aprendizaje de los niños y las niñas. En esta vía, se ha desarrollado el proyecto de aula «En un dos por tres, cuéntalo otra vez», orientado por las docentes del nivel preescolar y radica en la implementación de actividades lúdico-recreativas en torno a procesos lecto-escriturales, siguiendo las directrices del Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi Cuento.

Vale la pena decir que el objetivo de este proyecto es fortalecer el desarrollo de las siguientes dimensiones: comunicativa, corporal, cognitiva, socioafectiva y espiritual. Todas ellas a través de las

mencionadas actividades rectoras de la educación inicial, cuya finalidad, en última instancia, es generar un desarrollo integral en los niños y las niñas de la ENSA; creando, al mismo tiempo, un escenario de participación con todos los actores de la comunidad educativa. Es necesario que los infantes se sientan valorados desde su individualidad, pero miembros de un grupo; que tengan oportunidad de demostrar sus capacidades y sus competencias, pero no solo académicas sino también artísticas; y que su núcleo familiar sea parte vital en su proceso de formación.

El proyecto, concretamente, consiste en elegir un estudiante para que asuma el rol de protagonista por una semana. Luego, se le asigna un botón que lo identifica como líder o personaje principal. Las primeras en recibir esta seña son las maestras, después cada estudiantes según el lugar que ocupen en la lista alfabética. Durante el tiempo que dura asumir el rol, el o la protagonista debe resaltar y valor las actividades diarias; así como sus gustos, preferencias y creencias. El objetivo de lo anterior es que el o la estudiante genere confianza en sí mismo(a) y en sus capacidades. Cada día y cada espacio se convierte en un momento significativo para su formación; el crecimiento de su autoestima; el desarrollo de su autonomía; la participación activa; el afianzamiento de lazos de confianza; y el incremento del respeto por sus compañeros, maestros y personas que conforman su entorno familiar y social.

El desarrollo del proyecto consta de cinco momentos: 1) diseño de una actividad o juego para saludar a los compañeros y escritura, en el cua-

dero grupal, de la historia personal. El cuaderno grupal cuenta con ayudas para que los niños y las niñas puedan narrar su historia en forma detallada, especificando lugar, horas y personas que les acompañaban. 2) invitación al niño o la niña líder a compartir su juguete preferido y, posteriormente, resaltar a quienes considera sus mejores compañeros y con quienes casi no tiene contacto, dando las razones en ambos casos. En este momento, además, el público entabla un diálogo para describir su forma física, descripción que luego quedará plasmada en un dibujo. 3) El líder comparte una degustación de su comida favorita; dice su color preferido, el programa de televisión que más le agrada ver, el deporte que practica, el lugar donde le gusta ir, la personas con quien más le gusta estar y, por último, lo que más disfruta de su vida. 4) Iniciando la semana, los niños eligen un cuento que después deberán socializar a sus compañeros de una manera creativa, recurriendo a expresiones artísticas que posibiliten a los oyentes atención e interés para escuchar. 5) Los padres se hacen partícipes en el aula de clase compartiendo, en un principio, historias y anécdotas de su hijo; pero, más adelante, se les invita a contar algunos aspectos importantes de cuando eran infantes. Pueden mencionar cuál era su juego o comida preferida, entre otros detalles significativos. Una vez culmina cada semana, estos cinco momentos se someten a evaluación de todo el grupo para poner en común las experiencias, los logros, las dificultades, los retos, las conclusiones, los aspectos a mejorar y las preguntas que hayan surgido con relación al líder.

En efecto, la realización de este proyecto pretende propiciar un espacio de comunicación intere-

sante para los infantes como emisores y oyentes; a la vez que busca visibilizar el nivel de corresponsabilidad que existe entre los miembros de la familia del estudiante y la docente, ya que ambas partes son determinantes en el desarrollo de las dimensiones integradoras de los niños y las niñas. En este sentido, es de gran importancia el acompañamiento familiar, puesto que son ellos los principales responsables en los procesos de formación de sus menores. De aquí que el proyecto dé la posibilidad en cada actividad de que el estudiante la realice en compañía de su familia y luego socialice con ellos lo que ocurre en las clases.

A la fecha se pueden percibir grandes logros. El primero, es la motivación, el anhelo y el interés que los niños y las niñas muestran durante la semana, algo que le atribuimos a lo importantes que se sienten dentro del grupo al reconocerse como los maestros de la clase. El segundo, es la disponibilidad y compromiso de los padres de familia en el acompañamiento de cada una de las actividades que sus hijos realizan, pues de ese modo demuestran el deseo por fortalecer el proceso de desarrollo de sus hijos en todas las dimensiones. El último, es la satisfacción y felicidad que experimentan los docentes cada semana al ver que este espacio no es solo una actividad más, sino un escenario para el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la familia, y para la formación de niños y niñas felices.

En consecuencia, son muchos los impactos que hemos evidenciado durante la realización del proyecto. Uno de ellos tiene que ver con la célebre idea de Gardner, quien afirma que no todos los niños

aprenden igual. Este proyecto da la oportunidad de conocer las capacidades de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, sus gustos, intereses, habilidades, aptitudes y actitudes. Asimismo, favorece la integración de los padres de familia o acudientes, debido a que el compromiso que se adquiere en cada momento elimina las barreras entre la escuela y la familia, en otras palabras, fluye de manera natural el contacto y se establece un diálogo constante; a la vez, se fortalecen los lazos de fraternidad y confianza entre la docente y los demás niños. En últimas, es un espacio que resalta los aspectos positivos, pero también aquellos por mejorar, es un momento para expresar con libertad los sentimientos y los estilos de vida.

Otro impacto, ahora en el ámbito del quehacer del maestro, son las transformaciones en la práctica pedagógica a la luz de la implementación de estrategias motivadoras para el estudiante. Aquello es posible gracias a la implementación de las actividades rectoras en la educación inicial: el juego, herramienta de aprendizaje que mantiene al niño activo y feliz en el aula; el arte, que sirve para la expresión espontánea y fusiona experiencias, sentimientos, pensamientos y emociones; la literatura, artefacto para viajar a través de la imaginación y navegar por un mundo simbólico recreado para el uso adecuado del lenguaje; y la exploración del medio, utilizada para el desarrollo de las interacciones con el entorno, a la vez que potencia la curiosidad, la capacidad de asombro, la autonomía y el trabajo colaborativo. Es de resaltar el rol del maestro en formación del grado décimo en lo que respecta a sus acompañamientos a los procesos de los infantes desde sus prácticas pedagógicas. De esta

manera el proyecto ha contribuido a acrecentar su vocacionalidad en formación pedagógica, a fortalecer su empatía y afecto, y a favorecer el aprendizaje enmarcado en el desarrollo de competencias cognitivas y sociales.

Se puede concluir, entonces, que estos proyectos permiten concebir nuevas estrategias a partir de la conjugación de ideas y preceptos que forjan la metodología Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y en una pedagogía del afecto de existencia permanente. Gracias a ello, los niños y las niñas, los padres de familia, y los maestros denotan las percepciones a través gestos, palabras y diálogos, los cuales, a su vez, redundan en una comunicación asertiva entre la escuela, la familia y la comunidad educativa que acoge a los estudiantes. Por otro lado, queda clara la manera en que los ambientes de aprendizaje, forjados por el docente de preescolar y arreglados desde las actividades rectoras de la educación inicial, determinan el desarrollo de las dimensiones de los infantes a través de las interacciones, el trabajo colaborativo en el aula, el acompañamiento del docente y de la familia para potenciar la autonomía y la mejora del aprendizaje del estudiante. Por ello, recibe el nombre de «Proyecto entre todos», porque involucra a los principales actores educativos que aportan a la formación integral de los niños y las niñas, con miras a constituir futuros ciudadanos competentes para la sociedad.

Bibliografía

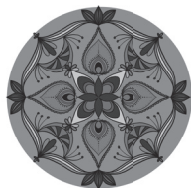
García, A. (2013). Fundación EROSKI. Recuperado de: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2013/08/11/217590.php>

GOV, CO. (2018). Consejería presidencial para la niñez y la adolescencia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Normativa.aspx>

López Jauregu, L. (2018). Grupo Máster Didáctica. Recuperado de: <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-12/metodologia-aprendizaje-basado-en-proyectos-abp>

MEN, (1998). Documentos Lineamientos curriculares de Preescolar. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio, pp.33-40

MINEDUCACION, (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf



Construcción de propuestas curriculares para la formación inicial de maestros desde discursos críticos. Una experiencia desde la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo

William Orozco Gómez

*Normalista Superior, Licenciado en Educación Básica
Trainer en Lenguas, Magíster en educación
Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación
Coordinador Académico Escuela Normal Superior Rafael María
Giraldo, Marinilla
Docente de cátedra Universidad Católica de Oriente y
Universidad de Antioquia.
willimon1805@yahoo.com - william.orozco1@udea.edu.co*

—¿Y qué es lo que hay que averiguar? —quiso saber Mug—. Si yo deseo algo es porque realmente lo deseo, ¡Y de qué manera! Pero sólo con eso no puedo hacer magia, ni mucho menos. —Precisamente por eso es por lo que os hablaba de los verdaderos deseos —explicó el señor Silber—, pues solamente puede encontrarlos quien vive su propia historia. —¿Su propia historia? —preguntó Mali—¿Es que cada uno tiene una? —No, cada uno, ni mucho menos —respondió suspirando el profesor—, aunque aquí, en Deseolandia, salimos relativamente bien parados. Pero fuera de aquí, en el mundo cotidiano, la mayoría de la gente jamás vive su propia historia.

La Escuela de Magia, Michael Ende. (p. 22)

RESUMEN: Los currículos de los programas de formación inicial de maestros suponen un asunto coyuntural para las instituciones dedicadas a esta actividad. Por esta razón, el diseño curricular debe pensarse desde discursos críticos que expliciten las relaciones de poder que atraviesan este proceso. La Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla resignificó su propuesta curricular para la formación de maestros en el marco de tales ópticas, encontrando la necesidad de incorporar contenidos de la cultura que han sido abolidos, desdibujados y subordinados debido a las formas hegemónicas del conocimiento. En este proceso fue fundamental la participación de los actores del acto educativo y, de manera particular, la de los maestros en formación; así como el abordaje de la normatividad vigente desde perspectivas críticas que permitieran tomar distancia de los asuntos que reprodujeran visiones técnicas e instrumentalistas del currículo.

PALABRAS CLAVE: Escuela Normal Superior, Currículo, Discursos Críticos, Formación de Maestros.

Introducción: el viaje de la formación inicial

Con pasillos repletos de colores, dibujos y voces de niños y jóvenes se vive la experiencia formativa de maestros en las Escuelas Normales Superiores, un escenario donde los cuerpos y mentes de maestros en ejercicio y formación se movilizan, se recrean e incluso se desplazan a otros territorios por vías de la formación, habitando así un performance repleto de

hilos cruzados a modo de urdimbre simbólica. Esa idea de formación inicial de maestros que dinamiza estas instituciones, hoy en día, está revestida por un asunto que afecta a una vasta cantidad de países en todas las latitudes del planeta, muchos de ellos lo han asumido como respuesta a los discursos neoliberales de la calidad educativa, estableciendo la formación del maestro como vehículo para alcanzar dicha calidad (Perry, Owen, Booth, & Bower, 2019). Prueba de ello es que el sistema y la política colombiana de formación de maestros se inscribe en los presupuestos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés). La justificación de dicha predilección obedece a que en «la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo» (OREALC/UNESCO, 2006, citado en Ministerio de Educación de Colombia, 2013, p. 72). En este marco, la reflexión en torno al currículo de los programas de formación aparece como un tema de gran relevancia (Mergler & Spooner, 2012; McGee, Cowie, & Cooper, 2013), más aún si consideramos que, desde sus inicios en la tradición anglosajona, el currículo ha sido pensado para prefigurar determinados ideales de ser humano. En 1918 Bobbit acuñó el término currículo como una respuesta a la masificación de la escolarización en Estados Unidos, pretendiendo delimitar los saberes y habilidades necesarias para que todos los ciudadanos se integrarían a una sociedad industrializada (Tadeu de Silva, 1999).

En este sentido, el imaginario instituido sobre el currículo en la formación de maestros lo sitúa como una construcción institucional para desembocar en el tipo de maestro deseado o presuntamente requerido en un contexto específico, inadvirtiéndolo las relaciones de poder, los discursos dominantes e incluso los actores simbólicamente situados en la escuela. Como lo señala Gimeno Sacristán (2010) la educación y su currículo no operan de forma arbitraria, están sometidos a un marco regulado por los valores y posibilidades materiales de la cultura dominante. De ahí que el currículo se inscriba en determinadas tradiciones metodológicas para seleccionar y privilegiar determinados contenidos de la cultura hegemónica en cuestión. A partir de estas consideraciones, la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo, direccionando sus procesos de autoevaluación del año 2019, determinó la pertinencia de repensar su propuesta curricular para la formación de normalistas superiores, entre otras cosas, por la necesidad de articular su plan de estudios a la fundamentación pedagógica de la institución que, como tradición, ha estado abocada a las pedagogías críticas. Así, entonces, surgen las preguntas ¿cómo formar maestros desde las pedagogías críticas? Y ¿cuáles serían los atributos de un currículo crítico y para la criticidad?

La experiencia de construcción curricular: polifonía de voces

El Comité de la Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo, estamento encargado de la gestión curricular en lo referente al programa de formación de maestros, pensó en una ruta para resignificar el plan de estu-

dios, en tanto punto medular de la propuesta curricular. A este respecto, Elliot (1991) consideró que el diseño del currículo debía presuponer ejercicios de investigación que permitieran a los maestros reflexionar sobre las prácticas que daban lugar al currículo mismo. En esa vía, la ruta pensada fue organizada un ejercicio de investigación que permitiera hacer lectura del contexto, reconocer las necesidades de formación de los nuevos maestros y las perspectivas de los actores imbricados en el acto educativo: maestros en ejercicio, maestros en formación, directivos, egresados, universidades aliadas, entre otros. Concordando con Giroux (1990) cuando plantea que deben superarse las miradas técnicas del currículo y posibilitar su construcción participativa y democrática, dando voz a los estudiantes como destinatarios de la acción escolar. Bajo estas consideraciones se aplicaron los siguientes instrumentos:

1. Encuesta a egresados de la institución con un instrumento de seguimiento.
2. Encuesta a estudiantes actuales del programa de formación complementaria, a partir del ejercicio de autoevaluación.
3. Entrevistas estructuradas y semiestructuradas con maestros del programa de formación complementaria.
4. Grupos focales y círculos de estudio con universidades del contexto donde los normalistas superiores continúan sus estudios.

Trescientos cuarenta y un participantes egresados del programa de formación complementaria en los últimos diez años diligenciaron el instrumento, quienes de modo general indicaron que la

formación recibida en la Escuela Normal había sido fundamental para continuar su proceso de formación y desempeñar con éxito las funciones docentes. Al analizar el campo de desempeño de los egresados se nota que el 50% de estos se desempeñan en educación inicial, ya sea preescolar o atención a la primera infancia.

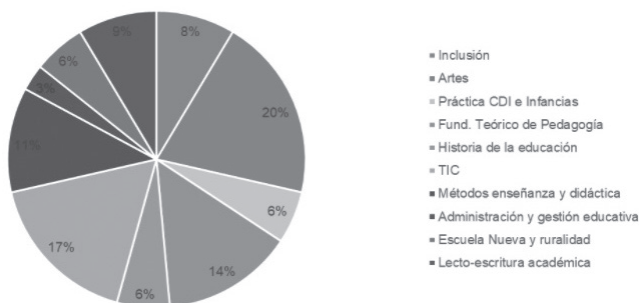


Fuente: Elaboración propia

Esto permitió leer la importancia de fortalecer la formación en infancias tempranas, toda vez en el pen-sum anterior se tenía únicamente una materia y una práctica pedagógica referida a este campo. De igual forma, los egresados señalaron como provechoso potenciar la formación en artes, tecnologías, educación inclusiva, entre otros, como se puede observar en la figura 2.

Figura 2. Contenidos a fortalecer en la formación inicial

¿Qué contenidos considera necesario fortalecer en la formación inicial dentro de la Normal Superior?

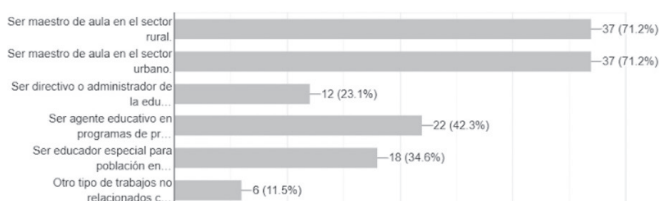


Fuente: Elaboración propia

Respecto a la formación en investigación, los egresados, en un 60.1%, han sostenido que están satisfechos, mientras que el 39.9% restante de ellos aducen que es necesario mejorar. En consonancia, dentro de las observaciones generadas ante esta condición, indican que, si bien la articulación con la práctica es valiosa, conviene tener un espacio específico de formación en investigación. Además, sugieren enfatizar en lectura y escritura académica y promover acercamientos a ejercicios de investigación donde los maestros en formación vivan la experiencia de consolidar y aplicar una propuesta de investigación. En cuanto a la práctica pedagógica, los egresados señalan que la diversidad de prácticas pedagógicas constituye una de las fortalezas de la Escuela Normal Superior de Marinilla. Únicamente sugieren llevar a cabo prácticas en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) con modalidad institucional, dado que una gran parte de los egresados se están desempeñando en este contexto.

En lo que se refiere a los maestros en formación de cohortes activas de la formación complementaria, los resultados de la encuesta explicitan que la mayor parte de estudiantes tienen la aspiración de ser maestros de aula en el sector rural o urbano (71,2%), o bien desempeñarse como agentes educativos en el marco de programas de atención a la primera infancia (42,3%).

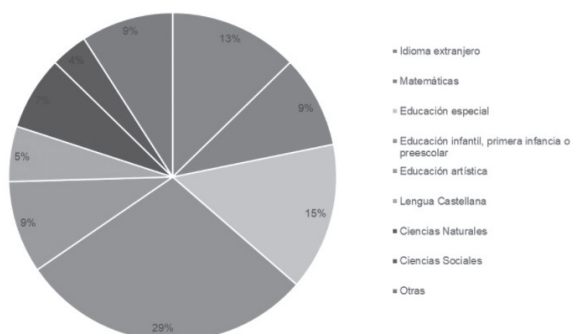
Figura 3. Aspiraciones profesionales de maestros en formación cohortes activas.
En el futuro, ¿En qué ámbito me quiero desempeñar? (Puede marcar varias opciones)
52 respuestas



Fuente: Elaboración Propia

De igual manera, el 29% de los estudiantes desean licenciarse en preescolar, primera infancia o pedagogía infantil. También sobresale la aspiración de formación en educación especial (15%) e idioma extranjero (13%).

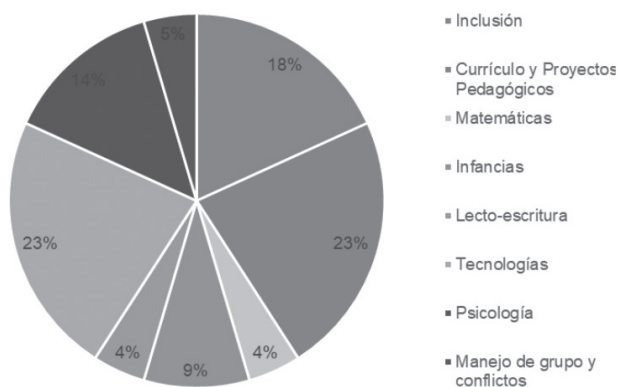
Figura 4. Campos en el desean licenciarse los maestros en formación



Fuente: Elaboración propia

De otro lado, los maestros en formación sostienen que dentro del pensum o plan de estudios actual se requiere enfatizar temas como el currículo, los proyectos pedagógicos, las tecnologías, la educación inclusiva, la psicología educativa y la formación en infancias. Asimismo, los maestros en formación indicaron la trascendencia de elevar el nivel de rigor científico en los contenidos y ofrecer nuevas experiencias de formación; por ejemplo, pasantías, intercambios, entre otros.

Figura 5. Procesos por fortalecer en el pensum según los maestros en formación



Fuente: Elaboración Propia

Por su parte, los maestros en ejercicio exhibieron en sus entrevistas la conveniencia de resignificar el plan de estudios del Programa de Formación Complementaria. Se percibió en sus posturas la necesidad de actualizar la fundamentación teórica y las categorías de las diferentes asignaturas. Del mismo modo, ven conveniente generar espacios formativos en otros ejes que hasta ahora no han sido abordados; entre ellos la lúdica, la epistemología y la filosofía de la educación. También advierten que es conveniente crear escenarios específicos de

formación en investigación, ya que, al estar vinculados a las prácticas, se hace complejo desarrollar con profundidad ambas intencionalidades. Adicionalmente, sostienen que es beneficioso incrementar la formación en cuestiones como la pedagogía, la infancia, la psicología, el arte, el cuerpo y las tecnologías. A continuación, se presentan algunas frases textuales de los encuestados:

«Creo es necesario mayor formación en el área artística, porque sabemos que es vital para los maestros en formación». EM01¹.

«Me parece que el asunto de investigación con la práctica es complejo, porque no terminamos ni haciendo bien la práctica ni tampoco investigación en un sentido más riguroso». EM02.

«La didáctica de la educación física y formación en temas de cuerpo es muy limitada, es vital ampliarla». EM05.

«Definitivamente pensar en que se haga investigación en una clase o práctica es muy complicado, descuida uno la intervención con la población». EM03.

«Creo que es momento de actualizar el pensum. Desde el 2012 no se cambia ni siquiera se le han hecho ajustes, me parece vital incluir más filosofía, epistemología y en general sustento teórico de la pedagogía». EM06.

«Creo que uno de los puntos fundamentales es saber que la mayoría de los egresados están laborando en CDI u hogares infantiles, así que creo que también se debe reforzar la formación en infancias». EM04.

1 Codificación usada para guardar el principio de confidencialidad, "E" representa Entrevista, "M" indica Maestro y la numeración es un identificador cada uno.

«Muy chévere hacerle un cambio sustancial al pensum, es un tema que no se revisa desde hace muchos años y las cosas han cambiado. Por ejemplo, ahora hay que incluir las tecnologías, más investigación, lúdica, arte, teatro, tantas cosas que los muchachos necesitan para los niños». EM07.

«Debemos ser sinceros y el pensum también debe formar a los chicos para que logren vincularse a la educación pública, entonces debería formárseles en lógica matemática, en comprensión de lectura, entre otros temas que son competencias necesarias para desempeñarse en cualquier cargo». EM08.

En este proceso de recolección de información algunas universidades realizaron realimentación de dicho plan de estudios. Coincidieron en la pertinencia de introducir algunos ajustes, entre otras razones, para garantizar un reconocimiento de saberes más amplio. Ciertamente, las universidades invitan a diversificar los saberes que allí se presentan y a presentar creditajes más equilibrados. Esto último con el fin de facilitar el reconocimiento de asignaturas con pocos créditos, de tal manera que, de ser requerido, se pueden unir dos o tres. Emergió también la importancia de visibilizar más la formación en educación del cuerpo, en expresión corporal, en otros asuntos afines vinculados al trabajo con niños y niñas, y en la pedagogía como núcleo común de los programas de formación de maestros. Igualmente, señalaron de vital importancia considerar la formación en metodología y enfoques investigación, a la vez que se amplíe la formación en currículo más allá de la gestión curricular.

Los discursos estatales: entre lo prescriptivo y lo vital

Ahora bien, para consolidar una nueva propuesta curricular también era necesario considerar lo que la legislación colombiana consideraba respecto a la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores. Puede notarse que el abordaje del currículo desde los marcos jurídicos ocurre en dos vías: como currículo necesario para formar a los nuevos maestros y como saber o conocimiento específico que del que estos se deben apropiar para su ejercicio en la educación inicial, preescolar y básica primaria. El Decreto 4790 de 2008 estableció la propuesta curricular y su respectivo plan de estudios como condiciones de calidad de las Escuelas Normales, para lo cual debía guardarse congruencia con «el proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior» (Ministerio de Educación Nacional, 2008, 19 de diciembre, p. 2). Desde esta óptica, se volvería a hacer menester el pensar el currículo en virtud de determinado perfil de maestro, como lo han circunscrito las teorías técnicas del currículo. Además, el Decreto 4790 supuso la formulación del currículo desde cuatro principios: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. Propuesta que, si se somete a la perspectiva crítica promulgada por la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo, es bastante preocupante, entre muchas razones, por la instrumentalización de la pedagogía que se conceptualiza allí como «reflexión del quehacer diario» (Ministerio

de Educación Nacional, 2008, 19 de diciembre, p. 1), desdibujando, entre otros asuntos, los esfuerzos realizados por el movimiento pedagógico colombiano de la década de los ochenta para reivindicar la pedagogía como disciplina y al maestro como intelectual de la misma. En la misma línea, llama la atención el uso de la categoría ‘educabilidad’, que, como lo señalan Runge y Garcés (2011), ha sido mal emplazada en el español, debiendo ser conceptuada como ‘formabilidad’.

Recientemente, con el Decreto 1236 de 2020, el Ministerio de Educación expuso algunos desplazamientos en disertaciones e intencionalidades. En esta norma, el diseño curricular de las Escuelas Normales debe estar pensado a partir de la «integralidad de los niveles educativos y el programa de formación complementaria, con observancia de los fines y objetivos de la educación, los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contextos e interculturalidad, y los procesos de formación, investigación, evaluación y extensión» (Ministerio de Educación de Colombia, 2020, 14 de Septiembre, p. 5) Así, entonces, se ratifican los ya prefigurados principios pedagógicos, siendo ampliados con el componente de interculturalidad, mientras se subrayan los ejes potencializadores de la formación inicial propios de las Escuelas Normales. De modo general, este decreto resalta categorías como desarrollo de la infancia, educación inclusiva, interculturalidad y reflexión curricular. A la vez, adiciona al perfil del normalista superior el desempeño como directivo docente, ocultando nuevas capacidades profesionales que también deben fomentarse en virtud de la amplificación del perfil.

Los nuevos paisajes: hacia un currículo desde discursos críticos

Todo este panorama puso de relieve algunos elementos para pensar la nueva propuesta curricular. Sin embargo, persistía la preocupación sobre cómo pensar en un currículo desde la tradición crítica de la Escuela Normal. De acuerdo con Casarini (2010), en el diseño curricular se vierten elementos de cuatro fuentes: socio-cultural, epistemológica, psicológica y pedagógica. En efecto, la información obtenida de los actores y la normatividad vigente mayoritariamente daba cuenta de una fuente socio-cultural, pero seguía siendo necesario obtener datos de las demás fuentes. En tal sentido, asumiendo la fundamentación pedagógica de la Escuela Normal como fuente epistemológica y pedagógica para el diseño curricular, fue ineludible considerar los presupuestos de las teorías críticas del currículo, o mejor, los discursos críticos, pues como lo advierte Tadeu de Silva (1999), al aludir al currículo conviene mejor hablar de discursos, toda vez que las teorías han pretendido capturar lo real. Puesto que en educación, así como en las demás ciencias sociales, el interés es comprender las realidades sustantivas, en consonancia con el posestructuralismo, es más conveniente acuñar el término ‘discurso’ que además remite a los sujetos situados y a sus elementos lingüísticos como formas de habitar el universo simbólico. En este orden de ideas, se hizo inteligible el reconocimiento de algunos contenidos que estaban ausentes en la formación inicial de los maestros y que en los señalamientos de los actores aparecían como reclamo inminente. Asuntos como la formación en música, arte, corporeidad, teatro, lúdica, desarrollo hu-

mano, relaciones pedagógicas, culturas escolares, evaluación de y para los aprendizajes no existían siquiera en el plan de estudios anterior y correspondían a contenidos que justamente las culturas dominantes han supeditado.

Como lo aduce Apple (2008), quien sitúa al currículo en el centro de las teorías críticas, existe una hegemonía política y económica sobre la estructuración del currículo, siendo privilegiados unos tipos de conocimiento dominante que diluyen lo minoritario. De ahí que cada vez vayan siendo más difuminadas otras formas de comprensión del mundo de la vida; por ejemplo, los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, cuyas cosmogonías están siendo abatidas por visiones totalitarias de la realidad; los saberes cotidianos de las comunidades rurales que pese al conflicto armado siguen tejiendo territorio y exhiben patrones culturales propios; o bien, las experiencias biográficas de los sujetos en múltiples escenarios: las de los niños y niñas inmigrantes de Venezuela, en situación de discapacidad o, en general, las de aquellos que en la escuela devienen como sujetos políticos inscritos en culturas escolares. Todas esas formas de saberes parecen objetivarse por las perspectivas positivistas que ideológicamente se instalan en los currículos de las escuelas, siendo urgente que las Escuelas Normales en el marco de los discursos críticos del currículo posibiliten otras formas y lugares de enunciación, de tal forma que les permitan a los maestros en formación desarrollar otras racionalidades y sensibilidades que valoren lo propio, lo diferente y lo minoritario.

En este orden de ideas, la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo condensó una nueva propuesta curricular que sin dudas deberá seguirse revisando, decantando y pensando en virtud no sólo de los perfiles de maestros legitimados por el Estado, sino también a partir de los retos y desafíos que la escuela como espacio de subjetivación amerita. Los puntos clave de la nueva propuesta se concentraron en las premisas que se describirán a continuación.

- Ampliar la *formación en pedagogía* como campo profesional y disciplinar de la educación, en el cual se movilicen los maestros como sujetos de saber pedagógico. Esta formación debe incluir la fundamentación epistemológica de la pedagogía, el reconocimiento de su devenir histórico, el reconocimiento de los avatares e imágenes del maestro, cristalizando identidades docentes que aporten en la reivindicación de la pedagogía dentro de las ciencias sociales y humanas.
- Hacer hincapié en la formación en *infancias tempranas*, debido a que este es el campo de acción donde mayor cantidad de egresados se desempeñan en los últimos años. Sin embargo, más allá de ofrecer recetas para el asistencialismo de los niños y las niñas, lo que se requiere es reconocer la infancia como categoría histórica, cosificada en muchos momentos e invisibilizada en otros.
- Crear campos de formación en *artes, corporeidad* y otras formas de *expresión subjetiva y representación simbólica* de las experiencias estéticas, toda vez que el trabajo con niños y niñas requiere de gran sensibilidad y rigor en la estimulación del juicio contemplativo y la experiencia motriz, además de ser necesarios para dar curso al caudal simbólico que

habita en las subjetividades. Aunque, si bien se nos ha hecho pensar que la educación artística y física son menos importantes, desde las perspectivas críticas, todas las praxis y esferas humanas son igualmente valiosas para acercarse a la idea de formación, como la planteó Benner (1990) a partir del concepto alemán de *bildung*.

- Generar —al inicio de la Formación Complementaria (incluidos los grados de la media)— escenarios para que los maestros desarrollen habilidades para el trabajo *lúdico* con los niños y las niñas, entendiendo el potencial simbólico del juego y otros lenguajes expresivos.
- Recuperar asuntos diluidos en el currículo como la *formación moral* o la *educación musical* que son vitales para que los nuevos maestros reorganicen procesos curriculares al interior de las escuelas donde se desempeñarán.
- Resignificar la formación de maestros en *evaluación de y para los aprendizajes*, superando el instrumentalismo al que ha sido sometida la evaluación, sufriendo un reduccionismo a una mera calificación.
- Abrir espacios de formación en tecnologías *de la información y la comunicación*, así como sobre su *uso pedagógico*, en atención a la emergencia de *ciberculturas* y las dinámicas de la aldea global. Es ineludible estimular la *comprensión del desarrollo humano* desde múltiples disciplinas y perspectivas, avanzando en el dimensionamiento, no sólo de la maduración y el crecimiento, sino también de los procesos de subjetivación. Además de posibilitar el reconocimiento de los

procesos de pensamiento, posibilitar acercarse a los adelantos de las *neurociencias* y sus conversaciones con la pedagogía.

- Incursionar en subcampos de la pedagogía como la *antropología pedagógica*, en tanto reflexión sobre el hombre y su horizonte mediados por la práctica educativa. Acercarse igualmente a los fundamentos de la *sociología*, de tal forma que hagan posible comprender las relaciones de poder y las ideologías que atraviesan la escuela.
- Reestructurar la configuración de las diferentes *didácticas específicas* con el fin de superar las representaciones sociales donde se asume la didáctica como un ‘saber enseñar’ y, de paso, recuperar su estatus epistemológico y conectarla con los procesos de formabilidad a los que asisten los niños y las niñas.
- Abordar las *culturas escolares y la convivencia escolar*, fenómenos cruciales de las escuelas y que con mayor urgencia deben ser repensadas por el rescate de lo humano dadas las condiciones actuales. Esta formación iría en clave de *inteligencia emocional* como necesidad del Siglo XXI.
- Articular el plan de estudios del programa de formación a la fundamentación pedagógica propia de la Escuela Normal, la cual confluye en las pedagogías críticas y abre las posibilidades de formación en asuntos como las *pedagogías populares y decoloniales*. Es allí donde se recobran saberes reducidos por las epistemologías hegemónicas y se encuentran las posibilidades de construcción desde lo propio y lo local.

- Reconocer la importancia del fortalecimiento en *lengua extranjera*, así como en *pensamiento matemático*, pues ambas son habilidades básicas fundamentales en la Sociedad del Conocimiento; aunque, si bien estos contenidos son privilegiados por las culturas dominantes, la Escuela Normal no subordina ninguna praxis ni forma de conocimiento.

Con base en las anteriores premisas, la Escuela Normal generó un nuevo plan de estudios pensado a partir de siete ejes medulares:

1. Maestro, pedagogía y saber.
2. Diversidad y educación inclusiva.
3. Estudios en infancias, escuela, currículo y poder.
4. Didáctica y saberes específicos.
5. Formación y subjetividad.
6. Investigación educativa y pedagógica.
7. Habilidades para el desarrollo profesional.

En estos ejes fueron inscritas las nuevas asignaturas o unidades curriculares. De hecho, fueron conceptualizadas como *campos de formación* en tanto tejidos de saberes, narrativas del conocimiento y experiencias de aprendizaje. El ‘campo’ entendido etimológicamente como ‘terreno’, ‘territorio’. Es justamente en esos terrenos y territorios donde maestros en ejercicio y en formación construyen nuevas geografías de aprendizajes, dibujando cartografías que les permiten ser más humanos, más sensibles, más comprehensivos y más propositivos frente a los retos de los diferentes contextos socio-culturales. Geografías y cartografías que cobran

sentido en el concepto de *bildung* (en español: 'formación'), que refiere, desde la tradición pedagógica alemana, el cultivo de sí mismo. De ahí que los campos de formación involucren esas travesías para cultivarse. Nótese que la noción de campo ha sido consolidada en el posestructuralismo francés, siendo Bourdieu (1990) uno de sus precursores. Para este autor, el campo aparece como una herramienta metafórica para comprender la red de posiciones y relaciones de poder que se tejen, a partir de un capital simbólico, entre agencias y agentes; razón por la cual, conviene situar la interlocución de formas de conocimiento que confluyen en una unidad del plan de estudio como campo polisémico, diverso y heterogéneo donde no sólo asiste una disciplina.

Conclusiones: lo que nos queda...

Si bien la construcción del currículo es un asunto vital en los programas de formación inicial de los maestros, el diseño curricular no puede hacerse de manera técnica e instrumental disponiendo esfuerzos para prefabricar o desembocar en determinados perfiles de maestros. Por el contrario, es necesario emplazar discursos críticos del currículo que hagan posible otros lugares y formas de enunciación de lo educativo y lo pedagógico. Es conveniente construir el currículo de forma participativa, convocando la polifonía de voces proveniente de múltiples actores del acto educativo. Llevar a cabo los procesos de esta manera aumenta el sentido de pertenencia de las propuestas y permite apalancar otros procesos en favor de la materialización de los horizontes institucionales. Por otro lado, aunque las Escuelas Norma-

les Superiores están reguladas por marcos jurídicos, éstas deben hacer uso de la autonomía institucional que les confiere el decreto 1075 de 2015 para tomar un poco de distancia de los discursos dominantes y las hegemonías políticas y epistémicas que han surcado la construcción del currículo.

Adicional a lo anterior, es necesario reivindicar disciplinas, saberes y otras formas de conocimiento que han sido subsumidas en el olvido o en la trivialidad. La formación de maestros no puede hacerse únicamente en la dirección que han fijado las ideologías dominantes, deben reconocerse otros contenidos de la cultura que atañen a praxis humanas también importantes para el maestro normalista: el arte, el cuerpo, la subjetividad, la música, las relaciones pedagógicas, las culturas escolares, entre otras, que deben volver al currículo oficial de las Escuelas Normales. También deben reconocerse las historias, tradiciones y luchas de los grupos minoritarios, así como sus discursos en su habitar de universos simbólicos. Por ello es ineludible reconocer las poblaciones rurales, indígenas, inmigrantes y, en general, diversas para pensar en una educación más inclusiva, posibilitadora de procesos de subjetivación menos performativos y oclusivos de sus singularidades. Finalmente, es necesario inscribir a los maestros en las discusiones poco cómodas sobre la educación, superando tecnicismos que reducen territorios epistemológicos a simples instrumentalismos, como bien ha ocurrido con la evaluación, la didáctica o la pedagogía misma que deben recuperar su corpus teórico para ampliar las racionalidades y sensibilidades de los nuevos maestros.

Bibliografía

Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*, 7-36.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México, D.F.: Trillas.

Elliot, J. (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (10), 45-68.

Gioux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

McGee, C., Cowie, B., & Cooper, B. (2013). Initial teacher education and the New Zealand curriculum. *Waikato Journal of Education*, 1(18), 9-27.

Mergler, A., & Spooner, R. (2012). What Pre-service Teachers need to know to be Effective at Valuesbased Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(37), 66-81.

Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación de Colombia. (2020, 14 de Septiembre). Decreto 1236. Por el cual se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras de docentes. *Diario Oficial No. 51.437*.

Ministerio de Educación Nacional. (2008, 19 de diciembre). Decreto 4790. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia: *Diario Oficial N° 47212*.

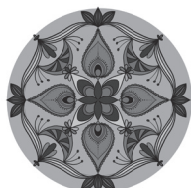
Perry, E., Owen, D., Booth, J., & Bower, K. (2019). *The Cu-*

riculum for Initial Teacher Education: Literature Review. South Yorkshire, England: Sheffield Hallam University.

Runge, A., & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo De Ockham*, 9(2).

Sacristán, G. (2010). *Educación y convivencia en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editorial.



La escuela: escenario de investigación y transformación docente

Beatriz Elena Grajales Toro

Magister en Educación
H_e1en.11@hotmail.com

Alba Inés López Palacio

Magister en educación
ailp.ines@hotmail.com

Julieth Fernanda Mazo Uribe

Magister en educación
juliethmazo@hotmail.com

Yanet Cristina Botero Giraldo

Licenciada en ciencias Naturales y el Medio Ambiente
yanetcristina2010@hotmail.com

Gladys María Pérez Castro

Especialista en Educación Sexual
glajumadi@gmail.com

Claudia Jasmin Tabares Soto

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y
Educación Ambiental
claudina260@gmail.com

Escuela Normal Superior de Abejorral

RESUMEN: La Escuela Normal Superior de Abejorral es una Institución Educativa de carácter oficial que se encuentra ubicada en el Municipio de Abejorral, al nororiente del Departamento de Antioquia. La institución educativa cuenta con

una gran trayectoria en la formación de maestros con un sólido saber pedagógico, investigativo y crítico de la realidad social. De ahí la importancia de ofrecer espacios permanentes de cualificación docente al interior de la institución a través de la conformación de comunidades académicas del colectivo de maestros y desde los procesos de autoformación. Ambas estrategias favorecen la prestación de un servicio educativo con calidad, lo cual, a la vez, se ve reflejado en las prácticas pedagógicas, los proyectos de investigación y los procesos de gestión académica al interior de la Escuela Normal y de las comunidades donde llevan a cabo su labor docente.

Es por ello que por medio de este artículo se pretende dar a conocer los resultados de algunos procesos de investigación en el marco de la cualificación docente, a fin de favorecer la reflexión de las prácticas de aula y la producción de saber pedagógico del maestro.

PALABRAS CLAVES: Ambientes de aprendizaje, Práctica Pedagógica, Didáctica, Derechos Humanos y Ciudadanía, Cultura de Paz.

La escuela: escenario de investigación y transformación docente

El presente artículo presenta los resultados de los procesos investigativos desarrollados por algunos maestros pertenecientes al núcleo interdisciplinar de pedagogía en la Escuela Normal Superior de Abejorral. Dichas investigaciones fueron aplicadas en la sede urbana y

en las sedes rurales de la institución. Es importante mencionar que estas últimas funcionan bajo los modelos de Escuela Nueva y Postprimaria. El propósito de las investigaciones, todas realizadas en el marco de maestrías, fue fortalecer la propuesta de formación a maestros a través de su saber pedagógico y profesionalización docente.

La institución, cuyo énfasis es la formación de maestros, posibilitó el desarrollo de estos proyectos desde las diferentes comunidades académicas, propiciando un ejercicio de investigación en temas como ambientes de aprendizaje, didácticas específicas, derechos humanos, y formación ciudadana enmarcada en la cultura de paz. En todos ellos se llevaron a cabo espacios de indagación y producción de saber pedagógico, los cuales, al mismo tiempo, favorecieron procesos de investigación e intervención en el orden de la enseñanza-aprendizaje y la cualificación docente.

Los procesos de investigación en mención se desarrollaron desde varias metodologías investigativas; entre ellas, la investigación evaluativa con una propuesta de corte cualitativo e interpretativo, haciendo posible un acercamiento al objeto de estudio de una manera descriptiva y participativa. Por otro lado, partieron de un abordaje crítico-didáctico, es decir, en doble sentido (Sánchez, 1998); y estuvieron fundamentadas en la actividad pedagógica (Moura et al., 2010 & Moretti, 2007). En este sentido, tuvieron como base una propuesta teórico-metodológica a la luz de referentes teóricos provenientes de tres asuntos que ilustran el camino epistemológico: primero, la teoría de la actividad en la perspectiva histórico-cultural de la educa-

ción; segundo, la actividad de enseñanza, con base en la línea de actividad pedagógica del maestro; y, tercero, las actividades orientadoras de enseñanza como metodología de clase.

En cuanto al trabajo de campo, la investigación educativa cobra sentido en los momentos de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Esta última direcciona el debate investigativo hacia los hallazgos de los problemas y saberes de los maestros en formación y de los maestros en ejercicio, ambos actores claves de los procesos investigativos.

Así las cosas, los maestros de la Escuela Normal Superior de Abejorral, conscientes de la responsabilidad de estar a la vanguardia de los cambios y transformaciones sociales, asumen la investigación como el escenario propicio para fortalecer las prácticas pedagógicas en el contexto rural y urbano en los cuales tiene presencia la institución en el municipio de Abejorral. En este artículo recopilamos, entonces, cuatro procesos investigativos que se han llevado a cabo en la institución y esbozamos en ellos las generalidades e impactos que se han logrado desde la práctica y la reflexión pedagógica.

Hablar de ambientes de aprendizaje es hacer referencia a todos aquellos espacios que le permiten al estudiante estar en contacto permanente con el conocimiento. De tal manera que lo motive a investigar, confrontar y comprender las experiencias que se tejen a su alrededor. De ahí la importancia de que los maestros rurales y urbanos comprendan que estos espacios son fundamentales para favore-

cer el aprendizaje, en los modelos de Escuela Nueva y Postprimaria.

En este contexto investigativo, otro de los trabajos está enmarcado en el área de matemáticas: «otra mirada para movilizar la actividad de enseñanza de las matemáticas en un contexto rural a través de las Actividades Orientadoras de Enseñanza (AOE)». Su propósito se plantea desde dos miradas; por un lado, la reflexión en las actividades de enseñanza de las matemáticas por parte de un colectivo de maestros rurales y, por el otro, las actividades de aprendizaje propias de los estudiantes en este contexto escolar. El fin en los dos casos es contribuir a la reflexión y sensibilización en la movilización de la enseñanza y el fortalecimiento de las prácticas escolares a través de la didáctica de la matemática.

En esta perspectiva, una 'actividad' es un proceso en el cual se llevan a cabo acciones y operaciones con el fin de satisfacer una necesidad con relación a un *objeto/motivo*, necesidad que ha sido producida por el sujeto en su interacción con la naturaleza (Pérez, 2014). De esta manera, se puede decir que la perspectiva histórico-cultural de la Teoría de la Actividad proyecta estudiar la formación de la subjetividad de los seres humanos y la formación de la conciencia en su relación con la actividad.

Por lo tanto, «La Actividad Pedagógica es la unidad dialéctica que se establece entre las dos actividades presentes en el aula de clase: la Actividad de Enseñanza del maestro y la Actividad de Aprendizaje del estudiante; y ella se consolida como elemento central al momento de referirse a la actividad propia del contexto educativo» (Pérez, 2014, p.

15). La Actividad Pedagógica, como forma de actividad, posee la misma estructura y características (acciones, operaciones, objeto/motivo, necesidad, movilización) de la conciencia, el sentido personal y la significación cultural. Desde esta concepción, la Actividad de Enseñanza le corresponde al maestro establecer estrategias que lleven a los estudiantes a una apropiación del saber; en este caso, los conceptos matemáticos, desde las prácticas y los sujetos que interactúan con ellos.

Las Actividades Orientadoras de Enseñanza, centro de esta Investigación, surgen como metodología que, al mantener la estructura de la actividad, busca satisfacer unas necesidades (la de enseñar del maestro y la de aprender del estudiante). «Una Actividad Orientadora de Enseñanza es una actividad que se estructura de modo que permita que los sujetos interactúen, mediados por un contenido mientras negocian significados, con el objetivo de solucionar colectivamente una situación presente en su contexto» (Moura et al, 2010, citado en Pérez & Jaramillo, 2013). (p. 105)

En el marco de otra investigación, se evidenció el afán de los maestros por fortalecer las competencias ciudadanas, centrados en la construcción de una cultura de paz. Se concentraron en factores internos y externos que sacaron a la luz la naturalización de las violencias estructurales y, en parte, de las violencias culturales de la sede rural Zoila García de Guzmán, en la cual concretamente se llevó a cabo este proceso investigativo.

Es importante anotar la necesidad de comprender los aportes del modelo de Escuela Nueva en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de

Abejorral en el campo de la formación de la cultura de paz y la ciudadanía en la ruralidad, considerando las particularidades propias del contexto y los componentes pedagógico-curricular, la capacitación y el seguimiento, y los aspectos administrativos y comunitarios.

Por lo anterior, es responsabilidad del docente apostarle a procesos educativos relacionados con el fortalecimiento de ambientes pedagógicos reconocedores de la formación de sujetos de derechos, dadas las realidades de un país en el cual los niños y las niñas sufren los rigores del maltrato y la violencia. Razón por la cual, la propuesta formativa en derechos humanos y la formación ciudadana para el programa de formación complementaria deben de ser pertinentes en la institución teniendo en cuenta la necesidad de formar futuros maestros conscientes de los derechos humanos y el ejercicio de la ciudadanía.

Este tipo de ejercicios de investigación, desarrollados en el marco de programas de maestría ofrecidos por diversas instituciones universitarias, entre ellas la Universidad Católica de Oriente en convenio con la Universidad Católica del Norte y la Universidad de Antioquia, permitió un ejercicio de valoración de procesos centrados en situaciones concretas que requieren ser revisadas desde su estructura, conocimiento y puesta en funcionamiento en las sedes educativas rurales que forman parte de la Escuela Normal Superior de Abejorral, específicamente en lo que se refiere a los modelos de Escuela Nueva, Postprimaria y Programa de Formación Complementaria.

De acuerdo a ello, se hizo una revisión de la metodológica del trabajo empleado por los maestros, revisión que evidenció la importancia de incluirlos dentro del ejercicio de planeación, desde tres momentos de la clase que hacen parte del modelo de Escuela Nueva, a saber: actividades básicas, de práctica y de aplicación. Sin embargo, analizando su práctica pedagógica, se observó que no se tienen en cuenta los ambientes de aprendizaje, en tanto el proceso de enseñanza no se realiza en otros escenarios escolares, de modo que el aula de clase y el uso del mediador pedagógico se asumen como los principales recursos para el aprendizaje.

De lo anterior se desprende la necesidad de una transformación en la práctica pedagógica en torno a los ambientes de aprendizaje, la cultura de paz, los derechos humanos, la ciudadanía, y las didácticas específicas. Para ello, se piensa en comunidades de aprendizaje para el acompañamiento en la preparación y el desarrollo de las clases, a través de una organización de las actividades de enseñanza ofrecidas por el maestro en coherencia con las actividades de aprendizaje del estudiante.

Continuando con el análisis de los hallazgos, en otro de los proyectos se identificaron tanto saberes como incomprensiones relacionados con el campo de los derechos humanos y la ciudadanía por parte de las maestras en formación. Para contrarrestar ciertas discrepancias que surgieron al respecto, se diseñó un plan de formación, el cual logró una flexibilización del concepto de derechos humanos y ciudadanía.

En este sentido, la representación que culturalmente se ha hecho de 'Derechos Humanos y Ciudadanía' no se asocia en todos los casos a concepciones teóricas, pero sí incluye aspectos conflictivos en el contexto vivencial de los maestros en formación y su intervención e intento de transformación de sus realidades, que le dan una validez práctica a nivel personal, familiar y social. De esta manera, se despierta el interés de las futuras maestras para llevar conocimiento al aula de clase, a través del desarrollo de las prácticas pedagógicas con los niños de la básica primaria de la sede urbana de la Escuela Normal y la proyección en los diversos contextos en los que se desempeñan como docentes.

Para lograr tal propósito, se ejecutó un «Plan de Formación en Derechos Humanos y Ciudadanía», una iniciativa que se orientó según la comprensión de la información recolectada en los diarios de campo y la observación participante de los investigadores. De allí se definieron los Derechos Humanos como cualidades que tienen la condición de exigibilidad y defensa ante los abusos o el no cumplimiento de los deberes del Estado, la familia, la escuela y la sociedad, para permitir la convivencia armónica y guiar las responsabilidades que se tienen como ciudadanos.

Siguiendo esta línea, el maestro juega un papel fundamental en la formación política y democrática de los estudiantes. Así, la cultura de paz, que está ligada a «un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida» (ONU, 1999), se relaciona con el respeto entre los seres humanos y de ellos frente a la naturaleza para trascender a la adopción de una ciudadanía

activa tanto en la vida escolar como fuera de ella. Asimismo, esta cultura de paz debe potenciar a los estudiantes a que se hagan preguntas, busquen sus respuestas y las apliquen para transformarse a sí mismos, sus culturas y las estructuras sociales (Freire, 1969).

En esta perspectiva, los modelos de Escuela Nueva y Postprimaria favorecen la puesta en escena de dichas actividades por medio de la dinamización de espacios pedagógicos que articulan lo teórico con lo práctico, como la huerta escolar, los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA), la biblioteca, el correo de amigos, el buzón de sugerencias, el gobierno estudiantil, los proyectos pedagógicos productivos, el periódico mural, el autocontrol de progresos y el juego.

A lo largo de estos procesos de investigación se lograron estructurar las siguientes conclusiones:

La Escuela Normal Superior de Abejorral concibe la investigación como el elemento transversal en la cotidianidad del maestro, como acción permanente de reflexión escolar para la producción de saber pedagógico y como estrategia para el desarrollo de la propuesta de formación a maestros; a su vez, es asumida como un componente estratégico para el desempeño profesional de todos los actores en escenarios que subyacen a la práctica pedagógica, a través de diferentes espacios de discusión y diálogo, fuentes de formación y conocimiento.

Los procesos de posgrado en la modalidad de maestría de los docentes de la institución, su inquietud intelectual y perseverancia en la cualifi-

cación de su profesión logran la construcción e implementación de procesos investigativos, que permiten reflexionar sobre el quehacer pedagógico en el aula, así como articular las didácticas de las áreas en la producción de conocimientos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes.

Se brinda así un abanico de posibilidades que van desde la sistematización de experiencias, los procesos de formación continuada de maestros, hasta los proyectos de investigación. Todos ellos a la luz de las diferentes realidades educativas y contextos rurales, y con el propósito de compartir experiencias significativas en colectivos de maestros y comunidades académicas como los Núcleos Interdisciplinarios y el Microcentro Rural. La investigación toma sentido como un espacio desde el cual el docente cualifica sus prácticas pedagógicas, se apropia del conocimiento disciplinar recurriendo a las didácticas y reflexionando sobre el ser y hacer en el contexto escolar, para la formación científica, ética y ciudadana de los estudiantes.

Por último, la cotidianidad escolar permite pensar en la investigación como un componente transversal en la formación de maestros; además, estratégico y generador de una actitud crítica y reflexiva de la realidad y las necesidades de los contextos en que el maestro se desempeña. Esta es una posibilidad para que el conocimiento producido y sistematizado esté en constante realimentación de acuerdo a las particularidades del entorno y de los actores que toman postura con miras a la formación de un maestro de la vida real, con alta calidad humana y un buen desarrollo de competencias básicas y ciudadanas.

Bibliografía

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Recuperado de: <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/freire/La%20Educaci%C3%B3n%20como%20Pr%C3%A1ctica%20de%20la%20Libertad.pdf>.

Fundación Escuela Nueva, Volvamos a la gente (2015). Escuela Nueva – Escuela Activa. Manual para el docente.

Grajales, B. (2016) Las Actividades Orientadoras De Enseñanza: posibilidad para movilizar la actividad de enseñanza del maestro que enseña matemáticas en un contexto rural. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de Antioquia. Medellín.

López, A. (2020) Los ambientes de Aprendizaje en el Modelo de Escuela Nueva en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral. (Artículo de investigación). Universidad Católica de Oriente. Rionegro.

Mazo, J. (2019) Diálogo entre el Modelo Pedagógico Escuela Nueva y la Construcción de una Cultura de Paz en la sede Zoila García de Guzmán en el municipio de Abejorral. (Artículo de investigación). Universidad Católica de Oriente. Rionegro.

Moretti, V. (2007). Professores de matemática em atividade de ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. (Tesis de doctorado). Recuperado el 01 de 04 de 2014, de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-153534/pt-br.php>.

Moura, M. O., Araujo, E. S., Ribeiro, F. D., Panossian, M. L., & Moretti, V. D. (2010). A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. En M. O. Moura, A atividade pedagógica na teoría Histórico-Cultural (p. 81-109). Brasília: Liber Livro.

ONU. (1999). Declaración sobre una Cultura de paz. RES/53/243. Recuperado de: <http://www.fund-culturade-paz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/>

PEI. (2018). Proyecto Educativo Institucional. Escuela Normal Superior de Abejorral. (p.32)

Pérez, D. & Jaramillo, D. (2013). Movilización del Sentido

Personal del profesor que enseña matemáticas sobre su Actividad Pedagógica desde y para las Actividades Orientadoras de Enseñanza. Revista Científica, edición especial, octubre 2013. Disponible en:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/6538/8065>

Sánchez, S. (1998). Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



La investigación en la escuela: condición ineludible en la transformación de las prácticas pedagógicas del maestro en ejercicio y en formación

Luis Ferney Hernández Arrieta

*IEE. Normal Superior del Bajo Cauca
Caucasia*

luisferneyh33@gmail.com

*La investigación es la búsqueda
sistemática del conocimiento*

Bernardo Restrepo.

RESUMEN: Este texto recoge la experiencia pedagógica que he tenido durante los años de mi carrera docente en diferentes comunidades académicas. Mis cuestionamientos, análisis y reflexiones me han permitido mirar exhaustivamente las prácticas pedagógicas a partir de indicadores precisos de transformación y producción académica. En específico, observo la investigación como una condición ineludible en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros que están en ejercicio y aquellos que se forman al interior de las Escuelas Normales.

PALABRAS CLAVES: Investigación, Práctica pedagógica, Currículo, Formación, Transformación.

Para darle sentido y orden al análisis de la tesis que se sustenta en esta reflexión con respecto a la investigación en la Escuela, es fundamental hacer énfasis en la consolidación de factores vinculados a las prácticas pedagógicas del docente que se reconfiguran a lo largo de la experiencia y que hoy hacen parte esencial en la construcción de ambientes significativos de enseñanza y aprendizaje, tanto para el estudiante como para el maestro. Dichos factores son la descripción detallada del contexto en el que desarrolla la práctica, la observación detallada de las necesidades e intereses de los sujetos que van a la escuela y la capacidad de transformar el acto educativo. Tal como lo plantea Gelvez (2007) «un docente debe ser capaz de leer contextos sociales y a partir de esta lectura poder diseñar y poner en práctica propuestas curriculares que respondan a las necesidades y realidades de dichos contextos» (p.10).

En concordancia con lo anterior, la investigación amplía el espectro para comprender las diferentes situaciones que se presentan en el campo educativo. En palabras de Martínez

la investigación sobre temas educativos es percibida por las autoridades educativas, por los equipos directivos de los centros, por el profesorado y por los educadores como una acción cada vez más necesaria para identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales y personales, y para promover cambios eficaces en las prácticas educativas, de enseñanza, en la organización de los centros e instituciones educativas, en los procesos de con-

vivencia y resolución de conflictos y en las relaciones que mantienen los diversos agentes de la comunidad educativa (Martínez, 2007). (p. 69)

En consecuencia, a través de la investigación, el ejercicio docente genera, produce y transforma el conocimiento. En dicho proceso los maestros desempeñan un papel protagónico en lo que se refiere a la reflexión de la práctica pedagógica. Este texto, por lo tanto, presenta algunas relaciones entre el proceso investigativo, la producción del conocimiento y sus incidencias en los contextos educativos. Para ello alude a cuestiones específicas como la investigación educativa, la accesibilidad del conocimiento, y la relación entre investigación y currículo. Todos los anteriores son factores que ratifican el hecho de considerar la investigación como un dispositivo y eje ineludible en la transformación del quehacer docente.

La investigación en educación es una oportunidad para la construcción de mejores formas para pensar el contexto y acercarse a la realidad para transformarla, en virtud del bien común. Un territorio para la generación de crecimiento humano que transforme a los actores implicados, tanto a aquellos que lideran la actividad investigativa, como a los que participan como sujetos del proceso, y/o son afectados directa o indirectamente. En palabras de Martínez

Investigar en educación es, entre otras cosas, analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa entendida en sentido amplio. Los temas que se pueden investigar en Educación son muy variados y abarcan desde los sujetos individualmente considerados hasta los efectos de las acciones e intervenciones educativas (Martínez, 2007). (p. 74)

Es por ello que el abordaje de una investigación no puede circunscribirse a la realización instrumental de actividades técnicas o metodologías —en algunos casos de forma parcializada y quizás irresponsable— por parte del investigador. No se es científico solo por utilizar la observación en la labor diaria o diseñar una encuesta, es necesario además tener en cuenta que el análisis y la formulación de resultados consideren el impacto en los participantes y los afectados por el procedimiento. Por otra parte —se debe hacer justicia—, si bien en la escuela colombiana dista mucho de ser una realidad estructurada y sentida, la investigación se ha ido ganando terreno al interior de las instituciones y es fácil encontrar intervenciones de docentes que se nutren consciente o inconscientemente del acervo construido en el devenir investigativo. Es aquí, justamente, donde se ubica la reflexión sobre los beneficios que obtendría la escuela si se consolidan procesos investigativos liderados por los maestros en aras de la transformación de las realidades educativas. Y es en este punto también donde se encuentra la experiencia de La Escuela Normal.

La institución le ha apostado a una formación del nuevo maestro basada en la cultura investigativa. Cada etapa de su proceso está permeada por dicho componente de alguna manera. El objetivo es conseguir que los maestros en formación sean buenos lectores de las realidades que ocurren en su práctica pedagógica y así generar reflexiones que los lleven al planteamiento de soluciones para las necesidades y problemáticas que circulan en las aulas día tras día.

El impacto de la investigación en el campo de la educación puede ser descrito a partir de acciones más concretas: por un lado, beneficia el diseño de currículos, de modelos pedagógicos y planes de mejoramiento, entre otros; mientras que, por el otro, le imprime mayor importancia al conocimiento como eje articulador de saberes, saberes que concretan acciones y estrategias para intervenir la realidad problematizada. Siguiendo esta línea, es importante que la acción de investigar permita el ejercicio y la formación de la autonomía, al igual que la facultad para decidir con base en el saber adquirido a través de la reflexión lógica.

La investigación es un espacio de formación que entrega autoridad académica y experticia, cualifica a los sujetos que encaran el proceso, y posibilita el crecimiento de los sujetos y las realidades objeto de estudio. Potencia, entonces, al profesional y al estudiante que la ejercen, en términos de competencias e intervención consciente con el entorno, a la vez que genera posibilidades para asumir nuevos retos, a partir de problematizaciones que emergen justamente como resultado de la actividad investigativa.

Estableciendo una relación con lo esbozado anteriormente, se puede plantear que en el escenario educativo la investigación permite deconstruir procesos en busca de la construcción de nuevos conocimientos y la resignificación de las prácticas pedagógicas y educativas; de ahí la necesidad de pensar en el currículo desde la perspectiva de la investigación. Zemelman (2006) plantea que el currículo tiene todo que ver con la vida, surge de ella y vuelve a ella. Agrega que los propósitos de la

formación deben ser una respuesta a la sociedad, a su acontecer, a las necesidades históricas y a las que la educación debe responder, a la formación de hombres y mujeres preparados para el devenir del mundo gracias al conocimiento de sí mismos y de su propia historicidad.

Pensar en el currículo es abrir un espectro amplio de escenarios en los cuales este se convierte en pieza fundamental de procesos sociales, políticos, culturales y, lógicamente, educativos. En este último se materializan las relaciones de los otros con los procesos curriculares. En este espacio específico que atañe a la educación es necesario mirar la articulación entre currículo e investigación considerando varios factores, tales como la acción pedagógica, las prácticas de los maestros y la producción del conocimiento desde la Escuela.

En el ámbito educativo esta relación permite la reestructuración de planes, programas y proyectos; es decir, permite pasar de una estructura tradicional y hermética a una creativa en la cual la investigación se convierte en un proceso integral. Esto, a su vez, posibilita el despliegue de prácticas educativas transformadoras de quienes están en la línea de pensar la calidad en educación y el fortalecimiento de procesos formativos en y para la investigación. Romper los paradigmas teóricos con los que tradicionalmente se han venido construyendo los currículos les permite a los protagonistas buscar soluciones alternativas a las situaciones problemáticas que surgen en la educación. En este sentido, se ha deconstruido el currículo del programa de formación complementaria para reconstruir un escenario en clave de articulación entre la prác-

tica pedagógica y la investigación. La intención es que los futuros maestros y los formadores integren estos dos ámbitos para darle paso a una práctica pedagógica investigativa.

Otro aspecto relevante en esta reflexión es la práctica docente, un tema con una movida tradición de discusión a lo largo de la historia de la educación en Colombia y que tiene grandes dimensiones en el escenario escolar. De la práctica docente depende en gran medida el éxito de los procesos formativos integrales que se ofrecen en la Escuela. Cuando la práctica pedagógica de los maestros está enmarcada únicamente en la transmisión de contenidos fraccionados por periodos de tiempo se puede observar un retraso en la formación de los sujetos que la reciben y al mismo tiempo se produce un estancamiento de la tarea transformadora del maestro en las dinámicas escolares.

Por tanto, una mirada al currículo desde la investigación va más allá del tecnicismo educativo, permite comprender con mayor claridad que la práctica pedagógica reflexiva genera cambios significativos en el quehacer docente y por ende en la formación de los sujetos. Zuluaga sintetiza los recién dicho en los siguientes términos:

la práctica pedagógica es entendida como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución que permite la apropiación de saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar (1996, p. 154).

En esa medida, la institución formadora de maestros para la subregión del Bajo Cauca tiene clara su tarea social partiendo de la resignificación pedagógica de darle a los nuevos maestros una mi-

rada amplia de la profesión, entendiendo que no solo es el acto de impartir un conocimiento sino también la oportunidad de hacerlo productivo, significativo, pertinente y contextualizado.

Establecer una relación entre currículo y los procesos investigativos indudablemente convoca a la producción de conocimiento. Una producción mediada por los cambios que el maestro haga de sus prácticas curriculares y sus procesos didácticos-pedagógicos. La dinamización de su labor desde la investigación formativa le permitirá reflexionar su propio acto educativo, llevarlo a la realización de ajustes contextualizados del currículo y, al mismo tiempo, acercarlo a la producción de conocimiento a través de la consolidación de la cultura investigativa en la Escuela. Restrepo plantea que esta última «comprende toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación, así como la transmisión de la investigación o pedagogía de la misma» (Restrepo, 1998, p. 3). No es posible pensar hoy en una educación con calidad si no se resignifican las estructuras curriculares de la Escuela desde la investigación, tarea en la que el maestro es fundamental para darle sentido a los procesos que trae consigo la cultura escolar.

Hablar de investigación, práctica pedagógica y formación docente remite ineludiblemente a los procesos de calidad educativa en cualquier contexto. Más aún en sistemas donde las estructuras siguen siendo prevalentemente rígidas y se encuentran relaciones marcadas por activismos que en la mayoría de los casos no tienen sentido formativo para ninguno de los protagonistas de la educación,

poniendo serios cuestionamientos en cuanto a la pertinencia y la calidad de la dinámica educativa frente a una sociedad que requiere ser intervenida y comprendida desde la tarea escolar. De esta manera, la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cultura investigativa en las prácticas docentes y la formación de los nuevos maestros para el territorio local y subregional se presentan como ejes de la transformación socio-cultural. Para ello es necesario que la educación sea un espacio para la reflexión, el diálogo, la crítica y el debate de los intereses, las necesidades y las posibilidades de cambios en todas las estructuras comunitarias a través de la construcción de proyectos educativos que privilegien una educación con calidad.

Hoy la Escuela Normal ha dado pasos firmes en el camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas investigativas de los maestros en ejercicio y en formación. Se han resignificado elementos fundamentales del currículo que han permitido a los directamente involucrados tener experiencias importantes en el marco de la formación y la cualificación de este quehacer. Un proyecto de práctica pedagógica investigativa consistente en cada uno de los elementos que vinculan la investigación con lo pedagógico, un campo aplicado en el cual se desarrollan lecturas de contexto más asertivas que posibilitan propuestas de transformación pertinentes y un grupo de maestros apasionados por la investigación en clave de producción académica significativa son evidencia de los cambios importantes que se han generado en los últimos años y que ratifican la posición sobre la investigación como factor ineludible en la transformación de las

prácticas pedagógicas de los maestros en el escenario escolar.

A modo de conclusión, es importante mencionar que los tópicos expuestos hasta aquí pretenden estimular en los maestros la construcción activa del conocimiento y la lectura de las realidades del contexto educativo en el que se desenvuelven con el fin de intervenirlo. Y de esta forma transformar la sociedad que se ha configurado alrededor de un conjunto de relaciones que se crean y recrean en múltiples espacios de encuentro. La escuela es uno de ellos, es el lugar en el que confluyen subjetividades y colectividades, intereses, historias, hábitos, creencias y saberes. Esto hace que allí emerjan percepciones diferentes sobre *las prácticas pedagógicas, los sujetos, las experiencias, el currículo, en suma, sobre la cultura escolar*.

Bibliografía

Martínez, R. (2007) La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Gelvez, H. (2007). *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Bogotá.

Restrepo, B. (1998). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto.

Zemelman, H. (2006) pensamiento y cultura en América Latina. (3ª. Edi) México.

Zuluaga, O. (1996). Investigación y experiencia en las Escuelas Normales. Educación y pedagogía volumen 8 n° 16.



Investigación en la Escuela Normal como proceso de formación constante

Sindy Carolina Arango Cifuentes

*Licenciada en Pedagogía Infantil
Fundación Escuela Normal Superior “La Merced”
Yarumal-Antioquia
caroarango25@gmail.com*

RESUMEN: Este artículo presenta la concepción y la importancia de la investigación en la Fundación Escuela Normal Superior «La Merced» del municipio de Yarumal, con énfasis en la manera en la que esta se articula a la práctica pedagógica de los maestros en formación. El propósito es mostrar cómo estos dos componentes esenciales en la formación de maestros se vinculan para convertirse en la base fundamental del acto educativo, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de las comunidades educativas que hacen parte de los centros de práctica. Asimismo, se explican las nuevas orientaciones de los proyectos de investigación de los maestros en formación teniendo en cuenta los cambios que enfrenta la educación actualmente.

PALABRAS CLAVES: Investigación, Práctica pedagógica, Formación de maestros, Saber pedagógico, Docente investigador.

Introducción

Los escenarios en los que se lleva a cabo la práctica pedagógica también son aptos para la aplicación de las propuestas de intervención de los proyectos de investigación realizados por los maestros en formación de la Escuela Normal. Por lo tanto, es importante que se analicen todas las circunstancias que rodean el acto educativo con el fin de generar propuestas de intervención acordes a las necesidades de la comunidad educativa.

El deber ser del docente le exige reflexionar y evaluar sus actuaciones permanentemente con el fin de identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora en cuanto a su práctica pedagógica. En este caso, la labor de formador de docentes le exige además reflejar lo que quiere enseñar en cuanto al ser, el saber y el hacer. Por esta razón, la actualización constante es un elemento fundamental para generar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Reflexionar la práctica equivale a asumir el rol de docente investigador. En la Escuela Normal dicho rol se fundamenta en la observación, el análisis y la interpretación del contexto. Vincular este rol al del docente de aula permite establecer un balance ideal entre lo que el querer hacer investigación y hacerla. De modo que se disfruten las experiencias y puedan ser compartidas con otras

personas, las mismas con las que se pueden conformar núcleos o grupos de trabajo colaborativos en los cuales se generen espacios de enriquecimiento pedagógico.

La formación docente está asociada a las nuevas formas de concebir la enseñanza, la sociedad y la educación. De aquí que sea un proceso mutable. La Escuela Normal debe estar preparada para afrontar todos los cambios e interrogantes, partiendo de acciones concretas que apunten a objetivos comunes sin perder la esencia de ser una institución formadora de docentes.

Investigación en la Escuela Normal como proceso de formación constante

Cuando se habla de investigación usualmente se piensa en procesos complejos que requieren mucho tiempo y análisis para poder obtener resultados útiles, pero en realidad es un proceso que se lleva a cabo en la cotidianidad de los docentes y maestros en formación. No obstante, es necesario que se haga de manera consciente. Por eso es pertinente iniciar aclarando que la Fundación Escuela Normal Superior «La Merced» asume la investigación como un proceso que se encuentra articulado con la práctica pedagógica investigativa. Los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria (PFC) logran una apropiación al rol docente observando las particularidades del contexto en el que se desenvuelven.

Por otra parte, los maestros en ejercicio también realizan investigaciones que parten de las observaciones que se dan en las interacciones con los miembros de la comunidad educativa, a través

de las cuales identifican aspectos importantes que son intervenidos en las mismas clases y actividades institucionales sin necesidad de dar inicio a otros procesos que generen una planeación diferente; es decir, se adecúan las planeaciones y propuestas de intervención a las necesidades de cada grupo poblacional y se sistematizan experiencias partiendo de la reflexión pedagógica.

Lo que se logra con dicha sistematización es comprender cuáles han sido los avances, las fortalezas y las oportunidades de mejora de los procesos adelantados con los estudiantes, los padres de familia y la comunidad educativa en general. De tal manera que cada docente analice cómo puede aportar al fortalecimiento de la calidad educativa desde los ámbitos académico, pedagógico, didáctico y curricular.

En el Programa de Formación Complementaria se tiene un banco de hallazgos que han surgido con más de ciento cuarenta investigaciones que han realizado los maestros en formación desde el año 2010 hasta la fecha. Todas ellas en las áreas rurales del municipio de Yarumal y otros municipios del Norte y Bajo Cauca Antioqueño como Angostura, Campamento, Anorí, Ituango, Valdivia, Tarazá, entre otros. Semejante despliegue permite vislumbrar que la Escuela Normal es una cuna de formación docente, que encuentra en la investigación y la práctica pedagógica la base del proceso formativo para los futuros maestros. De aquí que sea importante pensar en que los docentes siempre se enfrentarán a situaciones inquietantes que ameritan una intervención a partir de la investigación como reflexión del quehacer y constante actualización

académica. Claramente lo expresa José Ignacio Bolaños Motta:

La escuela necesita de la investigación, las brechas generacionales se hacen cada vez más amplias y conflictivas, los problemas generados en la sociedad moderna requieren que el docente tome en una mano una cartilla escolar y en la otra el periódico del día (Bolaños, 2016). (p. 54)

La investigación no puede desligarse de la realidad de los estudiantes y sus comunidades, por eso la Escuela Normal aprovecha las riquezas de los procesos de práctica pedagógica con maestros en formación en zonas rurales; riquezas en cuanto a estrategias, metodologías, intervenciones y adaptaciones del currículo. Estos asuntos han servido como referentes para cada una de las generaciones de docentes que han pasado por esta institución formadora y, a su vez, han ido marcando un modelo de enseñanza en los establecimientos educativos que sirven como centros de práctica. De esta manera el legado de La Normal ha llegado a muchos lugares y comunidades.

Así las cosas, la Escuela Normal aborda la investigación educativa como eje potencializador durante todo el proceso formativo del maestro en formación. Los componentes teóricos, epistemológicos y prácticos de la investigación, asumidos desde una postura crítica, y desde una responsabilidad pedagógica y social, propician las condiciones necesarias para que tanto docentes como maestros en formación se conviertan en productores de saber pedagógico y dinamizadores de los procesos de transformación en y desde la escuela. Al respecto, Víctor Díaz considera que

el saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz, 2001 citado por Díaz, 2006). (p. 83)

Dicho saber pedagógico se construye progresivamente, en cada uno de los semestres del PFC, a través de lo que en la Escuela Normal de Yarumal se denominan «Ejes de formación transversal». Estos ejes permiten que cada maestro, sin importar el área que oriente, coincida con los demás en un objetivo común, y que el ámbito conceptual de cada asignatura y todas las acciones pedagógicas y didácticas que emprenda aporten al desempeño asertivo del maestro en formación en la práctica pedagógica articulada con la investigación.

De esta manera, uno de los objetivos principales de La Normal es promover la investigación educativa como proceso de reflexión, análisis y comprensión del entorno; procesos que contribuyen a la sistematización permanentemente de la práctica pedagógica para así generar propuestas de mejoramiento continuo, respondiendo a los cambios sociales y culturales del medio. (Política Institucional de Investigación-FENS «La Merced», 2018).

Las propuestas que surgen se convierten en proyectos que están articulados a una línea de investigación. Según lo establece COLCIENCIAS «las líneas de investigación representan temas, que reúnen estudios técnico-científicos, se fundamentan en la tradición investigadora, y desde los que se originan proyectos cuyos resultados guardan relación entre sí» (UJTL, 2014). (p. 74)

En el caso de La Normal, la línea de investigación se centra en la lectura y en la escritura. Esta línea permite que cualquier área sea abordada desde diferentes ámbitos conceptuales o temáticas y vincularse con facilidad; de tal manera que pueda existir la relación que se busca entre los proyectos y, al mismo tiempo, se fortalezcan procesos necesarios en todos los grados de formación, a partir de la comprensión, el análisis, la reflexión, la interpretación y la argumentación.

Es imposible hablar de procesos de formación en maestros sin hacer énfasis en la importancia de la actualización permanente de los maestros en ejercicio. Estos últimos deben buscar medios y estrategias que estén a la vanguardia de las exigencias y las situaciones actuales; de tal forma que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea vigente, pertinente y, lo más importante, que todo lo que se realice en el PFC aporte a los maestros en formación durante su desempeño en el campo de acción.

La actualización puede partir de la autonomía de cada docente, así como de las iniciativas de los directivos y entidades municipales y departamentales. Este segundo grupo se materializa en estrategias tales como capacitaciones, foros, diplomados, cursos y cualquier otra forma de alfabetización en beneficio de los docentes y de la comunidad educativa en general. Esto permite, a su vez, que se desarrollen competencias orientadas a las necesidades del entorno.

En este momento tan singular de la humanidad, en el que se ha debido continuar con los procesos, pero por medio de una educación a distancia, las

competencias digitales están comandando en el ámbito educativo, por lo que ha sido necesario que los docentes se apropien de las herramientas que ofrecen los portales digitales, las redes sociales y todos los beneficios de la web para poder garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje contemporáneos. De ahí la necesidad de reestructurar métodos de enseñanza y aprendizaje, involucrando a padres de familia y estudiantes. No se puede olvidar que los grandes desafíos de la actualización están ligados a la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas, así como a la garantía de la calidad y la pertinencia educativa.

Es precisamente la práctica pedagógica la que más cambios ha sufrido a raíz de la educación a distancia. Los maestros en formación se dirigen a un grupo de estudiantes y padres de familia sin haber tenido ningún contacto personal con ellos, generando cierta inseguridad en cuanto a las propuestas de intervención. Sin embargo, quienes ayudan a sortear las dificultades son los maestros cooperadores, haciendo una contextualización acerca de la metodología y estrategias a implementar.

Paralelo a esto, dadas las circunstancias actuales, la investigación se viene dando a partir de lo que se percibe en la interacción sincrónica o asincrónica a través de plataformas digitales con estudiantes, padres de familia y maestros cooperadores y no a partir de la observación como siempre se había hecho. Como Escuela Normal es importante adecuar los procesos de investigación a la realidad. Por lo tanto, en este tiempo de pandemia se ha optado por orientar la construcción de los proyectos de investigación considerando tres aspectos: el pri-

mero, son los cambios en las prácticas y hábitos, cambios perceptibles en la cotidianidad de los estudiantes, los docentes y las familias; el segundo, son las representaciones sociales, es decir, cómo se asumen los roles de los miembros de la comunidad educativa en la sociedad; y, finalmente, el tercer aspecto, es el impacto de las acciones emprendidas, el cuestionamiento acerca de qué tan contundentes y asertivos han sido los cambios que se han convertido en acciones para afrontar las situaciones actuales y las particularidades de cada comunidad.

A modo de conclusión, en La Escuela Normal la constante entre práctica pedagógica e investigación es la vinculación de ambas como estrategia para la formación de docentes. Si una de las dos sufre cambios en su aplicación, la otra también los tendrá, de modo que puedan seguir siendo la fortaleza de los procesos formativos. Además, desde esta institución educativa se dan cambios que permiten una constante reorganización de los procesos con miras a la calidad de la educación.

En el municipio de Yarumal, La Escuela Normal es un referente de formación para niños, jóvenes, adolescentes y adultos. La presencia de las Hermanas Terciarias Capuchinas de la Sagrada Familia permite conservar la pedagogía del amor como legado del Padre Luis Amigó y fundamentar el modelo humanista como principio para las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, teniendo como prioridad el ser. Esto hace que sean muy contextualizados los procesos formativos, pedagógicos, prácticos e investigativos, ya que reconocen las necesidades e intereses de quienes hacen parte de ellos.

Bibliografía

Bolaños Motta, J. (2016). El docente ante el oficio de investigar en el aula. *Praxis & Saber*, 7 (15), 63-80. Disponible en: <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5723>

Díaz Quero, Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Instituto colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología-COLCIENCIAS. (2008). *Colombia construye Futuro. Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación*. <https://legadoweb.minciencias.gov.co/sites/default/files/recursos/documentos/colombiaconstruyesiembrafuturo20082011.pdf>

Fundación Escuela Normal Superior “La Merced” (2018). *Política Institucional de Investigación*.

Universidad Jorge Tadeo Lozano (UJTL) (2014). Protocolo grupos de investigación GRIN de la UJTL. Disponible en: https://www.utadeo.edu.co/files/node/group/field_protocolo/cercid.pdf



Una mirada social a la investigación educativa desarrollada por la IENS San Roque

Yuly Andrea Cartagena Peña

*Especialista en Aplicación de las TIC para la enseñanza
Institución Educativa Normal Superior de San Roque
andreitacp9915@gmail.com*

RESUMEN: Desde el año 1996 la Institución Educativa Normal Superior de San Roque se ha enfocado en vincular de forma activa e innovadora la investigación como un campo epistemológico que permite repensar la educación y las prácticas pedagógicas. A partir de los trabajos de grado los maestros en formación presentan y documentan sus experiencias e integran el conocimiento adquirido con la realidad educativa que trastoca a la sociedad Sanrocana. En el año 2018, por lo tanto, se construye formalmente un sistema de investigación para la institución. Este artículo expone las cuatro líneas y las respectivas sublíneas de dicho sistema. Estas han permitido que la investigación trascienda de las paredes del aula y recupere su sentido social con carácter humanista; a la vez que responde a las condiciones de calidad y a las exigencias contextuales planteadas por SEDUCA a las

normales superiores en lo que respecta a la formación de maestros.

PALABRAS CLAVE: Sistema de investigación, Impacto social, Líneas de investigación, Innovación educativa, Trabajos de grado.

La propuesta investigativa de la IENS San Roque

La investigación ha sido concebida como un ejercicio académico y riguroso en el que se reflexionan asuntos de cualquier índole. La misma condición humana exige evolucionar ante los obstáculos epistemológicos y ontológicos que surgen en el proceso de construcción de conocimiento, de modo que la investigación es un asunto inherente a los seres humanos por su presencia en el mundo. Por ello, se requiere implementar un diálogo activo y propedéutico que sirva como ejercicio previo para comprender la ciencia de la educación con sus límites y sus prácticas pedagógicas.

Desde el año 1996, la IENS San Roque asumió como reto fortalecer el trabajo investigativo realizado por los maestros en el aula, atendiendo así una recomendación planteada en su momento por el MEN, organismo que consideró que la institución «se debía concretar y sustentar más en la investigación educativa y pedagógica» (IENS San Roque, 2018). Ya han pasado veinticuatro años y el compromiso adquirido con la investigación sigue vigente y activo en la formación de maestros.

Siguiendo esta línea, a partir del año 2017, la IENS San Roque ha buscado que la investigación sea

una asunto inherente a la formación de maestros, es decir, como característica propia de su naturaleza. A ello se le suman dos aspectos muy importantes que se presentan en el Decreto 1075 de 2015, concretamente en el artículo 2.3.3.7.1.3. *Naturaleza de las escuelas normales superiores*. En primer lugar, se identifica, «[...] el Programa de Formación Complementaria, como laboratorio de formación pedagógica» (p.3). Y, en segundo lugar, se señala que tal programa está direccionado a «la reflexión permanente sobre el papel de los principios pedagógicos y procesos de formación, extensión, investigación y evaluación» (p.3). Esta legislación contribuye a fortalecer el horizontal institucional y su modelo pedagógico desarrollista.

Ahora bien, dado que no existían lineamientos curriculares que direccionarán la investigación en la IENS San Roque, un grupo de maestros, entre los años 2017 y 2018, diseñaron un sistema de políticas de investigación para orientar la implementación de las trece condiciones de calidad del programa de formación complementaria, entre ellas la innovación en el campo educativo y la proyección social. Respecto a esta última, se asumió como meta extrapolar la investigación con perspectiva de impacto social. A propósito, Zuluaga-Garcés manifiesta que es necesario ser «definidos en buscar mecanismos que vinculen fuerte, definitiva y permanentemente la normal a los otros procesos de investigación educativa, pedagógica y didáctica que se ven en el país, es decir, subir el nivel de las normales» (1996, p.159). Y esto no solo aplica en Antioquia y en la educación básica, sino incluso a nivel nacional y en la educación superior.

Es importante mencionar, además, que el sistema institucional de la IENS San Roque es un «conjunto de procesos e instancias académicas, administrativas y de gestión, mediante los cuales se estructura, fomenta y regula la actividad investigativa en la institución» (Fundación Universitaria Los Libertadores, s.f.). Por lo tanto, es indispensable hablar de investigación incluyendo los cuatro principios que orientan los procesos de las escuelas normales del país, y estos deben ser reflexionados de forma holística.

A continuación, se presentan, en clave de investigación, dichos principios: el primero es *la enseñabilidad* y se refiere al conocimiento de los saberes. Gracias a la articulación, materializada en el 2019, del programa de formación complementaria con la investigación en el plan de estudios se generó un espacio para reflexionar la episteme y la praxis educativa; el segundo, la educabilidad, un elemento que contribuye a fortalecer el quehacer docente para que sea crítico, propositivo y no retroceda al discurso de la educación tradicional; el tercero, la pedagogía, entendida como la base teórico-práctica de las normales que se encarga de encausar las prácticas pedagógicas investigativas y analizar los procesos socioculturales de la educación; y, finalmente, los contextos, es decir, los escenarios que facilitan la configuración de la vida de sus habitantes desde una perspectiva social, cultural, política y económica.

Más que un sistema de investigación es un compromiso social

El sistema de investigación vincula al estudiante desde el grado preescolar hasta el programa de formación a través de acciones innovadoras que se ejecutan en diferentes fechas del calendario escolar; algunas de ellas son las ferias de ciencia, los semilleros de investigación (por ejemplo, el llamado Ondas), la comunidad de gestión investigativa, las líneas de investigación, los proyectos de intervención y los trabajos de grado.

Si bien este sistema se instala en un campo de saber pedagógico específico, es afable con los estudiantes ya que estos tienen la oportunidad de interactuar y reflexionar con otros, al tiempo que reciben elementos y conceptos básicos para acercarse a la investigación. En este sentido, son la actitud, el empoderamiento de los proyectos de aula y la construcción del trabajo de grado los que han generado una amalgama de posibilidades epistémicas y ontológicas, una construcción de conocimiento basada en la valoración sistemática de las cuestiones que permean la resignificación de la investigación con enfoque social.

Puesto que los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) realizan un ejercicio académico investigativo mediante sus intervenciones y trabajos de campo, es necesario aplicar una metodología con enfoque activo que le permita al estudiante construir su propio conocimiento a partir de las experiencias significativas, las asesorías personalizadas, las actividades grupales y los escenarios de prácticas.

El maestro en formación se hace responsable de su aprendizaje y asume un papel crítico, creativo, propositivo y especulativo en la producción del conocimiento; aspectos que pueden ser observados en el trabajo de grado y en diferentes estrategias de aprendizaje que implementan los docentes dentro y fuera del aula, como “intento” de dar cumplimiento a las políticas educativas que insisten en encontrar respuesta al cómo mejorar la calidad educativa. De ahí la relevancia de documentar el trabajo de investigación, no solo como requisito para optar al título de normalista superior, sino para promover el pensamiento investigativo en sí mismo.

En consonancia con lo anterior, Zuluaga-Garcés plantea que es fundamental «que el maestro sienta como necesidad y un deber de su trabajo la escritura, construyendo el vínculo entre [...] experimentación, investigación y enseñanza» (1996, p.157). Este ideal pretende que el enfoque de la educación, al interior del sistema de investigación, adquiera un enfoque social con carácter formativo, en el que se visibilice el liderazgo que ejerce el maestro investigador en los diferentes procesos por los que transite.

Las líneas de investigación como plataforma de innovación educativa

Como se ha señalado previamente, la IENS San Roque promueve la investigación desde su horizonte institucional. Tanto en la misión como en la visión resalta la importancia de desarrollar procesos de investigación educativa de forma sólida. Es por ello que, para el año 2018, la comunidad de gestión investigativa de la institución, en cabeza de

la coordinadora de la misma comunidad, dirección y gestionó la investigación como eje transversal en cada grado de escolaridad, haciendo hincapié en el programa de formación.

Considerando que las problemáticas educativas vigentes no solo deben enfocarse en asuntos como la violencia escolar, el bullying, el abuso de las drogas o los embarazos a temprana edad, entre otros por el estilo, se instalaron nuevas líneas de investigación con el fin de posibilitar la vinculación de la comunidad educativa y el ciudadano común que transita por las calles del pueblo o las zonas veredales a los procesos investigativos.

Las líneas de investigación son un intento de mitigación de problemas de la comunidad, pero también pueden considerarse como plataformas para la constante innovación que la IENS San Roque plantea en conformidad con los requerimientos exigidos por los procesos de acreditación, así como para atender a la necesidad del fortalecimiento de sus procesos académicos e investigativos. De tal forma que el sistema de investigación propuesto por la institución se traza como objetivo general «consolidar a la Institución Educativa Normal Superior de San Roque como centro de cultura investigativa reconocida a nivel local y regional por sus procesos académicos» (IENS San Roque, 2017, p.7). Se avanza en este asunto mediante las siguientes cuatro líneas de investigación: Pedagogía y didáctica; TIC y educación; Educación para la convivencia escolar y social; y Gestión educativa. Todas ellas han permitido acortar la brecha existente entre la educación y las problemáticas sociales. Pero otro asunto que se debe resaltar es el he-

cho de trasladar la investigación a otros escenarios del municipio, y más cuando se hace referencia a la región del nordeste antioqueño, una zona urgida de cambios que afiancen y continúen promoviendo la formación de maestros.

Para comprender un poco más la razón por la cual se incorporaron las nuevas líneas de investigación es propio enfatizar en los siguientes ejes articuladores: 1) teórico, en el que se formalizan los conceptos que sustentan la intensión e importancia de investigar en el ámbito educativo; 2) metodológico, a través de las cuatro líneas de investigación se entran a validar los procesos que se ejecutan con la población objeto de estudio y se exponen las recomendaciones que permiten más adelante mitigar la problemática; 3) didáctico, hace referencia a la vinculación que se instaura entre el campo teórico y las prácticas pedagógicas de forma interdisciplinaria, que apoyan desde el currículo las acciones del investigador y abren espacio para el intercambio de experiencias entre el maestro en formación y la población; y 4) vinculación de la comunidad, como actor que puede compartir sus vivencias y de este modo aportar a seguir ahondando en las problemática y realidades vigentes que los trastocan.

Pese a que la investigación es una actividad académica rigurosa, no puede ser vista como imposible de realizar, por el contrario, es necesaria contemplarla como un ejercicio epistemológico y sociológico inherente a la escuela, por lo tanto, es importante reconocer a esta como un escenario activo e innovador propicio para que tal actividad se lleve a cabo.

Para el caso de la IENS San Roque, se tiene como criterio en la elaboración de los trabajos de grado que realizan los maestros en formación su aporte social. Se vela porque las propuestas concilien los problemas contextuales involucrados en la educación: los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, la conservación del medio ambiente, el reconocimiento de la cultura e historia de municipio, el respeto a la pluralidad, la integración del adulto mayor, el uso y apropiación de las TIC dentro de las prácticas docentes, entre otros. Este mismo criterio de aporte social obliga a que los resultados de la investigación posteriormente sean dados a conocer a la comunidad educativa y san rocana a través de la página institucional y algunos repositorios.

De los problemas de investigación mencionados en el párrafo anterior, se extrajeron algunos hallazgos de los trabajos de los maestros en formación presentados en agosto del 2020 con el objetivo de develar el impacto social generado:

- Fue evidente en varias de las actividades lúdico-pedagógicas que se desarrollaron en lugares amplios que la comunidad sanrocana presenta una deficiencia en cultura, cuidado y respeto por lo ajeno².
- Los adultos mayores del centro de protección social del adulto mayor mostraron mucho interés y muy buena motivación a las actividades que eran realizadas por personas

² Tomado del trabajo de grado titulado: La voluntad como práctica de la moral en la construcción de normas de los adolescentes de la básica secundaria de la IENS San Roque. Autora: Steincy Dariana Callejas Marín.

externas, en este caso los profesores de música y el coro de la tercera edad³.

- Una de las fortalezas cuando se realizaron las actividades de intervención del proyecto de investigación consistió en los espacios para dinamizar los procesos, logrando realizar actividades más amenas. Allí fue posible hablar de diversidad y tener una vivencia presencial de la misma. Algunas locaciones fueron el Parque de la Inmaculada, el parque principal, las instalaciones de la Escuela Normal Superior de San Roque y varios espacios verdes del municipio. En ellos se pudo interactuar con la diversidad en todas sus representaciones, lo que ayudó a que los participantes fortalecieran su valor de tolerancia⁴.
- En la ejecución del proyecto de intervención se mostró vinculación significativa entre la comunidad sanrocana, los estudiantes y los asesores externos. Esto permitió el desarrollo óptimo de las actividades, alcanzando en parte el objetivo propuesto dentro del proyecto, que era fortalecer la cultura y cuidado del medio ambiente por medio de estrategias de mejoramiento en la disposición y control de residuos en el relleno sanitario “Las Violetas”, para disminuir el desequilibrio ambiental en la zona.

Estos cuatro hallazgos sirven como ejemplo para presentar grosso modo las evidencias que se tienen de las indagaciones que han realizado los estudiantes del programa, vinculando de forma directa

3 Tomado del trabajo de grado titulado: Reintegración de los adultos que pertenecen al centro de protección social del adulto mayor San José, en las actividades socioculturales del municipio de San Roque. Autoras: Jimena Osorio Acevedo, Mary Asucena Ciro Jaramillo.

4 Tomado del trabajo de grado titulado: Todos Incluidos, San Roque Tolerante. Autoras: Eliana Alexandra Correa Vélez & Jeimmy Verónica Zuleta Herrera

a la IENS en la reforma que ha requerido la educación y más en las escuelas normales, encargadas de formar maestros. Por ello, dentro de los múltiples asuntos requeridos en el marco de dicha renovación se debe, en primer lugar, percibir la realidad como propia y de este modo contribuir a que los acontecimientos que demarcan la historia

de sus habitantes sean reconocidos y valorados; y, en segundo lugar, se requiere hacer hincapié en la innovación, con el fin de estimular la participación y el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo de los maestros en formación y los participantes. De allí que sub-líneas como Pedagogía y didáctica para la inclusión social y Estrategias didácticas innovadoras sean claves en la construcción del conocimiento.

Indiscutiblemente se debe continuar direccionando la investigación con perspectiva social desde el aula, que tengan como efecto renovar las prácticas pedagógicas y la vinculación de la población en los procesos educativos. Esto significa hablar de una formación humanista, donde la democracia y la ciudadanía se deben construir y ejercer desde el diálogo, la tolerancia y la participación social en torno a la fundamentación pedagógica de aquel maestro en ejercicio y en formación.

Bibliografía

Fundación Universitaria Los Libertadores (s.f.). *Sistema General de Investigaciones*. Disponible en: <https://sites.google.com/a/libertadores.edu.co/coordinainvfcc/la-investigacion-en-la-facultad/politicas-y-normativas/sistema-general-de-investigaciones>

Institución Educativa Normal Superior San Roque (IENS San Roque) (2017). Sistema de investigación.

_____ (2018). *Nuestra Institución-Historia*. Disponible en: <https://enssanroque.edu.co/nuestra-institucion-historia/>

Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Zuluaga-Garcés, O. L. (1996). Investigación y experiencia en las Escuelas Normales. Intervención ante el equipo docente de la normal de varones Julio de 1995. *Educación y Pedagogía* N°16, volumen 8, 154-163.



La enseñanza de la lengua en la E.N.S. de Abejorral tras la adopción del modelo constructivista social

Johan Sebastián Ruiz ■

sebasruiz04@hotmail.com

Silvia Ofenoris Isaza ■

silviaorfe@hotmail.com

Adriana Marcela Ortiz Valderrama ■

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Diana Cristina Cardona Puerta ■

dcristina.cardona@gmail.com

Luisa Fernanda Rincón Valencia ■

lisa.rinconv@gmail

Sandra Yaneth Caicedo ■

sandraj.caicedo.19@gmail.com

Jeiver Arbey Gallego Cardona ■

jeiver17@hotmail.com

*Nadie educa a nadie,
nadie se educa a sí mismo,
los hombres se educan entre sí
con la mediación del mundo.*

Paulo Freire

RESUMEN: El presente artículo reseña diferentes asuntos que surgieron luego de la adopción del modelo constructivista social como carta de navegación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Normal Superior de Abejorral (ENS Abejorral). Aunque se concentra en la enseñanza de la lengua a partir de la implementación de este modelo.

Con el fin de contar la experiencia vivida en la institución a partir de la implementación del modelo mencionado, el lector se encontrará con reflexiones teóricas sobre la comprensión del constructivismo social, las implicaciones de la adopción del modelo, las transformaciones que se han experimentado en la enseñanza de la lengua y, por último, breves reflexiones y experiencias de los docentes sobre su quehacer pedagógico.

PALABRAS CLAVE: Constructivismo social, Enseñanza, Lengua, Aprendizaje, Escuelas Normales, Pedagogía, Modelo pedagógico, Formación, Interacción en el aula, Práctica docente.

Comprensión del constructivismo social en la ENS

Si bien la construcción permanente del conocimiento es una tarea implícita de la educación, en la Institución Escuela Normal Superior de Abejorral es mucho más que un deber, es un norte. En el presente artículo, justamente, se brinda un contexto del modelo constructivista social en tanto guía de las prácticas pedagógicas que día a día se experimentan en este

centro formativo. Para ello se inicia por un acercamiento teórico al modelo de constructivismo social, se continúa con su relación con la enseñanza de la lengua, luego con una aproximación a la implementación de dicho modelo en la institución, y se finaliza con algunas experiencias de los actores formativos.

El constructivismo es una corriente pedagógica que se preocupa por dar al estudiante las herramientas necesarias para elaborar sus propios conocimientos. De esta manera se sostiene un aprendizaje esencialmente activo, puesto que este proceso implica que dichos conocimientos sean modificados constantemente en perspectiva de seguir aprendiendo, en otras palabras, implica que los estudiantes entren en una dinámica de incorporar saberes nuevos a sus saberes previos. En palabras de Payer, el constructivismo social

dicta que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Payer, s.f).

El conocimiento, entonces, no se construye como un factor externo ni independiente del ámbito social, sino que, por el contrario, este se origina dentro del seno de las prácticas culturales y bajo los valores de cada persona y de quienes le rodean. De esta manera, el constructivismo social tiene como pilar fundamental la formación basada en conocimientos nuevos a partir de las interacciones sociales y también de los conocimientos previos con los que el individuo se viene desarrollando en la sociedad, apropiándose de los conocimientos

culturales y desarrollando sus habilidades para construir su propia identidad cognitiva. A propósito de esta propuesta de desarrollo de conocimiento, Payer dice que

en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. Así, el individuo aprende a cambiar su conocimiento y creencias del mundo, para ajustar las nuevas realidades descubiertas y construir su conocimiento (Ídem). (p. 91)

Conceptualizaciones de pensadores como Piaget (1952) y Lev Vygotsky (1978) se han usado para moldear la teoría que se viene exponiendo. Guerrero-Hernández (2009) plantea que «[e]n su teoría del desarrollo cognitivo Piaget señala que el hombre no es únicamente producto del medio ambiente o de sus disposiciones internas, sino una construcción propia, un resultado paulatino de la interacción entre estos factores». En consonancia con lo anterior, Payer (s.f.) agrega que «los instrumentos con que la persona realiza dicha construcción, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea». Esa construcción de conocimiento se lleva a cabo todos los días en todos los contextos, así como en el interior de cada ser; el individuo pone a prueba todo el tiempo su experiencia personal para entender el mundo. Por otro lado, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky se centra en la importancia del entorno social de los individuos, así como del lenguaje y la colaboración mutua para la adquisición y transmisión de la cultura. De este modo, según Cisternas & Droguett (2014)(p. 47) «el lenguaje tiene un papel central

en el desarrollo mental, por ser una herramienta cultural fundamental, la cual permite pensar lógicamente y aprender nuevas conductas». Ambos teóricos apuntan al lenguaje como elemento en la construcción de la realidad humana, sin embargo, lo asumen de una forma distinta:

Las diferencias con Piaget se establecen en el papel que desempeña el contexto cultural en el desarrollo humano, mientras para el sicólogo suizo la naturaleza del desarrollo intelectual es además de universal, independiente del contexto social y cultural, para Vygotsky este es determinante en la conformación de procesos cognitivos. Estableciéndose así una diferencia en el papel de la relación del niño con los objetos, desde la perspectiva de Piaget, y con la gente, en el caso de Vygotsky. En relación al lenguaje, desde la teoría sicogenética de Piaget, este se sitúa más bien como un subproducto del desarrollo intelectual, a diferencia de la idea de Vygotsky que considera al lenguaje como el núcleo de las funciones mentales de los niños. (Bodrova & Leong, 2004 citados por Cisternas & Droguett, 2014).

Aun así, para los dos, la importancia del lenguaje radica en la versatilidad con la que los sujetos lo usan, es decir, en su facilidad para ser utilizado desde imágenes mentales hasta palabras propiamente dichas. En esta línea, uno de los aportes de Vygotsky al constructivismo social es mencionar que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, y no solamente físico, donde el lenguaje es un factor fundamental. Además, es importante mencionar sobre este que es una habilidad universal en tanto «que todas las culturas lo han desarrollado, es cultural porque es creado y compartido por los integrantes de un contexto determinado, y es mental porque todos y cada uno de ellos lo ocupan para pensar» (Cisternas & Droguett, 2014). En este sentido, el lenguaje

es una habilidad y también una necesidad natural del hombre debido a su condición de ser social, sujeto y agente transformador de su entorno y generador de aprendizajes que fomenten los procesos culturales. Así pues, la apropiación de la herencia cultural determina la manera de aprender y de enseñar a las futuras generaciones.

Implicaciones de la adopción del constructivismo social en la enseñanza de la lengua para la ENS Abejorral

Como se ha indicado previamente, en el marco del constructivismo social el lenguaje se asume como componente básico de la mente, en tanto elemento fundante de la comunicación y el conocimiento. Dado que el lenguaje participa del desarrollo y la construcción de las diferentes dimensiones del ser humano, es primordial que en la escuela se integren perspectivas variadas como lo biológico, lo psicológico y lo social, de tal manera que guíen el proceso de enseñanza de la lengua en la comprensión de la naturaleza, el individuo y su pertenencia a un colectivo. El hecho de que el lenguaje sea una facultad común en la especie humana lo convierte en el elemento detonante de su desarrollo cognitivo y de las construcciones sociales y culturales. Esto se da gracias a que cada sujeto puede construir conocimiento más allá de su propio pensamiento a partir de la interacción con los otros y con el contexto.

Conviene aclarar que el concepto de lenguaje está ligado a un variado número de elementos, entre ellos se destacan aquellos que están relacionados con su capacidad comunicativa y cognitiva. El

lenguaje como comunicación es el que le ha permitido al hombre revelar lo que siente y piensa, interactuar con los otros y registrar los procesos históricos del desarrollo humano. En tanto medio de cognición, el lenguaje ha participado en el desarrollo de la capacidad de simbolizar, una habilidad que conduce a la abstracción y con ella a la creación de códigos y símbolos asociados a diferentes esferas y actividades que llevan inevitablemente al conocimiento de una realidad; la cual puede, a su vez, estar representada por un variado sistema de significación, ya sea de forma verbal en la palabra, o por cualquier otro signo sonoro, gestual, visual o auditivo.

También es importante considerar que la lengua y el habla son elementos cuya comprensión es vital a la hora de abordar el lenguaje. La primera es el saber lingüístico verbal que todo individuo internaliza y que parte de un potencial que es, según la revolución chomskiana, innato y necesario para el desarrollo de los sistemas simbólicos, pues le permiten al ser humano la comprensión y comunicación en el campo de lo social. Mientras que la segunda es el funcionamiento particular de la lengua, su puesta en práctica, el ejercicio que pone en acción todo ese entramado significativo y simbólico. Ahora bien, es a partir del habla que Vygotsky establece una clara distinción en cuanto a sus funciones, discriminando entre una comunicación externa y una manipulación interna que participa en el pensamiento y la formación de procesos mentales de cada individuo. En este sentido, el lenguaje, por medio de la lengua y el habla, permite articular el conocimiento que cada individuo obtiene del mundo con las nuevas construcciones que se desarro-

llan luego de establecer relaciones con las lecturas que hacen los demás. Tiene razón Hernández et al (1987) cuando indica que la lengua cumple la función de ser vehículo de expresión y medio de comunicación, postura que deja claro como el mundo interno se externaliza para poder ser compartido y partícipe de una construcción que se genera en la unión de diferentes lecturas de cierta realidad.

Asimismo, el lingüista Halliday (1988) considera que «un niño crea primero una lengua infantil, luego su lengua materna, en interacción con ese pequeño corrillo de gente que constituye su grupo significativo». De este modo, la lengua que conduce al niño a lo social es, a su vez, producto del proceso social y cultural. Así el sujeto accede a la lengua a través de su inserción en el código lingüístico; ingresa así a la comunidad, pasando de ser un sujeto biológicamente relacionado en términos de especie, a convertirse en un ser que desarrolla un rol social que crea interacciones con otros sujetos por medio de la lengua. Para este autor

un grupo constituye una estructura simple, una serie de participantes entre los que no existen relaciones especiales, sino solo la simple coexistencia [...] Por otra parte, una sociedad no consiste de participantes sino de relaciones, y dichas relaciones son las que definen los papeles sociales [...] [U]na vez más [es] mediante la lengua que una «persona» llega a desempeñar un papel social (Halliday, p. 25).

Como contribución a la aplicación de estas ideas en el aula, el docente Carlos Lomas propone, dentro de una teoría de la enseñanza del lenguaje, una organización del trabajo pedagógico en las aulas, que redundará en el aprendizaje y para cuya implementación propone que

la enseñanza de las lenguas debe orientarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa y, por tanto, de cualquier aprendizaje escolar y social. La educación lingüística y literaria debe favorecer el mayor grado de competencia comunicativa del estudiantado en el uso de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales (escuchar, hablar, leer, entender, escribir) en la vida de las personas. Si estamos de acuerdo en esas intenciones, los contenidos, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación de las áreas lingüísticas deberán subordinarse a los objetivos comunicativos que el sistema educativo —y el conjunto de la sociedad— encomienda a quienes enseñamos lenguas y literatura (Lomas, 1999, p. 31).

Se puede observar que cada uno de los elementos que intervienen en la comunicación son un eslabón que alimenta la cadena comunicativa, que han de nutrir el proceso de enseñanza de la lengua en tanto su uso en la interacción social permite el desarrollo del conocimiento. No en vano, Howard Gardner (2001) en su desarrollo teórico de las inteligencias múltiples aborda la inteligencia lingüística como un elemento que —en el ámbito académico básico— es un componente central del currículo escolar. El norteamericano vincula el cerebro y su adecuado funcionamiento con el desarrollo de la inteligencia lingüística. Puesto que el sujeto está expuesto a variaciones lingüísticas producto de la transculturación, la inteligencia lingüística —destacada por su maleabilidad— tiene implicaciones en la vida social.

De este modo, los postulados teóricos de los autores citados apuntan a una enseñanza de la lengua integrada al proceso comunicativo. Lo anterior incluye asumir el lenguaje como una cuestión inherente a la especie, que se modifica a partir del

uso del habla en los diferentes contextos y que permite la construcción de conocimiento en el proceso comunicativo a partir de la relación social. En esta línea, la ENS centra el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la articulación de diferentes teorías que se aplican en el aula tanto desde los contenidos curriculares, como desde la interacción con cada uno de los actores involucrados en la escuela.

Transformación de la enseñanza de la lengua en la ENS bajo el modelo constructivista social

Para comprender las implicaciones del modelo pedagógico en la ENS Abejorral es importante recordar que esta institución es heredera de modelos tradicionales que limitaban la enseñanza de la lengua a una enseñanza de la lectura y la escritura; entendidas como procesos mecánicos y repetitivos, limitadas al uso «correcto» de reglas y normas sintácticas; omitiendo así el rol social que la lengua cumple y adoptando métodos que desconocen aspectos como la creatividad y la comunicación en el uso de la lengua.

A la par de las constantes transformaciones educativas en el contexto colombiano, la ENS también se ha visto abocada a reflexionar, generar e implementar nuevas perspectivas educativas que han traído consigo diferentes formas de visionar, construir, enseñar y aprender el conocimiento. En el año 2010, como parte de un ejercicio reflexivo y autocrítico, propio de toda escuela formadora de maestros, y tras la conformación de una comunidad académica, se revisaron diferentes corrientes y modelos pedagógicos para reconocer cuál de

ellos era el más adecuado de acuerdo al contexto general de la institución. Es de esta forma que se instala el modelo constructivista social de manera oficial en el PEI, convirtiéndose en referente y carta de navegación para el quehacer educativo institucional, en la búsqueda de avanzar en la formación de docentes y ciudadanos con conocimientos y competencias para la vida.

Con la adopción del nuevo modelo, se empieza a generar una transformación paulatina en la que se han considerado aspectos importantes para la enseñanza de la lengua; entre ellos la revisión de los diferentes enfoques en el desarrollo de competencias; la transformación de los planes de área y las estructuras curriculares; la implementación de metodologías activas, dialogantes, interactivas, críticas y propositivas. Todo esto ha conducido a un cambio que trasciende las aulas de clase y los contenidos del área para hacer del ejercicio formativo una acción que conduce de manera puntual al cambio y a la formación de un nuevo ciudadano; más activo, dinámico y crítico, no solo desde el texto, sino también desde los contextos.

Un ejemplo claro de lo recién dicho es el cambio del paradigma relacionado con la forma de adquirir el código escrito en los primeros años de escolaridad. Se ha pasado de un método tradicional a la implementación de un método global, en el cual, desde una perspectiva constructivista, los docentes familiarizan a los niños con diversas formas de mediación significativas para los procesos de lectura y escritura. En la ENS ya se ha superado la concepción mecánica y conductista basada en el método silábico y se ha trascendido a un méto-

do global, que carga de sentido el proceso de adquisición del código mediante una adaptación al contexto. Esto es posible gracias a la adopción del enfoque semántico comunicativo y la apropiación de las teorías de la lingüística textual para abordar los objetos de conocimiento y de enseñanza hacia el desarrollo de prácticas pedagógicas que privilegian la globalidad del texto y que hacen consciente la intencionalidad de las prácticas comunicativas. El modelo semántico-comunicativo

se fundamenta en la comprensión de las relaciones que hay entre realidad, pensamiento y lenguaje. Esto supone el reconocimiento de la necesaria interdisciplinariedad como principio rector para explicar el complejo fenómeno del lenguaje. La sicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual fundamentan teóricamente este modelo. Desde este punto de vista, el proceso de asimilación de la lengua materna es concebido como la integración progresiva del alumno en la comunicación verbal. En la medida en que tal integración se da, la conciencia se forma y recibe su contenido. A través de la lengua tomamos conciencia de nosotros mismos e interpretamos la realidad, nos hacemos personas y adquirimos un papel social en el grupo (Mejía, 1995, p. 55).

En consecuencia, para la ENS Abejorral ser docente en un modelo pedagógico social constructivista implica convertirse en un facilitador que acompaña, apoya y controla las prácticas comunicativas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua está orientado hacia la búsqueda del significado que tiene que ver, en primer lugar, con las estrategias lectoras que apuntan a la interpretación, la argumentación y la proposición; y, en segundo lugar, con la elaboración del texto como unidad semántica con estructura textual, coherencia, cohesión y progresión temática (competencia comunicativa); construcciones que, además, dan cuenta de aspectos formales subyacentes, ya que desde la

lingüística textual se considera que el texto se hace, se trabaja y se teje a través de un entrelazado de ideas que permite producir un significado y comunicarlo a unos lectores que tendrán la tarea de interpretarlo y reconstruirlo a partir de sus propias experiencias. Un ejercicio que deja en evidencia la aplicación del modelo.

Reflexiones y experiencias de los docentes de la ENS frente a la enseñanza de la lengua en el modelo constructivista social

Las dinámicas escolares propiciadas por el modelo pedagógico constructivista social hacen posible que las necesidades de los niños, las niñas y los jóvenes sean atendidas reconociendo su diversidad, ya que se asume la enseñanza de la lectura y la escritura desde la premisa de que todos los seres humanos están habilitados para leer. Cuando los niños llegan a la escuela leen imágenes, gestos, acciones, sonidos, olores y cualquier elemento que pueda ser percibido a través de los sentidos; presaberes que los estudiantes llevan al aula y posibilitan otras experiencias de lectura y escritura. Este se convierte en el punto de partida del docente en la enseñanza de la lectura y la escritura: comprender la lengua como instrumento de comunicación que ha estado y estará en todo el desarrollo como individuo y sujeto social.

En esta Línea, Julieth Fernanda Mazo, docente de la ENS. (sede rural Zoila García de Guzmán) centra su posición frente al modelo constructivista social en relación con las experiencias previas. Ella señala que

todo modelo pedagógico precisa unas dinámicas propias de la enseñanza, sin embargo, es importante considerar las diferencias existentes entre modelo pedagógico y método de enseñanza, siendo el modelo pedagógico la manera como se concibe todo el proceso educativo, mientras que el método es la forma como se pone en práctica dicho modelo. En este sentido, el modelo propone unas prácticas de aula desde la experiencia, el aprender haciendo, significando el aprendizaje en las realidades del estudiante, precisando sus saberes previos como punto de partida, considerando los niveles cognitivos de los estudiantes.

En concordancia con lo expuesto, los métodos de enseñanza de la lengua son diversos, pero se conjugan en el modelo constructivista para permitirle al estudiante moldear sus propios aprendizajes desde el hacer. En el constructivismo la lectura y la escritura son dos procesos que están completamente relacionados, porque el desarrollo del uno conlleva el del otro. De ahí, entonces, la importancia de que el aprendizaje sea significativo. El estudiante hace lectura de su contexto y representa a través de imágenes su realidad y la comparte con sus compañeros. Esta también es una forma de avanzar en el proceso de comprensión y metacompreensión de la lengua. Como parte de su experiencia docente en la implementación del constructivismo social, la maestra de primaria Sandra Milena Acevedo de la ENS expresa su apreciación sobre su práctica en el aula frente a la enseñanza de la lengua:

en este modelo se pretende que los estudiantes vayan construyendo su propio conocimiento, puesto que este parte de sus intereses y necesidades estimula su autonomía. Por otro lado, la relación entre compañeros es fundamental. Pero siento que enseñar con el modelo constructivista nos exige contar con muy buen material de trabajo, con unas clases muy dinámicas y con buena preparación para que el aprendizaje sea significativo. Este es un proceso que requiere constante formación pedagógica. Sin embargo, considero que, así como este modelo trae consigo ventajas, presenta al

mismo tiempo algunos retos. En mi caso percibo que, si bien el constructivismo respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, es difícil lograrlo para la totalidad, ya que los niños más adelantados o con capacidades más desarrolladas avanzan a un ritmo más acelerado, mientras que aquellos que experimentan ritmos lentos en el aprendizaje, aún bajo este modelo, presentan una formación más lenta.

Se reconoce en la voz de la docente las ventajas y los desafíos a los que se expone un proyecto educativo institucional al implementar dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje el modelo en cuestión. Es así como el docente adquiere no solo una experiencia, sino un reto que no concluye mientras esté en el ejercicio de su profesión. Al respecto del modo en que realiza su proceso de enseñanza de la lengua, la docente de la ENS, Estrella Londoño Marín (sede rural) considera que

desde el enfoque constructivista en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, se emplea de forma instrumental el lenguaje escrito, como medio para que el estudiante pueda resolver necesidades prácticas y concretas de su vida cotidiana, de modo que se trabaja el lenguaje escrito a lo largo de toda la actividad escolar. Se trabaja con textos reales, entendidos como la unidad básica de comunicación escrita que tiene significado, usando siempre el lenguaje con una intención, con un uso que puede variar desde comunicar algo, hasta disfrutar y compartir.

De tal manera que para los docentes es claro que la implementación del modelo constructivista social —en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua— está ligado a la noción de que el aprendizaje es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendiendo este último como algo social y cultural, sin limitación estricta a lo físico. Se asume entonces que la creación del conocimiento es más una experiencia compartida que individual. Así como también se asume la enseñanza de la len-

gua como el acercamiento de los estudiantes a una noción ampliada de texto, en otras palabras, que toma distancia del prejuicio de que el texto es una unidad codificada. Lo anterior da como resultado la comprensión de la lectura de la realidad a través de las diferentes formas de percibirla con los sentidos. Esto les proporciona a los estudiantes experiencias reales en su interacción con los diferentes textos que rodean su entorno.

Consideraciones finales

El ejercicio docente a lo largo del tiempo ha exigido de una gran responsabilidad en procesos de formación y actualización de saberes. No es en vano que día a día surjan nuevas y variadas teorías pedagógicas y didácticas que apunten a fortalecer el ejercicio de enseñanza-aprendizaje; sean eficaces, ortodoxas, participativas o funcionales. Independiente de su naturaleza es claro que todos ellos dependen de forma directa de la participación de docentes y estudiantes, dejando al descubierto la necesidad de la interacción para desarrollar conocimientos. La ENS es consciente de dicha necesidad, razón por la cual constantemente busca la actualización del ejercicio docente. Para ello, se modelan estrategias pedagógicas que ayudan a fortalecer las prácticas educativas y que recrean la adquisición de un saber de manera reflexiva y participativa.

Lo anterior se enlaza con la adopción del modelo constructivista social en la institución, bajo el cual se orientan todos los espacios de formación y se fundamenta la labor docente. Ya sea en la zona urbana o en la zona rural, siempre se mantienen

vivos los principios y las teorías de este modelo en el ejercicio de la formación. Es de precisar que la adopción de dicho modelo no fue arbitraria, sino por una necesidad marcada de cambiar asuntos como los siguientes:

- Las prácticas educativas de modelos tradicionales que no permitían la participación y el libre desarrollo del pensamiento de los actores participantes en el proceso educativo.
- El pensamiento sesgado y propio del tradicionalismo que asume el conocimiento como algo perteneciente al docente, el encargado de “repartirlo” a sus estudiantes en prácticas rutinarias, carentes de herramientas y de participación estudiantil.
- El dimensionar el aula como el espacio físico delimitado por cuatro paredes, impidiéndole al docente y al estudiante tener una interacción directa con el medio y con el contexto.
- El enseñar la lengua desde los métodos tradicionales y considerando al texto solo como la unidad codificada, negando la posibilidad de la comprensión del mismo como todo aquello que se puede leer o percibir con los sentidos.
- La enseñanza de la lengua desligada de todo acto comunicativo que permitiera la interacción con el contexto y la creación de la realidad de sus usuarios.

Los hallazgos anteriores son producto del ejercicio constante de evaluación que se hace la ENS sobre el ejercicio de enseñanza-aprendizaje; estos, a la vez, se convirtieron en el principal producto para adoptar el constructivismo social como una

carta de navegación en el proceso de formación de la persona, ya que posibilita:

- La participación activa del estudiante en su proceso de formación. Es él quien construye su propio conocimiento a partir de la interacción con el medio.
- El docente es ahora un guía, un orientador en el proceso de formación, más no un simple transmisor de conocimiento.
- El aula trasciende más allá de las cuatro paredes. Es necesario permitir la interacción del estudiante con el medio, que el aula sea todo espacio en el que se pueda generar un conocimiento.
- La lectura y la escritura se abordan desde un método global y ecléctico que permite ir de lo general a lo particular y en el que se considera al texto como todo aquello que se puede percibir a través de los sentidos.
- El conocimiento se desradicaliza. Es susceptible de cambios que van acordes a los contextos culturales y sociales en los que se produce.

En conclusión, la adopción del constructivismo social para la ENS. de Abejorral, le ha permitido hacer grandes transformaciones en su currículo con el ánimo de fortalecer los procesos educativos. No solo en la enseñanza de la lengua como se presentó en este artículo, sino también en la formación social de las personas desde diferentes perspectivas del conocimiento, teniendo en cuenta siempre la premisa de que con este modelo los estudiantes son quienes cumplen un papel activo en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje,

convirtiéndose en artífices, aunque no exclusivos, de sus conocimientos.

Bibliografía

Cisternas Casabonne, Carlos y Droguett, Zarahí (2014). La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky. Trabajo de investigación. Disponible en: <https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3.pdf>

Bodrova, E., & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson.

Gardner H. (2001) estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura Económica. Bogotá.

Guerrero Hernández, J. A. (2019). *Piaget y Vygotsky: cuadro comparativo de sus teorías e ideas principales*. docentesaldia.com. Disponible en: <https://docentesaldia.com/2019/06/15/piaget-y-vygotsky-cuadro-comparativo-de-sus-teorias-e-ideas-principales/>

Halliday, M. A. K. (1998) El Lenguaje como Semiótica Social. Fondo de Cultura Económico, Bogotá.

Hernández, C., Mockus, A. Et al. (1987). Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación. Educación y Cultura, 12, pp.60-70

Lomas, Carlos (1999) Como enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. I. Paidós. Barcelona.

Mejía, Lucy (1995). Aproximación a un modelo interactivo de lectura. Un enfoque semántico-comunicativo. En: Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá, Magisterio, p. 55-67.

Payer, M. (s.f.). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Disponible en: <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>



La educación como base de la participación ciudadana: hipótesis de una sociedad democrática

Johan Sebastián Ruiz

sebasruiz04@hotmail.com

Silvia Ofenoris Isaza

silviaorfe@hotmail.com

Luisa Fernanda Rincón Valencia

lisa.rinconv@gmail

Sandra Yaneth Caicedo

sandraj.caicedo.19@gmail.com

Jeiver Arbey Gallego Cardona

jeiver17@hotmail.com

*Institución Educativa Escuela Normal Superior,
municipio de Abejorral*

RESUMEN: la democracia es uno de los ideales políticos de nuestra sociedad, pero aún hay desconocimiento y, en la realidad, se evidencia poca reciprocidad entre la sociedad civil y el Estado. Esto sucede a causa de una educación que no nos forma para la pluralidad y la democracia. De ahí, pues, la importancia de una propuesta que fortalezca las prácticas participativas en la familia y la escuela como las primeras formas de participar en

una comunidad y de buscar que la democracia sea una realidad colectiva y no un ideal en el papel. Se plantean aquí algunos fundamentos para que, desde la escuela y la cotidianidad, se incentive en las personas la participación activa en la comunidad a la que se pertenece, posibilitando que los ciudadanos sean conscientes de su papel y protagonismo y garantizado las libertades individuales y una justicia social que solo es posible desde las prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE: Participación, Democracia, Ciudadanos, Educación, Escuela.

Todo el discurso de la democracia se puede prestar para muchas interpretaciones y, asimismo, tiene múltiples variaciones según las necesidades y la historia de cada contexto. Pero, aunque la democracia es un tema y un ideal que pretende asentarse en las sociedades modernas, aún hoy hay obstáculos que no permiten que la democracia se establezca y haya realmente un consenso y una correspondencia entre la sociedad civil, la política y los Estados.

El Estado y la sociedad civil deben estar en correspondencia mediante la política, y la democracia les da participación a los individuos de una sociedad para que manifiesten sus intereses y sus necesidades. En consecuencia, permitir la participación de los ciudadanos y de las minorías es darles poder, lo cual puede desembocar en una dicotomía por el poder entre el Estado y la minorías pasando las minorías a tomar el poder y a reducir al Estado; es decir, el hecho de que la democracia posibilite

la acción de las minorías necesita que haya alguien que regule el poder, las necesidades, los intereses del Estado y de los diferentes grupos sociales para que haya armonía representativa y de poder; en este orden de ideas, nos preguntamos, *¿qué incentiva la participación de las minorías sin caer en los extremos y quién defiende la democracia?*

La democracia ha sido un tema ya tratado por múltiples autores y es el ideal de gobierno que tienen la mayoría de los países occidentales, ya que la democracia, como forma de gobierno, manifiesta la necesidad histórica de independencia y participación de los individuos de una sociedad. «La democracia debe apuntar hacia la libertad de los sujetos» (Touraine, 1994), así como a darles participación, ya que es un derecho del hombre.

El régimen en el que la mayoría reconoce los derechos de las minorías dado que acepta que la mayoría de hoy puede convertirse en minoría mañana y se somete a una ley que representará intereses diferentes a los suyos pero no le negará el ejercicio de sus derechos fundamentales (ídem). (p. 62)

Touraine también afirma en el mismo texto que es a través de la participación que la acción democrática se valida buscando la felicidad para el mayor número de ciudadanos y debe apuntar a la libertad de los mismos.

El discurso democrático no se debe limitar al ejercicio del voto, «la democracia debe defenderse y producir diversidad» (ídem). Defender la democracia debe ser labor de todos los integrantes de una nación y no debe ser el discurso que sustente a una elite política que se auto designa en el poder ni, menos aún, de la economía del mercado y los gran-

des industriales que aprovechan la libertad económica para llevar a cabo sus proyectos privados.

Los ciudadanos tienen una importante influencia en las democracias y en los países en los que aún no se ha consolidado fuertemente la democracia. El inconformismo y las preguntas surgen, pues se supone que la participación es la principal característica de los países democráticos; surgen dudas predominantes, como la que señala Touraine:

¿Cómo defender su agnosticismo cuando los nacionalismos y las creencias religiosas levantan a una gran parte del mundo? Y en los países dominados por la economía de mercado, ¿cómo impedir que los gustos y los intereses privados fragmenten la sociedad en una serie de comunidades cerradas sobre sí mismas y que sólo estén unidas por un mercado sometido a la dominación de intereses financieros que ya no están encuadrados por ningún control político? (idem). (p. 79)

En el caso de Colombia y de varios países de Latinoamérica es evidente, tal como lo señala Ospina (1995), que la participación y la acción democrática se limitan a factores económicos y mercantilistas en los que los ciudadanos son vistos como objetos, recursos, mano de obra y votos; son democracias en las que la libertad se somete a términos adquisitivos y en las que los que ejercen la participación son vistos como meros consumidores sometidos políticamente a intereses privados.

Para construir democracia, hay que generar justicia social inicialmente. En el contexto económico no se evidencian mejoras en los modelos de desarrollo, dado que van en aumento los niveles de pobreza, lo cual se debe a las pocas oportunidades de empleo, lo cual, a su vez, induce a los individuos a realizar actividades ilícitas, como el microtráfico, la

prostitución, el comercio de armas, la trata de personas, etc. (ídem). (p. 101)

Parece que la democracia es un ideal muypreciado y más aún cuando sirve a ciertos intereses. La democracia es el modelo a seguir de las potencias occidentales y, principalmente, de Europa, en donde, después de una larga historia y de una larga lucha para que la democracia se consolide, este ideal funciona y no ha perdido aún su carácter humano y político. «La realidad histórica es que los países dominantes han desarrollado la democracia liberal, pero también impuesto su dominación imperialista o colonialista al mundo y destruido el medio ambiente en un nivel planetario» (Touraine, 1994).

Sergio Clavijo (2009) señala que «en el caso de América Latina pululan los ejemplos de democracias que no logran operar como tales, que en realidad son remedos de democracia: las llamadas democracias “disfuncionales”». Y, aparentemente, no hay quien haga algo por estas democracias «disfuncionales» si no hay una unidad nacional y un proyecto de nación que, desde las mismas necesidades, clamen por la democracia y por un espíritu de participación y pluralismo en el que la diferencia no se vea como un obstáculo, si no como una oportunidad para enriquecer el pluralismo, de modo que el ciudadano sea consciente del quehacer del Estado y de las políticas.

Por eso es tan necesario investigar las necesidades de un contexto para que, de acuerdo con estas necesidades, se piense un modelo de participación ciudadana. No se puede implantar por la fuerza un modelo democrático por más bonito y

moderno que esto suene si el pueblo y el Estado no están preparados para responder a dicho modelo. Europa, por su parte, lleva siglos moldeando sus ideas democráticas «De hecho, se ha demostrado, por varias vías, que sólo en democracias consolidadas se presenta una aceleración del crecimiento de forma sostenida» (ídem), por lo cual, en las democracias «disfuncionales», no se puede esperar que los modelos impuestos desde el exterior prosperen si la sociedad, en general, no está preparada para ellos.

Otros hechos que afectan a la ciudadanía son: el conflicto armado interno, sus luchas de poder y el no reconocimiento de las diferencias interculturales; la discriminación racial, étnica y de género, que ocasionan cada vez más fracturas a los derechos y a la dignidad de las personas, subvalorando el potencial que tienen para construir y forjar equidad social.

Volviendo a Touraine (1994):

la conciencia de ciudadanía se debilita, ya sea porque muchos individuos se sienten más consumidores que ciudadanos y más cosmopolitas que nacionales, ya porque, al contrario, cierto número de ellos se sienten marginados o excluidos de una sociedad en la cual no sienten que participen, por razones económicas, políticas, étnicas o culturales [...] La democracia así debilitada, puede ser destruida, ya sea desde arriba, por un poder autoritario, ya desde abajo, por el caos, la violencia y la guerra civil, ya desde sí misma, por el control ejercido sobre el poder por oligarquías o partidos que acumulan recursos económicos o políticos para imponer sus decisiones a unos ciudadanos reducidos al papel de electores. (p. 117)

Ocampo (2018) aborda el tema de la democracia desde un modelo de participación y resalta, en el caso de Colombia, que

podemos decir que la concepción de «ciudadanía» es una relación social y/o política que se da entre varios individuos, entre ellos el Estado, los ciudadanos (as) y las comunidades que lo conforman, las cuales se fortalecen a partir de unas matrices que se sostienen a través de la historia con la participación y el sentido de pertenencia con su entorno, con el único fin de una construcción colectiva de escenarios de convivencia para el cuidado de sí mismo, del otro y del medio ambiente. (p. 115)

La democracia, para consolidarse, debe enfrentarse a muchos obstáculos, a múltiples fluctuaciones y pasar por las distintas esferas sociales para ser legitimada y ejercida en todo el sentido de la palabra; debe haber conciencia de sociedad para que la participación y el pluralismo enriquezcan las decisiones políticas. Touraine (1994) se pregunta, «¿cómo responder a dos exigencias que parecen opuestas: por un lado, respetar lo más posible las libertades personales; por otro, organizar una sociedad que sea considerada justa por la mayoría?». Es fácil caer en los extremos y más cuando se trata de poderes económicos y políticos. Es necesario pensar las dinámicas del poder con otra cabeza y, aunque sea difícil, se deben asumir las consecuencias si de verdad está la necesidad y el deseo de una mejor organización y una participación más completa que tenga presente la felicidad y la libertad de la mayoría, pues, como dice Touraine, «entre la liberación y las libertades merodea el monstruo totalitario y, contra él, solo es eficaz la constitución de actores sociales capaces de encabezar una acción económica racional al mismo tiempo que de manejar sus relaciones de poder» (ídem). (p. 88)

Si el discurso de la democracia ha llegado hasta Latinoamérica y, más específicamente, hasta Colombia siendo este un país con necesidades tan marcadas, pues es un país fragmentado en diferentes niveles, se debe asumir la reflexión y empezar a actuar. «La democracia sigue siendo para nosotros una promesa y aún necesitamos en Colombia una crítica lúcida, vigorosa, implacable, de las iniquidades del poder imperante» (Ospina, 1995). (p. 90) Pensar en Colombia y en sus dinámicas es tarea obligada para llevar a cabo una democracia equilibrada en medio de una historia de democracias «disfuncionales».

Culturalmente es fundamental que los ciudadanos sean educados con una conciencia política fuerte que posibilite, incentive y promueva la participación; ciudadanos que sean conscientes de su acción política y de su papel dentro los movimientos de una sociedad, que reconozcan sus necesidades e intereses y que busquen, mediante la participación política, la efectiva correspondencia con el Estado. Asimismo, los ciudadanos y la sociedad política deben limitar el poder del Estado y tener pleno conocimiento de las actividades y acciones de este.

Ocampo (2018) señala tres factores fundamentales para la formación ciudadana, que son:

- a) La condición de ciudadanía que se expresa en acciones orientadas a la construcción del bien común y de lo público,
- b) concebir la ciudadanía como práctica política conllevando al ejercicio de la participación, c) la ciudadanía, en cuanto a práctica política, se juega en las tensiones propias generadas desde las luchas de poder y los intereses, tanto individuales como colectivos. (p. 79)

La incentivación a la participación se logra, principalmente, a través de la educación y de las prácticas participativas en las que los sujetos, desde niños, ejercen intervenciones y acciones que los hacen conscientes de su capacidad y de su importancia en los círculos sociales; la democracia debe permear todas las esferas sociales y convertirse en un valioso bien que se evidencia en el interés de todos por el bien colectivo. Es cuestión de toda la sociedad defender la democracia e incentivar la participación, pues la política rige las vidas de los hombres y estos no deben ser ajenos a lo que mueve sus vidas.

La democracia tiene que nacer de nuevo cada generación, y la educación es su comadrona (Dewey, 1975).

Es evidente cómo se reflejan las prácticas e imaginarios sociales en la escuela cuando se tiene en cuenta que esta es un experimento de la sociedad a pequeña escala. En este sentido, y puesto que el hogar y el gobierno escolar son las primeras formas de participación en una comunidad, estas deben ser las bases y los fundamentos que necesitamos fortalecer para que la democracia deje de ser un discurso y sea una realidad, pues, ya lo dijo Dewey (1975), cada generación es responsable de garantizar la participación de sus integrantes, pero la educación es la que lo posibilita, la que forma esos ciudadanos con identidad y como protagonistas de su realidad social.

Bibliografía

Clavijo, S. (2009). *Instituciones, leyes y pragmatismo económico*. Bogotá: Centro de Estudios Económicos.

Ocampo, L. (2018). *Las subjetividades como centro de formación ciudadana*. Medellín.

Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?*

Ospina, W. (1995). *¿Dónde está la franja amarilla?*

Dewey, J. (1975). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*.



Elementos de la subjetividad en la formación docente de las escuelas normales: ¿necesidad, utopía o realidad?

Adriana Marcela Ortiz Valderrama

Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Magíster en Educación y Desarrollo Humano; y Coordinadora en propiedad de la Institución Educativa San Juan Bosco, municipio de Caicedo

Andrés Klaus Runge Peña

andres.runge@udea.edu.co

Licenciado en Educación Inglés-Español de la Universidad de Antioquia; Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín; Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Concejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO; Profesor titular de la Universidad de Antioquia; y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica

RESUMEN: el presente artículo de reflexión se originó en el marco del proyecto de investigación: Prácticas del Reconocimiento en la Formación Docente de las Escuelas Normales Superiores. Rastrea diversos enfoques que han enmarcado la formación de maestros en estas instituciones y plantea la necesidad de incluir elementos desde posturas más interaccionistas y postestructuralistas del acto educativo, volver la mirada a lo ético,

lo humano, lo corpóreo, lo simbólico de las interacciones en el aula.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial docente, Escuelas Normales Superiores, Subjetividad, Interacciones en el aula.

Introducción

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) son instituciones de formación de maestros con una larga tradición histórica y, si bien han ido perdiendo protagonismo en el campo académico durante los últimos años, siguen teniendo impacto en las regiones en las que tienen su área de influencia.

Estos centros de formación se encuentran en permanentes procesos de autoevaluación y mejoramiento que les permiten continuar ofertando el Programa de Formación Complementaria (PFC) bajo el cumplimiento de ciertas condiciones de calidad. Sin embargo, como se abordará en el presente texto, en dichas condiciones, así como en la mayoría de las propuestas de formación, no se ha incluido de manera clara e intencionada las dimensiones subjetivas del acto pedagógico, a pesar de la relevancia e influencia que estos elementos tienen en los procesos de configuración de identidad y reconocimiento de los niños y niñas durante su paso por la escuela.

Escenario contextual educativo

Por un lado, y como es suficientemente conocido por los que trabajamos en educación, las realidades colombianas permean de manera constante el aula: el post acuerdo, las disidencias, el asesinato de líderes sociales, las bacrim (bandas criminales), el narcotráfico, la minería ilegal, el desplazamiento, las migraciones, etc.; adicionalmente —o, en parte debido a ello—, los niños, niñas y adolescentes están sumergidos en contextos familiares complejos, con evidencias de abandono, negligencia, violencia intrafamiliar y de género, vulneración de derechos; en fin, circunstancias todas estas que terminan manifestándose en dificultades para la convivencia en el aula, la resolución de los conflictos, el manejo de las emociones y la aparición de enfermedades mentales, entre otros problemas.

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) son instituciones responsables de la formación inicial de maestros que atienden el nivel preescolar y la educación primaria de los contextos mencionados. En varios municipios o regiones, estas escuelas se constituyen en la única oferta de educación superior con la que cuentan cientos de jóvenes procedentes, en su mayoría, de los mismos lugares donde se desempeñarán cuando egresen como Normalistas Superiores. Estos maestros prestarán el servicio educativo en las casi 36.000 sedes educativas rurales del país, a las cuales, por sus condiciones geográficas y sociales, pocas veces alcanzan a llegar los docentes licenciados. En efecto, en un informe realizado por el DANE (2019), se manifiesta que, de los 447.800 docentes del país, 43.000

cuentan solo con el título de Bachiller Pedagógico o Normalista Superior.

Se hace necesario revisar los enfoques formativos que han configurado el devenir de estos docentes que trabajan en las zonas históricamente más abandonadas por el Estado, cuestionar si se han tenido en cuenta las dimensiones emocional y subjetiva del acto pedagógico, cuestionar a la pedagogía como campo de saber cuyo objeto se centra en la formación humana: ¿puede y debe la escuela permanecer aislada de las situaciones sociales que afectan a los estudiantes?, ¿están los docentes en ejercicio preparados para enfrentar las realidades de los niños y niñas colombianos?, ¿cuáles de estos aspectos deberían tenerse en cuenta para la formación de las nuevas generaciones de maestros?, ¿desde qué posturas están las facultades de educación y las Escuelas Normales abordando estos temas?

Si bien este artículo no pretende dar respuesta a todas las preguntas sobre la formación de maestros, sí puede incluir algunos elementos para continuar en su reflexión, dejando claro que las ENS no pueden dejar de lado la discusión sobre los imperativos políticos y éticos que demandan los tiempos actuales.

Evolución de los ejes de formación docente en las ENS

Las ENS, como referentes pedagógicos en nuestro país, tienen una historia que se remonta al siglo XIX, una historia incluso más antigua que la de las facultades de educación. En su devenir, los

ejes sobre los que se ha fundamentado la formación docente han virado desde los enfoques que privilegiaban la disciplina, el orden y el respeto a las jerarquías (Montoya, 2013, p. 180), hasta los orientados hacia la investigación y la innovación (Llanos, 2012).

Para el siglo XIX, época en que se originaron las ENS, se instaura en el país el Método Lancasteriano de Enseñanza Mutua; según este método, los maestros se debían formar bajo una combinación de principios de la pedagogía pestalozziana con otros de corte más tradicional y católico, que reflejaban los ideales conservadores dominantes en el escenario político de la época (Calvo et al., 2004). Ese enfoque se mantuvo hasta inicios del siglo XX, con algunos momentos críticos determinados por las guerras interpartidistas.

En 1917 se realizó el primer Congreso Pedagógico que dio origen al Instituto Pedagógico Nacional. Allí, una serie de expertos pedagogos nacionales y extranjeros —principalmente alemanes—, liderados por Fransisca Radke, propusieron incluir en la formación de los maestros algunos elementos de las nacientes pedagogías activas, especialmente los principios de Froebel, Pestalozzi, Montessori y Kerschensteiner (Rodríguez, 2017). Estos elementos se combinaban con los preceptos definidos según el marco político conservador dominante. Para esa época, se atravesaba una etapa inmersa en los postulados biopolíticos de la degeneración y regeneración de la raza colombiana, con un desprecio hacia las poblaciones rurales «incivilizadas» (Runge & Muñoz, 2005). Desde esta mirada, la educación debía propender por el desarrollo o evolución

del cuerpo, la mente y la moral. A través de unas políticas eugenésicas e higiénicas, se esperaba mejorar la raza dominante hasta ahora y evitar el riesgo de degeneración por el mestizaje con los negros y los indígenas.

En la década de los treinta, y con el ascenso al poder de los gobiernos liberales, se pretendió mejorar la formación profesional de los maestros abriendo facultades de educación en varios departamentos, entre ellas, la Escuela Normal Superior en Bogotá, facultad adscrita a la Universidad Nacional y fundamentada en modelos pedagógicos franceses y alemanes de la Escuela Nueva. En estos espacios se aspiraba formar profesores que tuvieran tanto un dominio de las disciplinas como una preparación pedagógica y didáctica; se propuso tener en cuenta la contextualización de la enseñanza según las características socioculturales de las regiones; asimismo, se fomentaron la libertad de pensamiento, la generación de nuevas teorías sociales y otros elementos para la interpretación de la realidad nacional.

Durante el periodo de la Violencia, los cambios y crisis políticas continuaron hasta la retoma del poder por parte del Partido Conservador en 1950. Se dio el cierre de la Escuela Normal Superior y el regreso de Francisca Radke al Instituto Pedagógico Nacional, que se convirtió en una Universidad Pedagógica Femenina. Las instituciones volvieron a quedar regidas por principios cristianos y morales en la formación de los docentes.

Durante el periodo del Frente Nacional, mientras ambos partidos políticos se rotaban el poder, se iban modificando los principios ideológicos de la

formación de maestros, modificación que oscilaba entre los principios conservadores y las reformas liberales; adicional a esto, las protestas del movimiento estudiantil de la década de los años sesenta ejercían presión sobre los procesos de formación en el país.

Con la migración de los campesinos hacia las ciudades industrializadas, desde la mitad del siglo XX, se aumentó la demanda por el servicio educativo y se expandió el número de Escuelas Normales tanto públicas como privadas. Para esa época, los procesos de formación se apoyaban en los postulados de la Escuela Nueva sobre el aprendizaje de los niños. Al mismo tiempo, se dio un marcado aumento en la matrícula de las mujeres maestras, generándose así un proceso de feminización de la docencia a nivel de primaria que se mantiene hasta ahora, proceso que está asociado a una concepción de la mujer como aquella a quien corresponde desempeñar el rol de cuidadora frente al hombre, este último asociado, a su vez, a las funciones más académicas de los niveles superiores de la educación (Calvo et al., 2004 y Montoya, 2013).

Las nacientes facultades de educación y universidades pedagógicas de esta época fueron construyendo una historia paralela a la de las Escuelas Normales, que se fue bifurcando poco a poco. Para los años setenta, las facultades de educación comenzaron a superar a las ENS en cantidad de matrícula. También fueron diferenciándose en el campo de acción: los licenciados fueron ocupando plazas en educación media y secundaria, mientras que los Normalistas quedaron relegados a los niveles de preescolar y básica primaria.

Durante los años setenta, las Escuelas Normales comenzaron a aplicar las tendencias americanas de la Tecnología Educativa —Decreto 080 de 1974, Decreto 088 de 1976 y Decreto 1419 de 1978—, que priorizaban la adquisición de habilidades y destrezas operativas. Bajo el título de Bachilleres Pedagógicos, un nivel de formación post secundaria similar a cualquier otra modalidad media técnica, se certificaba a los Normalistas como técnicos, encargados de planear y reproducir métodos didácticos encaminados al cumplimiento de objetivos de aprendizaje: perdieron entonces el rango de profesionales de la educación o de la pedagogía (Herrera, 2017).

En los años ochenta, se dio una de las crisis más fuerte para las Escuelas Normales, tanto, que casi las lleva a su extinción, pero, gracias al Movimiento Pedagógico Nacional, se generaron reflexiones en torno a los procesos de formación docente, a la necesidad de elevar su nivel profesional, así como a dar identidad y estatus epistemológico a su saber fundante. Para alcanzar todo esto, empezó a emerger la investigación como elemento esencial en la formación de los maestros en tanto que permite la innovación y la construcción de propuestas acordes con el contexto.

Parte de estos postulados fueron recogidos en la legislación educativa de la década de los noventa —Constitución Política de 1991, Ley 115 de 1994, Decreto 3012 de 1997, Decreto 301 de 2002, Decreto 2832 de 2005 y Decreto 4790 de 2008 para el caso específico de las ENS—, legislación que dio origen a la reestructuración y acreditación que buscaba garantizar que, tanto las facultades de

educación, como Escuelas Normales, cumplieran con unas condiciones básicas de calidad. Las ENS avanzaron por largos, complejos y tensos caminos de reconstrucción del PEI a partir del replanteamiento de sus ejes de formación basado en los cuatro principios básicos de formación docente: Educabilidad, Enseñabilidad, Peagogía y Contexto (Decreto 3012, 1998), los cuales daban como resultado final la acreditación del Programa de Formación Complementaria o el cierre de la modalidad pedagógica de la institución.

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, las dinámicas que se han dado en cada una de las instituciones de formación inicial de docentes terminaron de ampliar las brechas de la profesionalización de la docencia entre las universidades pedagógicas, las facultades de educación y las ENS. Revisando los tres elementos de la formación a nivel superior: docencia, investigación y extensión, se evidencia que, tanto en los niveles de preparación de los docentes formadores como en los procesos de Investigación e innovación, las primeras aventajan por mucho a las segundas. De hecho, uno de los requisitos para la acreditación de calidad es la existencia de convenios de «cooperación» casi que unidireccionales entre facultades de educación y Escuelas Normales en relación con aspectos como currículo, formación, investigación e innovación, pero poco se tiene en cuenta las particularidades y fortalezas de las ENS.

Esto se debe, en parte, a que, según la normatividad vigente, las ENS se constituyen como «unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes, en el nivel de Preescolar y en el ciclo

de Educación Básica primaria» (Decreto 3012, 1998). Una estructura ambigua que opera administrativamente como una institución educativa de educación básica y media que, al mismo tiempo, con los mismos docentes, sin más recursos económicos ni asignación horaria para investigación — como sí hacen las universidades—, debe cumplir con condiciones de calidad similares a las de las facultades de Educación (Decreto 4790, 2008). Como dice el adagio popular: «pelea de tigre con burro amarrado».

Pasando a los planes de estudio de las ENS, se observa que, en su mayoría, se han privilegiado los enfoques formativos por competencias, fortaleciendo áreas como currículo, fundamentación pedagógica, didácticas, legislación, inclusión, investigación, contexto, incluso desde la psicología y la ética. Enmarcada por las políticas educativas neoliberales actuales de la OCDE y demás estamentos internacionales, la formación del maestro apunta al capital humano calificado en términos de estándares de calidad, de eficiencia empresarial, capacitados para formar ciudadanos competentes para el mercado (Gutiérrez, 2016): seres competitivos, emprendedores, nativos digitales, globalizados, orientados a los productos y a las evidencias más que a los procesos. Estamos volviendo a la instrumentalización y mercantilización del ejercicio docente, perdiendo la compleja riqueza subjetiva del proceso formativo.

La necesidad de subjetivar la formación docente

Al recorrer el devenir histórico de las ENS, vemos reflejados los marcos hegemónicos dominan-

tes de cada época en los principios de la formación docente; el Estado ha operado su dispositivo fundamental para transmitir las ideologías: que sean los docentes, a través de la educación pública, los que perpetúen la normalización de la estructura social de cada época.

En la mayoría de los casos, los aspectos éticos y políticos del acto pedagógico se han relegado a segundo plano, o aparecen solo en el nivel discursivo. La dimensión subjetiva, desde la cual la configuración del propio ser solo es posible en la medida en que se generan vínculos de relación con los otros como comunidades intersubjetivas (Arturo & Jurado, 2014) no es abordada de manera explícita en planes de estudio de los PFC; las metodologías de enseñanza que emplean con los maestros en formación siguen reflejando prácticas de invisibilización del otro, se continúa formando a los maestros del futuro eternizando prácticas de siglos anteriores.

La primera consideración es que el aula se debe volver un lugar de interacciones discursivas complejas en sentido simbólico: un «contexto en el cual aparecen y se desarrollan las interacciones entre un docente y sus alumnos [...] que se encuentran en presencia física inmediata y continua. Estos individuos y sus acciones se influyen mutuamente» (Mancovsky, 2011, p. 67). A medida que interactúan de manera discursiva, espacial y corpórea, en medio de rituales y actos simbólicos, tanto maestros como estudiantes dan información de sí mismos y, simultáneamente, van recibiendo la percepción que tienen los otros de ellos, el reconocimiento o desconocimiento según sea el caso.

Las interacciones no están determinadas sólo por las características particulares de los sujetos que intervienen, sino que están preestablecidas y reguladas por los marcos normativos dominantes, que instauran las condiciones para la interacción. Los poderes e ideologías estatales del momento son los que anteponeen las funciones de la escuela, los contenidos, las metodologías, incluso la manera de clasificar a los sujetos, reproduciendo en la escuela los criterios de categorización social. Autores como Bourdieu & Saint Martin (1998) definen la escuela como un sistema naturalizado de clasificación social cuyos criterios se encuentran implícitos bajo el nombre de criterios académicos, pero que solo refleja la estructura social dominante.

La escuela se comporta, entonces, como una maquinaria estatal que normaliza las diferencias escolares, con el fin de prever el futuro social de cada estudiante «las prácticas escolares en general producen ciertas formas de subjetividad sobre la base de unas prácticas de producción y elaboración de diferencias. Diferencias que, a la postre, terminan por “ontologizarse” y por producir cierto tipo de alumno» (Runge, 2017).

Para cumplir con la función de elaboración de diferencias, la escuela emplea el discurso performativo y los rituales como instrumentos para moldear los cuerpos y las mentes de los estudiantes; al respecto, Bourdieu (1993) ha mostrado que los rituales son herramientas con las que los elementos simbólicos de los marcos normativos se vuelven rutinarios, se van ritualizando al punto de que son asimilados por los sujetos sin que estos los cuestionen, acentuando y dando validez a las dife-

rencias entre las personas y las funciones que cada uno debe o no cumplir dentro del ritual: vago, inteligente, brillante, conflictivo, mediocre.

McLaren (1998, 45) aduce que las escuelas son el receptáculo perfecto para los sistemas rituales: que, a través de oraciones, formaciones, actos cívicos, entre otros, los estudiantes van objetivando los marcos normativos, van apropiándose de los códigos y símbolos, a través de ritmos socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos, van incorporándolos a su hábitos corporales y, finalmente, a su subjetividad.

La otra herramienta simbólica empleada en la escuela es el lenguaje usado como instrumento de poder. A través del discurso, específicamente de los actos de habla con sentido ilocutivo y perlocutivo, se interpela al otro, se le asigna un lugar, un rol o posición: solo en la medida en que somos nombrados, podemos afirmar que se nos reconoce, y a partir de ese reconocimiento es que podemos configurar nuestra identidad en la medida que aceptemos o no los roles que se nos imponen y es a partir de ello que actuamos en consecuencia.

Los maestros en el aula categorizan de manera permanente, a través de juicios de valor que representan estimaciones inconscientes, construcciones simbólicas acerca de las características del estudiante (Kaplan, 2008). Los efectos de dichos juicios trascienden el desempeño académico o relacional y configuran el destino de la vida adulta del estudiante. Bajo el efecto «Pigmalión» o «de destino» se terminan naturalizando en el interior de la subjetividad los límites que les fueron asignados ex-

ternamente. En términos de Mancovsky (2011), «la palabra que asigna obstinadamente el lugar del fracaso no se olvida. Deja marca. Y de esa palabra, uno nunca se recupera del todo» (p. 153).

Frente a eso, Butler (2004) manifiesta que no siempre debemos resignarnos a la palabra desde el desconocimiento o menosprecio: el discurso «tiene una “fuerza” revolucionaria cuando irrumpe en el “discurso oficial” y abre el performativo a un futuro impredecible» (p. 232), fuerza que la autora nombra como capacidad de agencia y permite la resistencia frente a los discursos hegemónicos del marco normativo.

El maestro, pues, debe ser consciente de los juegos de poder del lenguaje en los que participa a diario, como dice Mancovsky (2011):

puede ser un mero reproductor, obediente, de esa palabra y ayudar a internalizarla... puede no hacer nada, resignarse, lamentarse por el abandono y el deterioro. Otro modo encubierto de perpetuar la sumisión a «la palabra del poder». O puede desplegar «el poder de su palabra» para habilitar otras voces, otros deseos, recomponer la confianza en la posibilidad de dialogar y ponerse de acuerdo. Abrir posibilidades. Rehacer lazo y encuentro (p. 151).

Sin embargo, a pesar de que varios autores han abordado estas cuestiones, y a pesar de que las mismas han sido objeto de sendas investigaciones, muchos docentes siguen replicando estas prácticas ritualizadas de categorización e invisibilización de la subjetividad de sus estudiantes de manera inconsciente, naturalizada. De ahí surge la pregunta: *¿cuáles son las razones por las que estas cuestiones no se han trabajado ampliamente en los escenarios de formación inicial ni continuada de maestros?*

Es posible y necesario reflexionar sobre esto en los escenarios de formación docente, que los cursos pongan sobre la mesa, como objeto de estudio, esas prácticas ritualizadas; que se incluya la discusión pedagógica sobre los juegos de poder, las interacciones discursivas, la construcción de la identidad a partir de las interacciones y el reconocimiento, las dialécticas del reconocimiento y el desconocimiento, los orígenes de las categorizaciones y juicios emitidos en el aula y sus efectos en la subjetividad de los estudiantes, las consecuencias de fomentar la competencia permanente entre pares y las implicaciones de los actos ritualizados en las prácticas pedagógicas.

Esto solo es posible en la medida en que se fortalezcan algunos ejes de formación inicial docente, justo antes de que los jóvenes maestros se «traguen el cuento» para replicarlo en sus escuelas; es imperativo que las ENS vuelvan la mirada sobre los ejes de educabilidad, pedagogía y contexto, resignificándolos con elementos del interaccionismo simbólico, la subjetividad.

Frente a la educabilidad: revisar la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje, no sólo desde las dimensiones cognitivas, sino incluir los procesos de construcción de identidad y subjetivación en los niños niñas y adolescentes desde las interacciones simbólicas, dialécticas, performativas con su entorno.

Frente a la pedagogía: hacer conscientes las reflexiones sobre el origen de la praxis pedagógica, de cómo se ve influenciada por los marcos normativos externos con intereses políticos y económicos.

Frente a los contextos: es necesario entender las realidades que permean la escuela y afectan los procesos formativos de los niños. El aula no puede pretender estar inmune a lo que ocurre de puertas para afuera.

A manera de cierre

Este texto no es más que un intento por reivindicar las Escuelas Normales Superiores en su concepción humana, en su esencia como el lugar donde se incuban las mentes y espíritus de los formadores de la niñez de Colombia; un intento por reivindicar la obligación ética y política que tiene el sistema educativo con las transformaciones que demandan las realidades de este país; un intento por incluir la construcción de subjetividades como elemento manifiesto en las reflexiones y contenidos programáticos de la formación docente; por volver el acto pedagógico un acto substancialmente humano, en el que la palabra, el cuerpo, el gesto y la mirada juegan un papel tan importante como el saber.

¿Una perspectiva utópica y romántica? Tal vez, pero ¿quién, sino la pedagogía, para soñar que otros mundos son posibles?

Bibliografía

Arturo, D. & Jurado, R. (2014). Horizontes de intersubjetividad. *Plumilla educativa* 13(1), pp. 290-301. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920288>

Bourdieu, P. (1993). Los ritos como actos de institución. *Honor y gracia*. Alianza.

Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa* 9(19), pp. 4-18.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.

Calvo, G.; Rendón, D.; Rojas, L. & Lache, L. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-UNESCO/IESALC.

DANE (2019). *Boletín técnico Educación Formal (EDUC)* 2018. Bogotá.

Decreto 3012 de 1997. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. 19 de diciembre. Diario Oficial No. 43202.

Decreto 4790 de 2008. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre. Diario Oficial No. 47212.

Gutiérrez, C. (2016). *Políticas de calidad educativa y reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores* [tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1068>

Herrera, G. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las Escuelas Normales colombianas* [tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/8674>

Kaplan, C. (2008). *Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. http://repositorioubu.sisbi.uba.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=histoeduan&d=2008-11_hm

Llanos, D. (2012). *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las Escuelas Normales Superiores* [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7088>

Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez-Restrepo, S.; Pertuz, M. & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá: Alianza Compartir-Fedesarrollo. <https://bit.ly/2AU0WP2>

McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. *Sociedad, cultura y educación*. España: Niño y Dávila Editores, pp. 41-72.

Montoya, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología* 36(1), pp. 179-198. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/39672>

Osuna, C.; Díaz, K. & López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la educación* 28(2), pp. 185-200.

Rodríguez, J. (2017). Voces históricas del Instituto Pedagógico Nacional. *Nodos y Nudos* 5(43), pp. 106-119.

Runge, A. (2017). Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa [inédito], 24 pp.

Runge, A. & Muñoz, D. (2005). El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. *Revista iberoamericana de educación* (39), pp. 127-168.



¿Cómo entender el aula en el mundo de hoy?^{5*}

Jafet de Jesús Hernández Alcalá

Doctor, Postdoctor en Filosofía y Docente de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, municipio de Caucasia

hjafeth@gmail.com

RESUMEN: el presente artículo tiene como objetivo proponer la comprensión del aula, no como la construcción de cuatro paredes en una edificación llamada escuela, sino como el lugar cívico de la justicia, en el que confluyen la presencia real y sentiente de la comunidad educativa permitiendo el ejercicio de aulatización, es decir, cualquier lugar en el marco de la escuela, la familia, el pueblo o la universidad visualizado con conciencia educativa, democrática y vital podemos vivenciarlo como aula, sobre todo en momentos difíciles. Propendemos hacia la comprensión de la escuela como una comunidad justa, enmarcada en un mundo de valo-

5 Este artículo es producto del proyecto de investigación: *Los nuevos retos de la pedagogía en la sociedad contemporánea: una mirada interdisciplinar*, investigación que cuenta con el apoyo de Bernardo Oviedo, rector de la Escuela Normal del Bajo Cauca, y el apoyo del grupo de investigación Ciencia, Investigación y Pedagogía, con quienes hemos avanzado en los procesos investigativos en el marco de sus proyectos actuales inscritos en Colciencias bajo la dirección de Jafet Hernández.

res como el respeto, la justicia, la libertad y la solidaridad; una escuela que visiona el porvenir de una sociedad más justa. Educar en razón de justicia es humanizarnos, es decir, reconocernos, esto solo se logra en el aula con el otro, con el que siento, que no solo conozco, sino que reconozco; un aula con rostro humano.

PALABRAS CLAVE: Aula, Aulatizar, Educación, Justicia, Civismo.

*Amar la verdad es contribuir a la elevación del mundo moral;
por eso ningún sentimiento es más odiado por los que me-
dran de mentir.*

José Ingenieros, Las fuerzas morales, § 67

Hablar del *aula de clase* nos conduce a referirnos a un lugar de cuatro paredes lleno de alumnos, un lugar de una escuela donde se imparte clase, un lugar imaginario donde se comparte conocimiento entre un profesor y unos alumnos, un lugar donde se comparte la cultura escolar, o un lugar por donde circula el saber, por parte de un profesor que lo sabe todo y unos alumnos que hacen de todo menos escuchar ese saber; el aula también puede entenderse como un lugar de hacinamiento: «debido a la influencia de las pedagogías basadas en el mercado, los docentes están sujetos a lo que solo podría describirse como medidas disciplinarias represivas en el ámbito escolar, así como a un creciente coro de humillación verbal» (Giroux, 2018, p. 43).

También hay aulas en la escuela donde se reúnen los docentes para compartir y discutir los destinos institucionales, pero también esas discusiones y

destinos pasan desapercibidos ya que el aula se ha entendido como el lugar donde adquirimos aprendizajes «para poder acceder a un lugar de trabajo» (De Martín, 2005, p. 17), y no para permanecer y transformarlo, fortalecerlo con creatividad, innovación y pretensiones de justicia; el aula, tal como ha sido entendida, nos permite hacer muchas cosas, más que aumentar la vida cultural frente a la democracia, la escucha y la humanización.

En fin, existen muchas definiciones que hacen del aula un simple recinto de encuentro obligado. En estas líneas pretendemos mostrar que el aula debe ser más que un simple recinto en el mundo en que hoy vivimos; el aula debe entenderse como el lugar cívico de la justicia y en él solo deben confluir la confianza, la libertad, la autonomía, el respeto, el diálogo mutuo, la pasión crítica y, sobre todo, la verdad «amar la verdad es contribuir a la elevación del mundo moral; por eso ningún sentimiento es más odiado por los que medran de mentir» (Ingenieros, 2007, p. 103).

El valor de la justicia articula el «respeto a la libertad, el fomento de la igualdad, la solidaridad como también tomar decisiones comunes dialógicamente, el valor de la justicia permite la eficacia, compromiso de participación y acción» (Cortina, 1998, p. 69). La justicia se construye vivencialmente en relación con los demás:

el sentido de la justicia es el que nos impulsa a dar a cada uno lo que le corresponde; en efecto lo justo es que todas las personas gocen de alimento, vivienda, vestido, educación, atención en tiempos de vulnerabilidad, libertad de expresarse, formarse su conciencia y orientar personalmente su vida (Cortina, 2002, p. 18).

Porque el accionar justo de una sociedad está en la acción impulsada por la razón de justicia. En efecto, la justicia, según Bedoya (2018), «es de orden ético y será de dentro de tal orden que hallaremos la manera de comprender su significado» (p. 23), así como su dinámica real en la sociedad; solo en la acción hay posibilidad vivir lo ético.

El aula como lugar cívico de la justicia permite «construir comunidad real de argumentación» (Cortina, 1985, p. 103), y cuando se construye comunidad real de argumentación, todos los que estamos en el aula somos interlocutores válidos en un ejercicio donde las ideas son discutidas y criticadas. Si no estamos de acuerdo con ellas, no importa, estas ideas nos pueden incomodar, pero es la idea la que me incomoda, luego, la persona que la expresa sigue siendo importante para mí, su idea no la convierte en un enemigo a destruir o a eliminar; mi inconformidad debe ser con su idea, no con el humano, se respeta al humano, sus ideas pueden criticarse, pero con mucho respeto a la persona humana y al ciudadano.

En efecto, en el aula como lugar cívico de la justicia, debe existir un respeto mutuo entre todos los interlocutores, un aula, como dice Marzano (2009), con «rostro humano» (p. 157), porque somos interlocutores válidos, es decir, tenemos validez en el diálogo, somos seres de palabra, de preguntas; somos constructores de humanidad democrática; construyo humanidad cuando me veo en el otro y el otro se ve en mí, ese deseo de existir en el otro y el otro en mí constituyen la otredad escolar; profesores que quieren existir en sus estudiantes y

estudiantes que quieren existir en sus profesores haciendo del aula un lugar cívico de justicia.

Uno de los requisitos válidos para mirar el aula como un lugar cívico de la justicia es no mentir, en el aula no se puede mentir porque no hay respeto hacia el interlocutor que he considerado como válido en forma de simetría. Por ejemplo, si el estudiante dice que no hizo la tarea por estar enfermo y esto no es verdad, no está respetando el aula como lugar cívico de la justicia, un lugar en el que los demás le han dado la posibilidad de compartir humanidad. Si el docente dice que ha preparado su clase y está mintiendo, pasa igual e, incluso, el profesor falta más al aula como lugar cívico de la justicia, porque «la mentira no es universalizable, no se debe mentir porque nadie en su sano juicio quiere ver convertida la mentira en ley universal» (Camps, 2017, p. 96).

Quién miente en el aula de clase como lugar cívico de la justicia desestabiliza el proceso cultural escolar. Creer que es cierto lo que otro ha dicho en falsedad deteriora la dignidad humana de los miembros de la comunidad real de argumentación, es decir, de quienes están en el aula; aunque el que haya mentido se favorezca, no logrará los resultados que espera, porque, a pesar de que haya engañado a alguien, no le será posible engañarlos a todos; alguien más sabrá que ha mentido y los miembros del aula lo mirarán como dañino. No podrá desarrollarse la creación, la creatividad y la confianza en el aula si aceptamos la mentira como sostén para el avance escolar. La mentira en el aula es lo dañino en el proceso educativo, «es la conse-

cuencia del desprecio por el conocimiento» (ídem, p.100).

Porque el principio es no mentir. Partir de que nadie va a mentir es reconocer que hay respeto por los interlocutores válidos que hay en el aula, es actuar con razón de justicia, verdad y veracidad, es decir, actuar con los principios básicos de la comunicación. No mentir en el aula como lugar cívico de la justicia es evitar el daño, es fortalecer la verdad en un escenario de humanización. Educar en la búsqueda de la verdad y de la «calidad de vida es sin duda preferible a educar en la búsqueda de la cantidad de los bienes» (Cortina, 2002, p. 17). Recordando una vez más nuestro epígrafe: *amar la verdad es contribuir a la elevación del mundo moral; por eso ningún sentimiento es más odiado por los que medran de mentir.*

¿Cómo hacer del aula un lugar cívico de la justicia, un lugar donde tengamos derecho a la verdad porque nos repugna mentirnos los uno a los otros y donde la educación tenga su verdadero sentido humano? Para responder esta pregunta proponemos lo siguiente:

1. Verse entre estudiantes y docentes como una comunidad real de argumentación y respeto mutuo, en donde la verdad sea el valor fundamental, «ella siempre perseguida, siempre invencible, es el más eficaz instrumento de redención moral que se ha conocido en la historia de la humanidad» (Ingenieros, 2007, p. 104).

2. Siempre partir de la opción de que no hay mentira en lo expresado en el aula porque la verdad se conocerá y se reflejará en las acciones de los miembros de la «comunidad real de argumentación» que accionan en el aula; «la mayor de todas

las cobardías consiste en callar la verdad para recoger las ventajas que ofrece la complicidad con la mentira» (ídem, p. 103).

3. Practicar siempre una «pedagogía de la pregunta», ya que esto permitirá escuchar al estudiante y que su voz se oiga como humana y se desarrolle, como dicen Freire & Faundez (2013), «la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes» (p. 72); vivenciar la capacidad de preguntar, porque la esencia está en vivir la pregunta. Se vive lo que se escucha, no lo que se grita, el grito no es una vivencia, es represión.

4. Vivirnos en el aula, porque vivir es vivirnos; esto permite un irnos haciendo con nuestros estudiantes y ellos con nosotros, viviendo un «clima de aprendizaje» en el respeto mutuo, donde las resoluciones a nuestros conflictos no se hacen a través de la «lucha abierta y estratégica, sino de forma argumentativo-consensual» (Apel, 1986, p. 208). Somos lo que somos en la vivencia y el consenso con los otros, «no se trata solamente de ser, sino de enterarse, de irse descubriendo poco a poco de sí mismo y del mundo que nos rodea» (García, 1999, p.14); vivir es saberse, conocerse y comprenderse a sí mismo.

5. Evaluar de una manera flexible, de modo que cada intención evaluativa se refleje en ganancia humana y no en pérdida de posibilidades de vida. La evaluación es una vivencia, producto del accionar humanizado de la acción educativa, para mejorar en humanidad y no en dominación.

6. Aulatar; hacer, con ayuda del estudiante, que cualquier lugar de la institución, de la casa familiar, el parque, la universidad se constituya como aula para compartir, dinamizar el saber y reconocernos mutuamente. El aula se constituye en la esencia de la transformación educativa, en ella convivimos y

pasamos la mayor parte de nuestro tiempo; vamos de aula en aula investigando y construyendo propuestas de cómo vivir mejor en sociedad.

7. Hacer del aula un lugar para la juventud; no nacemos jóvenes, nos vamos construyendo en juventud; la juventud se construye no solo conociéndonos, sino reconociéndonos, la juventud es siempre renovación, «reúne el entusiasmo por el estudio y la energía para la acción que se funden en gozo de vivir; el joven que piensa y trabaja es optimista, no conoce el odio ni lo atormenta la envidia» (Ingenieros, 2007, p. 21).

8. Construir confianza; los efectos de la confianza en el aula nos permiten pasar de *un círculo vicioso a un círculo virtuoso*, «el círculo vicioso refuerza las conductas nocivas para la sociedad, se usa el engaño y no ven ningún beneficio en actuar de otra manera, el círculo virtuoso, obviamente, es en el que reinan los hábitos contrarios» (Cortina [org.], 2003, p. 20). La confianza es «la argamasa que une a los miembros de una sociedad» (ídem, p. 27). Esta unión humana hará del aula un lugar agradable donde nuestras relaciones de pertenencia estarán más seguras y mejor conservadas.

9. Hacer del aula un lugar para la educación en Derechos Humanos, donde se formen ciudadanos que reconozcan sus deberes para reclamar en forma civilizada sus derechos. Los Derechos Humanos constituyen el contenido ético de la educación; estar educado es comprenderlos y defenderlos; en el aula no podemos estar de espaldas a estos «mínimos ya compartidos» porque el ser humano tiene «dignidad y no precio».

10. Hacer del aula un lugar para el *optimismo cívico*, esa confianza y esperanza razonables en madurez moral que permiten visualizarnos y sentirnos los protagonistas de las transformaciones,

buscar alternativas para convivir de forma humana y vivenciar la paz en nuestra sociedad. Un optimista cívico siempre actúa con madurez moral, buscando alternativas para vivir en un mundo «más libre, con personas críticas y trabajando por una convivencia más justa» (Cortina, 2013, p. 136).

11. Hacer del aula un centro de transformación del pensamiento que nos permita «pensar de nuevo, hacerlo mejor y ejercer cuidado» (Beard, 2019, p. 23), un centro que les permita a los niños desarrollar todo su potencial para buscar alternativas orientadas a construir y cuidar en sociedad lo que nos rodea con razón de justicia.

Desde esta propuesta y las que significativamente pueda hacer el lector de estas líneas, y de acuerdo con estos momentos que estamos viviendo, haremos del aula un lugar cívico de la justicia, donde todos queramos estar y disfrutar, porque el aula es para la vida y la convivencia, entendida ésta como la dinámica y la permanente «creación de un ambiente transformador que permita la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de la más amplia cultura del respeto y tolerancia en democracia» (Poder Legislativo-Colombia, 2016).

La educación tiene la legitimadora tarea de humanizar, la legitimadora tarea de, como nos dice Delors (1996), «suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo» (p.12).

Como proyecto fundante y humanizador de la sociedad, la educación avanza para construir paso a paso ciudadanía; la escuela debe educar para la

democracia, «la escuela debe conformarse como una comunidad justa, porque la manera más creíble de manifestar aprecio por valores como la justicia es hacerlo en una escuela que se esfuerza por organizarse de forma justa» (Cortina, 1998, p. 8). Porque «la mejor manera que tenemos para pretender la justicia y la libertad es promoviendo la cultura democrática» (Vargas, 2015, p. 74), expandiendo la libertad y la justicia para la vida en sociedad, para ser personas y actuar como ciudadanos a plenitud, llevando una vida digna, respetando a los otros seres que habitan con nosotros en el universo, lo cual nos pondría a tono con el optimismo cívico y podríamos resolver nuestras diferencias de una manera civilizada y propiciar un entorno para el desarrollo espiritual, material, individual y colectivo. De acuerdo con Álzate (2010):

desde el deber ser, desde la perspectiva y reto de la reconstrucción de un tejido social propicio para la democracia, es la educación y la escuela casi la única oportunidad que nos queda. Para ello la educación ha de ser un espacio de paz, en el que imperen la palabra y la argumentación. Quizá esto corresponda a una generación de maestros formados como demócratas desde el hogar, la escuela y las universidades (p. 85).

La vivencia de una manifestación cultural escolar, el ejemplo que damos en nuestras relaciones cotidianas, la práctica de la inclusión del otro es lo que podemos llamar *educación para la vida*, es decir, «extender el acceso de todos los niños y de todas las personas a los confines del desarrollo humano» (Beard, 2019, p. 17). Todo lo cual va generando esa vivencia de cuerpo entero frente a las responsabilidades ciudadanas y al optimismo cívico, pilares fundamentales para la construcción de una sociedad civil; según Cortina (2001),

es indispensable educar también en la prudencia necesaria para saber adaptarse a la vida en sociedad, para lograr ser querido y tener influencia. A esta dimensión de la educación la llama Kant civilidad. Porque la civilidad supone buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia para saber servir de las demás personas. Quien sabe servir de otros es prudente y cívico y, por lo tanto, compone la imagen de un buen ciudadano, porque sabe comportarse con destreza en el ámbito público (p. 253).

En efecto, nuestras únicas esperanzas para avanzar en la vía de la democracia son la educación y el aula como lugar cívico de la justicia, lo cual se hará viable en la medida en que proyectemos, como sociedad, una fuerza capaz de comprometer a los gobiernos en la implementación de mecanismos dinamizadores que ilustren el valor de la escuela como escenario primigenio para generar democracia.

El deber ser en el aula es trascender los elementos tradicionales que perviven en ella y asumirse como escenario creativo y creador de discursos y prácticas democráticas. La democracia es una vivencia que inicia en la escuela, desde el aula de clase, con maestros conscientes de que su tarea es la de «ampliar las fronteras de la comprensión humana para entender más plenamente el mundo y decidir mejor cómo deberíamos vivir en él los individuos y las sociedades» (Beard, 2019, p. 13).

A modo de conclusión, vale la pena empezar a didactizar, pedagogizar y aulatar, es decir, empezar a convertir los espacios en los que los niños hoy reciben la educación desde sus casas en aulas sentidas, con familias y educadores sentientes, en aulas en las que sea posible la participación de todos en armonía y convivencia, en aulas en las que sea posible debatir y fortalecer la democracia y que nos permitan adquirir las herramientas para for-

mar ciudadanos de primera, protagonistas de sus creaciones y de su propia historia. De acuerdo con Álzate (2010),

la democracia no se decreta, es vital, se siente, es un alfabeto que se aprende y se trabaja día a día con la ciudadanía, con los vecinos, con los niños ciudadanos y jóvenes ciudadanos; se construye desde el hogar, en la colaboración y los acuerdos con la familia, en el vínculo respetuoso de alumnos y educadores, en el trato amoroso con la escuela (p. 101).

Y de acuerdo con Giroux (2019): «luchar por la democracia como proyecto educacional implica fomentar en las aulas una cultura de la indagación que invite a explorar tanto las fortalezas como las debilidades del mundo actual» (p. 44).

En efecto, el aula como lugar cívico de la justicia es el escenario propicio para adquirir las herramientas cognitivas y vivenciales para comprender la dinámica de la sociedad civil, para ser sociedad y hacer sociedad, es decir, un ser, un hacer y un querer ser competentes sociales en el respeto a los Derechos Humanos, en el reconocimiento recíproco, crítico y en las relaciones interculturales de pertenencia y pertinencia; el aula como lugar cívico de la justicia es el escenario propicio para hacer ajustes a nuestros procesos educativos, para que el «resultado de nuestros esfuerzos arrojen contribución inédita a la esfera global del conocimiento, una legitimadora exigencia» (Perujo, 2009, p. 25) que permite el desarrollo de la vida educadora en pretensiones de justicia, porque no hay mejor modo de lograr un ideal humanizador que educar para alcanzarlo con la participación de todos y, para todos, convertirlo en realidad.

Bibliografía

- Apel, K. (1986). *Estudios éticos*. Barcelona: Alfa.
- Álzate, E. (2010). *Sin demócratas no hay democracia*. Medellín: Ediciones Todo gráficas.
- Beard, A. (2019). *Otras formas de aprender*. Barcelona: Plataforma actual.
- Bedoya, H. (2018). *La justicia en la perspectiva de la ética*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Camps, M. V. (2017). Posverdad, la nueva sofística. *En la era de la posverdad*. Barcelona: Calambur, pp. 91-100.
- Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.
- _____. (2002). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá: El Búho.
- _____. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Cortina, A.; Escámez, J.; García, R.; Llopis, J. A. & Siurana, J. C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cortina, A. [org.] (2003). *Construir confianza*. Madrid: Trotta.
- De Martín, E. (2005). *La formación en centros: un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
- Freire, P. & Faudez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- García, J. (1999). *Ortega y Gasset*. Madrid: Orto.
- Ingenieros, J. (2007). *Las fuerzas Morales*. Buenos Aires: Gráfico.
- Lara, R. S. (2010). *Las aulas como espacios vivos para*

construir la equidad escolar. *Revista iberoamericana de educación* 51(4), 14 pp. https://www.researchgate.net/publication/41207633_Las_aulas_como_espacios_vivos_para_construir_la_equidad_escolar

Marzano, M. (2009). *Qué es la ética aplicada*. España: Proteus.

Perujo, F. S. (2009). *El investigador en su laberinto*. Salamanca: Comunicación Social S.C.

Poder Legislativo-Colombia (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. <https://www.refworld.org/docid/5a8744d54.html>

Vargas, M. (2015). *Elogio de la educación*. Bogotá: Penguin Random House.



De la receta a la reflexión: la formación de un docente reflexivo y crítico para la formación y convivencia en la escuela

Carlos Jovanni Londoño Londoño

*Licenciado en Educación Básica Primaria, Especialista en Pedagogía de la Virtualidad, Magister en Educación y Docente de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán
cajoloone@gmail.com*

RESUMEN: el objetivo del presente estudio es generar un espacio de discusión entre directivos docentes, docentes, consejo de estudiantes, personería estudiantil, comité de convivencia escolar y padres de familia acerca de la importancia y necesidad de la formación de un docente reflexivo y crítico que gestione la sana convivencia dentro y fuera del aula, y no un aplicador de recetas. Esta reflexión fue centrada en el paradigma socio crítico. La población estuvo constituida por estudiantes, docentes en formación y en ejercicio de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita y docentes del municipio de Sopetrán. El análisis de los datos obtenidos permitió detectar la necesidad de la formación de un docente reflexivo y crítico que gestione la sana convivencia dentro y fuera del aula, y no un aplicador de recetas. Del análisis se concluye que es urgente pensar e im-

plementar una educación humanizada y, por ende, liberadora.

PALABRAS CLAVE: Práctica pedagógica, Reflexión pedagógica, Pensamiento crítico, Formación, Convivencia escolar.

La pedagogía ha necesitado del aporte de otras ciencias para la producción de conocimiento propio o saber pedagógico, conocimiento o saber que surge desde la reflexión en torno a la práctica pedagógica. En este caso, la filosofía ha contribuido a la pedagogía con los planteamientos de la razón y, a través de la problematización de la práctica misma, ha convertido al docente en un profesional reflexivo y no en un aplicador de recetas para la formación y convivencia de sus estudiantes.

El presente estudio surge de los seminarios socráticos y de la sistematización de la práctica pedagógica investigativa de los docentes en formación de la Escuela Normal Superior Santa Teresita del municipio de Sopetrán. También, de los conversatorios entre docentes de la institución y del municipio, encontrándose, así, que los problemas más comunes en el aula son los relacionados con la convivencia escolar.

Al realizar el proceso de sistematización de la información de la práctica pedagógica de los docentes en formación y en ejercicio, se encontraron peticiones como éstas: actividades o estrategias para controlar la disciplina, estrategias para el manejo de conflictos en el aula de clases, para el manejo de la disciplina y la norma, y para el trabajo de las di-

ferentes problemáticas sociales de los niños, como la agresividad, el desafío a la autoridad y la hiperactividad. Ningún docente pidió la generación de espacios para la formación de docentes reflexivos con un pensamiento crítico para leer su aula desde las individualidades de sus estudiantes, para comprender a estos y, así, poder gestionar currículos y pedagogías más humanas, que no se queden en el texto, sino que sean implementadas en la práctica pedagógica.

De las áreas estudiadas que contribuyen a la formación de un docente reflexivo en el aula de modo que no sea un docente que simplemente gestiona y aplica recetas para la solución de problemas de convivencia —para el «mantenimiento del control y/o dominio de grupo», como dice la consigna permanente de directivos, docentes y padres de familia—, de las áreas estudiadas que contribuyen a tal fin, pues, se optó por la filosofía —que, de hecho, en nada beneficia a la formación de los estudiantes—, ya que el punto de encuentro entre esta y la pedagogía es el cuestionamiento para llegar a planteamientos reflexivos de la práctica pedagógica y, como consecuencia de ello, resignificar la misma práctica y, por ende, llegar a la transformación y a la emancipación en el aula.

Por lo antes expuesto, este artículo, en tanto producto de la reflexión pedagógica que responde al cuestionamiento *¿cómo formar un docente reflexivo en el aula y no un aplicador de recetas para la formación y convivencia de sus estudiantes?*, tiene como finalidad generar un espacio de discusión acerca de la importancia y la necesidad de la formación de un docente reflexivo y crítico que ges-

tiona la sana convivencia dentro y fuera del aula, de modo que no sea un aplicador de recetas.

El diseño metodológico de esta reflexión pedagógica fue centrado en el paradigma socio crítico. Como estrategia e instrumento para la recolección de información se implementó el análisis documental: se leyó aquella parte de la literatura relacionada con el objeto de estudio de esta propuesta que permitiera la construcción de fundamentos conceptuales y teóricos para ella, así como los informes de la sistematización de la práctica pedagógica investigativa de los docentes en formación de la Escuela Normal Superior Santa Teresita del municipio de Sopetrán, la evaluación de jornadas pedagógicas y las evaluaciones de otros encuentros de docentes de la institución y del municipio.

Como criterios de confiabilidad y validez en el proceso reflexivo, se tuvo en cuenta la confrontación de las voces de los docentes en formación y en ejercicio con las manifestaciones de los estudiantes y de sus padres de familia. En los anexos de este texto, se presentan algunas composiciones de docentes en formación sobre la reflexión de su práctica pedagógica.

Generalidades de la filosofía y de la pedagogía: sentidos y significados

Para dar respuesta al objeto de conocimiento, se pesó en el aporte que la filosofía hace a la pedagogía, ya que la filosofía es una ciencia que no se deriva de ninguna otra, mientras que la pedagogía tiene una autonomía relativa, puesto que otras ciencias contribuyen al dinamismo de su rol y, has-

ta el momento, para algunos pensadores, la pedagogía sigue en la búsqueda de la conformación de su propia estructura epistemológica y, de esta manera, de la obtención de una autonomía.

La filosofía ha hecho grandes aportes a la educación y a la pedagogía, en este caso, en lo relacionado con la identificación y el estudio de los elementos que contribuyen a la formación y cualificación de un docente reflexivo y crítico a partir de la reflexión de su propia práctica pedagógica. A continuación, se presentan la concepción de filosofía y la de práctica pedagógica que se han adoptado como punto de partida de este estudio.

Para Marías (1971), «la filosofía no aparece como un conjunto de preposiciones objetivas con pretensión de validez, sino que, desde luego, se presenta como un hacer humano, como un drama de personajes y acción» (p. 22).

Por otro lado, para Cardona, Carvajal, Montoya y Londoño (citados en Jaramillo, 2014),

la práctica pedagógica es entendida como el contacto directo que tiene el docente con las realidades que vive diariamente en su oficio de enseñar en cada contexto, dándose así un encuentro e interacción de los saberes del docente-educando-comunidad. La práctica pedagógica es el escenario para la aplicación y construcción de saber pedagógico que intenciona el proceso educativo (p. 106).

En esta misma línea, pero desde un mirada socio-crítica y desde la pedagogía liberadora, Freire afirma que «la práctica pedagógica es un espacio para la reflexión y acción orientada a la transformación de realidades mediante una acción comunicativa enmarcada en un trabajo de equipo con una cultura colaborativa» (ídem).

En las concepciones anteriores se puede apreciar, como punto de encuentro, la acción en contexto de los seres humanos a partir de la lectura reflexiva y crítica de diferentes realidades con la finalidad de mejorar actuaciones, relaciones e interacciones con los otros sujetos y, así, obtener mejores desempeños.

La formación de un docente reflexivo y crítico en el aula

Una de las finalidades de la filosofía es la de insistir en la necesidad de pensar, de reflexionar los problemas o las dificultades; pensar el qué y el cómo surgen y, de esta manera, hacer los estudios o planteamientos pertinentes. La práctica pedagógica, por medio de su reflexión, genera un saber práctico y pedagógico que permite la resignificación de la misma y, por ende, mejorar los procesos educativos y formativos a través de la humanización del currículo.

De acuerdo con lo planteado por Marías (1971), a continuación se presentan elementos de la filosofía que contribuyen a la formación de un docente reflexivo y crítico para la construcción de un saber pedagógico desde la reflexión de su propia práctica:

El método de indagación —el cual se da para la interpretación y comprensión del contexto y de la interacción del hombre con el mismo— facilita la problematización de la práctica del docente partiendo de un objeto de conocimiento que genera la reflexión de la práctica. Gracias a la reflexión que el docente hace de su práctica, puede comprender

los problemas que están apareciendo en la misma, así como sus causas, su constitución y las posibles consecuencias o repercusiones.

Verdad y saber; el hombre, para vivir, necesita saber a qué atenerse respecto de su situación y, por lo tanto, requiere conocer la situación, comprenderla, buscar y hallar la verdad.

La realidad y sus interpretaciones; la realidad es un sistema de posibilidades, facilidades y dificultades para la vida; se encuentra con sus interpretaciones; una interpretación es también una realidad. En la reflexión de la práctica, la interpretación de la realidad es individual, ya que cada docente tiene una forma única de observarla y de sentirla, sobre todo cuando se trata de escenarios diferentes con poblaciones particulares.

Explicación y descripción; la explicación es desplegar lo que está implícito en lo explícito; es un proceso de reducción de lo problemático y desconocido a lo ya conocido y comprensible. En la descripción de lo interpretado se debe mantener objetividad respetando el estado y naturaleza de los datos adquiridos en la realidad interpretada, sin hacer ningún tipo de comparaciones.

Un docente con pensamiento reflexivo y crítico no se acomoda a lo que le impongan para educar y formar a sus estudiantes, sin ejercer su derecho a la discusión, a la comprensión y a la confrontación de los contenidos, métodos, estrategias y normas escolares —expresado todo ello como mecanismos de poder y control— y sin tener en cuenta las individualidades de cada educando y las diversas realidades de los contextos de su procedencia.

Por el contrario, un docente con pensamiento reflexivo y crítico es un docente que, asumiendo la educación como un acto de amor y de valor (Freire, 2005), toma los problemas identificados en su práctica pedagógica como oportunidades para el acercamiento a sus estudiantes, respetando la dignidad humana y las particularidades de cada uno de ellos y, considerándolos pares académicos dentro de una relación horizontal y dialógica, formula interrogantes y hace estudios que conlleven al diseño de planes de trabajo académico y de convivencia como aproximación a la humanización del currículo escolar.

La práctica pedagógica reflexiva

En los renglones anteriores se presentaron algunos aportes que la filosofía hace a la pedagogía para la reflexión de su propia práctica, permitiendo la formación y cualificación de un docente reflexivo y crítico y dejando atrás al docente gestor y aplicador de recetas en el aula. A continuación, se expondrá con mayor amplitud la conceptualización de una práctica pedagógica reflexiva y la forma de hacerla.

La práctica pedagógica es también reflexiva en la medida en que se hace estudio de casos surgidos en el aula. La reflexión es direccionada por las preguntas formuladas sobre los acontecimientos del día, el docente debe «ir más allá de las pautas y comportamientos de rutina que caracterizan su quehacer cotidiano, teniendo un compromiso permanente con el crecimiento, el cambio, el desarrollo y el perfeccionamiento» (Brubacher, Case & Reagan, 2000). (p. 126)

La reflexión pedagógica se debe hacer al terminar cada acto pedagógico de un área específica y con la finalidad de autoevaluar todo lo realizado dentro del encuentro pedagógico para resignificar los procesos llevados a cabo durante la práctica pedagógica, para ir buscando una educación que forme y eduque integralmente a los educandos y transforme, como dice Freire (2005), «las realidades de una sociedad que vive sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas. Una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política» (p. 83).

De la reflexión pedagógica pueden surgir problemas que pueden ser intervenidos de inmediato por el docente debido a la falta de complejidad de estos; puede que solo se requieran algunos ajustes en las estrategias de enseñanza y convivencia, en los ambientes de aprendizaje y en otros procesos educativos y pedagógicos para que el próximo acto pedagógico sea exitoso.

Por otro lado, si los problemas surgidos en la reflexión pedagógica son demasiado complejos como para darles solución —o no es suficiente con la reforma de las estrategias metodológicas—, se requiere entonces de un proceso investigativo de carácter riguroso dentro del paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo y a través de la *investigación acción* y de la investigación acción participativa, más aún cuando el problema es relacionado con el tema de la convivencia escolar, ya que esta exige estudios y soluciones prontas y eficaces.

El paradigma interpretativo también puede ser utilizado dentro del aula, pero este es útil solo para proyectos de investigación que no se extiendan por

más de dos años; los paradigmas y el tipo de investigación se escogen según el objeto de estudio y la problematización del mismo, así como según la urgencia se tiene de abordar el objeto en de estudio en cuestión. En este caso —la práctica pedagógica reflexiva—, se habla de una investigación pedagógica; por lo tanto, y como se mencionó en el párrafo anterior, la presente investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, sobre todo, porque se busca la formación de un docente reflexivo y crítico dentro del aula.

En cuanto a los instrumentos de recolección de información para la reflexión de la práctica pedagógica, como el diario pedagógico, cada institución y centro educativo es autónomo para diseñarlos y para optar por las formas y los tiempos de diligenciamiento. El diario pedagógico surge de la necesidad que tiene el maestro de conocer lo que hace diariamente en su práctica pedagógica para llevar a cabo el ejercicio de reordenamiento de la escuela y para evidenciar las relaciones entre los actores, sus discursos y sus acciones.

La reflexión pedagógica que se lleva a cabo en este diario se da a través de la observación de la acción; se reflexiona sobre la acción materializada en la escritura descriptiva y argumentativa. Según Brubacher, Case & Reagan (2000), la reflexión pedagógica se puede hacer pensando y cuestionando las decisiones tomadas en relación con los siguientes aspectos: resultados educativos —propósitos, logros, competencias, desempeños, objetivos—, contenidos de enseñanza —plan de estudio—, formas de enseñar —metodologías o estrategias pe-

dagógicas—, actitudes de los actores educativos, convivencia y formas de relación.

La reflexión pedagógica la puede presentar el docente en la forma que desee: de manera epistolar o en forma de cuento, de texto escrito o de documental, entre otras opciones. Es interesante exponer esa reflexión y confrontarla con la mirada de los demás compañeros, de los estudiantes y de otros pensadores con el fin de realimentar la reflexión y plantear alternativas de solución a los problemas.

A manera de conclusión

Para Dewey (citado en Brubacher, Case & Reagan, 2000) «la verdadera práctica reflexiva se lleva a cabo solamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional» (p. 37). En este sentido, es urgente pensar e implementar una educación humanizada y, por ende, liberadora. Para ello, se requiere la formación de los docentes en el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita leer las individualidades de cada aula de clase, respetando las particularidades de sus estudiantes y buscando penetrar en sus vidas; un pensamiento crítico que les permita a los docentes estudiar los propios mundos de los estudiantes para comprenderlos sin lastimarlos y, así, poder ayudarles a salir de la prisión interna y externa en la cual viven.

Antes de buscar el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, los docentes lo deben desarrollar en ellos mismos mediante la emancipación y la humanización; deben auto conocerse y

conocer a los otros docentes mediante el diálogo; deben tener excelentes relaciones de cordialidad, compañerismo y respeto por la diferencia; deben tener capacidades para el trabajo en equipo con cultura colaborativa e interdisciplinaria y ética profesional; y deben apropiarse e implementar el diseño curricular y el modelo pedagógico de su institución educativa, así como situar su práctica pedagógica en el contexto donde está ubicada y deberá estar situada la escuela.

El diario pedagógico, como instrumento que también registra la práctica pedagógica del maestro, le permite a este identificar aquellos problemas que no pueden o no pudieron ser solucionados desde la reflexión pedagógica y que, por lo tanto, requieren un proceso de investigación de carácter riguroso, dejando de lado el diario pedagógico y recurriendo al diario de campo para el registro de las evidencias, testimonios, observaciones y otros datos referidos al objeto de estudio, todo esto, bajo los paradigmas interpretativo y socio crítico y desde las perspectivas etnográficas y sociológicas.

Anexos

Anexo uno: poesía

Jacinta mi profe favorita

*Esta es una historia muy particular,
que esta humilde servidora les va a contar.
La niña Jacinta, un día, maestra quiso ser
y fue a una Normal para poder aprender.*

Dentro de sus intenciones estaba ser una gran profe de buen proceder, y que sus clases y sus modos a todos pudieran sorprender.

Pues ella en su corazón deseaba enseñar y no desfallecer.

Para lograr sus propósitos, investigó hasta el anochecer, encontró ideas de pensamientos críticos y sus miedos deseó enfrentar.

Como no quería dejar ganar a los problemas, decidió reflexionar, para que fuera más apropiado su actuar.

En una ocasión vio un pequeño llorando, pues la profe Jacinta se encontraba trapeando.

Ella preocupada le preguntó qué fue lo que le sucedió,

y el niño triste le contestó: mi madre no hizo de comer hoy.

La profe se preocupó y de su desayuno le ofreció.

El pequeño le agradeció pues estudiaría mucho mejor.

Luego Jacinta le pidió que, si tenía dificultades, se lo comunicara, por favor,

pues quería lo mejor para el pequeño campeón.

En otra ocasión, la profe se dirigió al salón donde encontró a Camila llorando sin compañía,

pues la niña estaba muy aburrida por no hacer la tarea que tenía.

*Jacinta la calmó y le dijo que comprendía su situación,
pues la docente era consciente de que la pequeña
no tenía acudiente.*

*El día del profesor todos los estudiantes le agradecieron con amor,
ya que Jacinta era una docente entregada a su labor,
Y esto se notaba todos los días con gestos que ella hacía.*

*Y ya, para terminar esta historia súper genial,
quiero que sepan que, como Jacinta, algún día
quiero orientar.
Porque no hay nada más gratificante que salir adelante
haciendo las cosas de la mejor manera para una
escuela nueva.*

Argenis García Zapata

Docente en formación, Nivel 04 de 2020.

Anexo dos: cuento

La docente Cinderella

Había una vez una joven llamada Cinderella que decidió estudiar pedagogía infantil motivada por su hermosa princesa, su hija. La joven pensaba que, de esa manera, podría ayudar a su pequeña princesa en su formación.

Pasó el tiempo y la jovencita se convirtió en una docente paciente, creativa, empática, con vocación, y pudo ayudar a que su princesa

fuera una niña muy inteligente y juiciosa. Un día cualquiera, y por cosas del destino, Cinderella recibió una llamada de una señora muy buena que conoció mientras estudiaba, era la rectora de un colegio de un barrio popular de la ciudad; la señora le propuso a Cinderella ser docente de su institución, propuesta que puso muy nerviosa a esta joven maestra y, al mismo tiempo, muy feliz. Después de una larga conversación con doña Rosa, la rectora, la joven aceptó trabajar en el colegio.

Al llegar al colegio, la docente se dio cuenta de que el lugar era muy grande, de que contaba con una decoración muy agradable a la vista de cualquier persona —una vista físicamente hermosa—, pero, cuando Cinderella entró al aula donde iba a enseñar, observó a un grupo de niños dividido, a su vez, en varios grupitos, todos con actitud de rebeldía, de rechazo y con problemas de agresión verbal entre ellos.

Al pasar los días, la joven se sentía muy feliz con su empleo, pero estaba preocupada por la situación que observó en aquellos niños cuando llegó al colegio; por otro lado, vio en la planilla de notas un bajo rendimiento académico de más de la mitad de sus estudiantes. Cinderella empezó a observar más detenidamente a sus alumnos para mejor comprensión de lo que estaba pasando con ellos.

En un descanso vio que un grupo de estudiantes golpeaba a otro grupo, la docente intervino y habló con ellos, pero ninguno manifestó el por qué se golpeaban.

Cinderella continuó reflexionando su práctica pedagógica ayudándose de la filosofía y de la investigación. Decidió hablar con algunos niños, con los docentes y hasta con doña Rosa, la rectora, sobre las situaciones identificadas, lo que le permitió enterarse de que algunos niños discriminaban a los otros por su estrato socio económico y que los niños agresores eran maltratados por sus padres.

La docente, apoyada por sus colegas, la rectora y la psicóloga de la institución, diseñó propuestas académicas y pedagógicas para desarrollarlas con los estudiantes y los padres de familia de una manera lúdica y reflexiva a través de la escuela de padres. Con el tiempo, la convivencia y el rendimiento académico en el grado tercero uno fue mejorando mucho, al igual que la convivencia en sus familias.

Yesica Madrid Rivera
Docente en formación, Nivel 04 de 2020

Bibliografía

Brubacher, J. W.; Case, C. H. & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Jaramillo, R. (2014). *Sistematización en educación y pedagogía*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

_____. (2015) *Educación y calidad: el rol de los maestros*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

Marías, J. (1971). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Revista de Occidente, S.A.



La paradoja de la formación docente

Carlos Jovanni Londoño Londoño

Licenciado en Educación Básica Primaria, Especialista en Pedagogía de la Virtualidad, Magister en Educación y Docente de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, municipio de Sopetrán
cajoloone@gmail.com

RESUMEN: el propósito del presente artículo es generar un espacio de discusión entre directivos docentes y docentes en ejercicio y en formación sobre el origen, los sentidos, los significados y la finalidades de la formación docente en tanto insumos para la revisión de la propuesta de formación y de cualificación docente de acuerdo con la naturaleza de cada institución educativa y con su contexto. Esta reflexión fue centrada en el paradigma interpretativo. La población objeto de estudio estuvo constituida por una exrectora y varios docentes en ejercicio egresados de una Escuela Normal, por profesionales en otras áreas que entraron a la docencia y por docentes en formación del nivel 04 de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, del municipio de Sopetrán. El análisis de los datos obtenidos permitió identificar tres tipos de docentes que, independientemente de su procedencia, deben asumir su tarea con responsabilidad, honradez y dignidad.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Docente en formación, Docente en ejercicio, Profesionales en la educación, Cualificación docente, Ética profesional del docente.

La formación docente en Colombia ha estado a cargo de los institutos de pedagogía, de las Escuelas Normales y de las facultades de educación. Estos tres tipos de instituciones han sido las encargadas de dar respuesta a las necesidades educativas de las comunidades a través del proceso de enseñanza llevado a cabo por los docentes dentro y fuera del aula.

En la creación y dirección de las Escuelas Normales, la religión ha tenido una gran incidencia. Según Quiceno (1996), «las primeras experiencias de institutos de educación de la época moderna son producto de los efectos de la reforma protestante y de la contrarreforma católica» (p. 27). En esta línea se encuentra el primer instituto formador de maestros urbanos y rurales⁶, cuya propuesta educativa se orientaba en dos sentidos: hacia la formación cristiana, por un lado, y hacia la forma de concebir las cosas, por el otro.

La docencia, hasta la década de los 90, fue asumida como una vocación. Es decir, la docencia era vista como un llamado interior, el llamado a ser maestro, del mismo modo que, en la religión, se concebía el llamado a ser sacerdote o religiosa, un llamado que se inicia en la niñez y que se va esclareciendo y potenciando con el tiempo. La vocación siempre fue el principal requisito para ingresar y

6 Inspirado en el pensamiento y la labor del sacerdote, teólogo y pedagogo francés Juan Bautista de La Salle, fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

mantenerse en el programa de formación inicial de docentes en una Escuela Normal.

Dentro de su currículo escolar, las Normales tenían áreas orientadas al descubrimiento de la vocación para la docencia. Aquellos estudiantes que parecían tener tal vocación eran preseleccionados para presentar la prueba de admisión al programa de formación inicial de docentes. Estos estudiantes debían cumplir con unas condiciones demasiado estrictas para demostrar que su vocación para la docencia era verdadera. Sólo así podían iniciar su proceso de formación.

Más adelante, se empezó a ver —especialmente en el departamento de Antioquia— «una crisis vocacional, la enseñanza no atraía a las nuevas generaciones» (Echeverri, 1996, p. 23), lo cual fue consecuencia de las nuevas dinámicas de tipo social y económico que aparecieron en el contexto, como el desempleo, la inestabilidad laboral y la falta de recursos económicos para ingresar a la educación superior por parte de los jóvenes de los estratos uno y dos.

El ser docente, entonces, no solo se daría por vocación, sino también por motivos circunstanciales relacionados con las realidades económicas y sociales que ha venido atravesando el país; como otro ejemplo de ello, se podría mencionar la oportunidad que tienen los profesionales en otras áreas o saberes —contadores, politólogos, sociólogos y otros— de entrar a la carrera docente teniendo como único requisito hacer una nivelación pedagógica en alguna universidad, nivelación que se lleva a cabo en un periodo de tiempo demasiado corto en comparación con la exigencia académica.

mica y la duración de los programas de formación docente de las Escuelas Normales y de las facultades de educación.

Por lo antes expuesto, este artículo es producto de una reflexión pedagógica que responde al siguiente cuestionamiento: *¿los docentes nacen o se hacen, y cómo repercute esto en el proceso educativo y formativo de los estudiantes?* El artículo tiene como propósito generar un espacio de discusión entre directivos docentes y docentes en ejercicio y en formación sobre el origen, los sentidos, los significados y la finalidades de la formación docente en tanto insumos para la revisión de la propuesta de formación y de cualificación docente de acuerdo con la naturaleza de cada institución y con su contexto.

El diseño metodológico de esta reflexión pedagógica está orientado por el paradigma interpretativo. Como estrategia e instrumento para la recolección de información se implementó la entrevista a docentes en ejercicio egresados de una Escuela Normal, a una ex rectora de una Escuela Normal y a docentes que entraron a la docencia como profesionales en otras áreas. Asimismo, se recurrió al análisis documental de composiciones escritas por docentes en formación del nivel 04 de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán sobre su motivación para ser docentes. Como criterio de confiabilidad y validez en el proceso reflexivo se tuvo en cuenta la confrontación de las voces de los actores, las cuales aparecen al interior del escrito.

La aparición de un docente

En este apartado se continúa la reflexión general del texto a partir del cuestionamiento sobre las motivaciones para ser docente y sobre si un docente nace o se hace. Responder a estos cuestionamientos daría pistas acerca de la aparición de los docentes para áreas y contextos generales o determinados por ellos.

A continuación, se exponen voces que responden a la pregunta sobre el surgimiento de la idea de ser docente:

Los docentes nacen a partir de la vocación que hay en ellos. Una inclinación que traen desde niños hacia la docencia y que las instituciones formadoras de docentes van potenciando (egresada, exdocente y exrectora de una Escuela Normal. Septiembre 02 de 2020).

A mí me gustaba ser docente, se lo manifesté a mis papás y ellos me apoyaron. Los docentes se hacen y para serlo se requiere de mucha responsabilidad para hacer bien su trabajo. A la carrera docente están entrando profesionales muy responsables que han hecho muy bien su trabajo como docentes (egresado, exdocente y coordinador de una Escuela Normal. Ídem).

Entré a la carrera docente debido al estado en el cual se encuentra nuestra sociedad, y sólo a través de una verdadera educación se pueden convertir las aulas en espacios democráticos y para la formación ciudadana. El docente se hace, sólo quien recorre el camino sabe cuál es su textura (político que entró a la carrera docente. Ídem).

Decidí entrar a la docencia por el ejemplo de otras buenas profes que tuve. El maestro nace desde su personalidad y desde su interactuar con otros docentes (docente egresada de una Escuela Normal. Ídem).

El ser maestro es una gran vocación, por eso siempre he tenido claro que no es lo mismo ser maestro que profesor. El maestro da lo mejor de sí para que el otro aprenda a través de diferentes estrategias y el profesor imparte conocimientos (egresada y ex docente de una Escuela Normal. Ídem).

Se nace con la vocación de docente, pero es necesario hacer un proceso de formación para que se haga un buen docente. Me motivó a ser docente las experiencias de vida de docentes vividas en mi entorno y la Normal me formó como docente y cada día le tengo más amor a mi profesión (bachiller académico que se formó como docente en una Escuela Normal. Ídem).

Me motivó a ser docente la genética de mi familia; hay muchos docentes en ella. Yo pienso que uno se va haciendo docente en la medida que va ejerciendo su vocación (docente egresado de una Escuela Normal. Ídem).

A continuación, se presentan dos cuentos escritos por docentes en formación del nivel 04 de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, del municipio de Sopetrán. En ellos se expone el surgimiento de la inclinación de estas personas por la formación docente y su proyección en esta:

En las lejanas montañas

En una pequeña comunidad que se encontraba ubicada en un punto bastante alejado del área urbana, vivía un profesor llamado Nicolás, el cual tan solo era residente de dicho lugar hacía más o menos unas dos o tres semanas.

Las clases aún no daban inicio, pues los estudiantes se encontraban en receso, sin embargo, Nicolás quería salir huyendo de aquel sitio en razón de que ya no contaba con las comodidades de su hogar. Ahora estaba viviendo con una humilde y pobre familia de campesinos, así que había perdido su privacidad; además, su cama era demasiado pequeña, su almohada extremadamente dura, debía despertarse más temprano aunque fuera fin de semana, la comida tenía un sabor diferente y las personas poseían una forma de expresarse

muy distinta a la que él estaba acostumbrado en su ciudad. Por otro lado, el wifi era una palabra desconocida para la gente de aquel territorio, los televisores eran limitados y las carreteras se encontraban en un estado tan deprimente que los únicos medios de transporte que podían cruzarlas eran los caballos y, en algunas ocasiones, las bicicletas, siempre y cuando no hubiese temporada de lluvia.

Varios horribles días después, según Nicolás, se llegó el momento de comenzar la jornada escolar. El maestro despertó de mala gana, probó un poco de los huevos revueltos y de los frijoles que le había preparado la señora de la casa, se bañó rápidamente, agarró sus pertenencias y se dirigió hacia la escuela en compañía de Juancho, el hijo de los dueños de aquella rústica vivienda en la que habitaba actualmente.

Mientras los minutos transcurrían, el educador empezaba a sentir impaciencia, pues ya habían caminado múltiples kilómetros y todavía no llegaban a su lugar de destino. Pero, cuando estuvo a punto de pensar que podía ser peor, pudo descubrir, por sí mismo, que la situación era realmente más catastrófica de lo que cualquiera hubiera imaginado debido a que, ante sus ojos, tenía aproximadamente catorce niños y niñas de diferentes edades que portaban uniforme y botas de caucho de color negro, los cuales estaban haciendo el intento de cruzar una caudalosa quebrada caminando y arrastrándose sobre una estrecha guadua.

En ese instante, Nicolás quería devolverse, pues estaba atemorizado y en su interior se negaba a atravesar esas extensas aguas, pero antes de que pudiera dar la vuelta y regresar a la morada de Juancho y sus papás, el niño ya había comunicado a todos sus compañeros que el hombre alto y delgado que lo estaba acompañando era, nada más y nada menos, que su nuevo maestro y que, además de eso, se estaba quedando a vivir en su casa, lo cual era un motivo de orgullo.

Inmediatamente se supo esto, todos los infantes se acercaron con rapidez a saludar alegremente al docente y a pedirle que por favor pasara la quebrada junto a ellos, porque ya se estaba haciendo tarde. Nicolás solo se limitó a observar uno por uno a sus aprendices y a decir un suave «Hola», puesto que aún se encontraba estupefacto ante la presencia de semejante creación acuática de la naturaleza.

Después de meditarlo un poco y de escuchar tantas voces insistentes a la vez, Nicolás decidió cruzar la gran quebrada; de todas formas, no tenía otra opción a menos de que no quisiera conservar su profesión. Primero, dejó que los niños llegaran antes que él a la otra orilla y, después, como Dios lo ayudó, se subió prácticamente sentado en la delgada guadua, suceso que se convirtió en motivo de risa para los discentes y que, obviamente, a él no le pareció para nada gracioso, aunque, de todas formas, hizo lo posible por ignorar dicho pormenor.

Luego de otros cuarenta y cinco minutos de recorrido, por fin llegaron al establecimiento educa-

tivo, unos con un poco de lodo en su vestimenta, incluyendo a Nicolás, y otros con las mochilas y lo que estas albergaban en su interior algo empapadas; no obstante, todos se sentían felices, a excepción del profesor, el cual, sencillamente, tenía en su pecho una sensación de infortunio, no solo por todo lo que había ocurrido en el trayecto, sino porque también se había llevado otra cruda sorpresa al mirar que la escuela se encontraba en estado de deterioro y, aparte de ello, muy sucia.

Cuando ingresó a las instalaciones, solo pudo observar un viejo tablero con su respectivo borrador, quince pupitres antiguos, dos escobas, un recogedor quebrado, unas cuantas cartillas, un feo balón de fútbol, un ábaco, dos loterías y una vasija de barro casi vacía que, aparentemente, utilizaban para guardar lápices y colores; en resumidas cuentas, la escuela era casi miserable, pero, a pesar de ello, él podía notar, en sus huéspedes infantiles, una cálida felicidad que hacía que ellos ignoraran todas las carencias existentes en dicho lugar.

Pese al entorno tan poco agradable, Nicolás empezó su clase; se presentó ante los chicos con amabilidad, ya que su corazón se había ablandado un poco al ver las diversas circunstancias que debían vivir diariamente y, seguido a esto, les hizo la petición de sacar sus cartillas del área de sociales para, después, continuar dando la explicación del trabajo a ejecutar a cada grado. Pero la situación se volvió confusa a pesar de que eran pocos discentes, pues los niños de primero acataron las indicaciones de los de segundo, los estudiantes de tercero atendieron a las de quin-

to y los de cuarto escucharon únicamente las de tercer curso, y así sucedió con todas las asignaturas durante una semana. Al llegar el sábado, Nicolás, encerrado en su cuarto, se sentó sobre la cama a analizar detenidamente por qué sus alumnos no habían comprendido las orientaciones concernientes al grado que pertenecían, hasta que llegó a la conclusión de que el error no era de los educandos, sino suyo, así que él tenía el deber de crear otra estrategia diferente para poder llevar a cabo sus explicaciones frente a los temas a abordar.

Al lunes siguiente, luego de cruzar la quebrada y de caminar una hora con treinta minutos, el maestro les dio a sus discentes un afectuoso saludo acompañado de un abrazo, pues, aparte de haber meditado el cambio de metodología para exponer sus clases, también había pensado que era necesario adaptarse a su nuevo contexto y la mejor forma de iniciar este proceso era creando lazos de amistad con los niños y niñas y, por supuesto, con las demás personas que integraban la comunidad.

Los aprendices se sorprendieron mucho, sin embargo, aceptaron con cariño el gesto de su educador, procedieron a sentarse en sus sillas, realizaron una corta oración en compañía del docente para de este modo agradecer por un nuevo día de vida y, al culminar, sacaron su cartilla de lengua castellana. En ese preciso instante, intervino Nicolás haciendo a los infantes una propuesta que estaba seguro mejoraría el proceso de enseñanza y aprendizaje. La proposición de este consistía en formar equipos entre los chicos de cada grado

ubicándose en los diferentes espacios del salón y, así, él iría a cada grupo a dar las indicaciones pertinentes sin tanto alboroto y evitando la desorientación de los niños.

Como los estudiantes contaban con la capacidad de ajustarse a la mayor parte de las circunstancias, fueran buenas o malas, esta vez también aceptaron con entusiasmo la idea de su maestro en razón de que no querían volver a perder otro día más de clase por la falta de comunicación asertiva.

Y, de este modo, pasaron días, semanas y meses. Los niños evolucionaban notablemente en su rendimiento académico y Nicolás se sentía feliz al ver como sus chicos progresaban cada vez más. Aunque esa inmensa alegría se desvaneció rápidamente en vista de que el buen ambiente en el establecimiento escolar se estaba estropeando, pues la asistencia de los discentes empezó a disminuir a tal punto de que los únicos alumnos que continuaron acudiendo a las clases fueron Juancho y otros cuatro niños que provenían de familias un poco más beneficiadas económicamente. Al principio de este acontecimiento, el educador tomó el incidente como algo natural, ya que solo empezaron faltando tres niños, pero, después de un largo lapso de tiempo, cuando la cifra aumentó, los malos pensamientos no dejaban de invadir su mente como consecuencia de que no lograba descifrar por qué motivo esa cantidad de educandos se había marchado sin decir ni una sola palabra.

Una mañana soleada, después de haberlo meditado de muchas formas, Nicolás convenció a los chicos de realizar una pequeña clase-paseo de ciencias naturales con la excusa de que quería ejecutar una jornada en un espacio diferente, pero, lo que realmente deseaba hacer era averiguar qué había sucedido con el resto de sus jovencitos. Los niños accedieron sin un solo pero al plan de su profesor, ya que ellos también anhelaban hacer una clase diferente, dispersar su mente y salir de la cotidianidad, así que, más pronto que tarde, el hombre y los chiquillos se pusieron en marcha hacia los verdes caminos de la montaña, donde observaron diversos animales y plantas, realizaron varios apuntes en sus cuadernos y hasta recolectaron algunas hojas para hacer herbarios; pero, el maestro todavía no lograba su objetivo y, cuando ya casi se daba por vencido, pudo divisar a lo lejos cómo varias personitas se encontraban en cuclillas dentro de unos cafetales.

Al acercarse a aquellos matorrales, pudo darse cuenta de que ahí se hallaban sus queridos infantes extrayendo los granos de café de la planta y depositándolos en recipientes de plástico, pero, no estaban solos, estos contaban con la compañía de sus padres y hermanos mayores. Sus aprendices no tardaron en reconocerlo a él y a sus demás compañeros, así que dejaron por un momento lo que estaban haciendo y salieron al encuentro de ellos. Luego, quienes se acercaron fueron los padres de los jovencitos que se encontraban desarrollando las labores del campo y saludaron cortésmente al docente; este respondió con la misma amabilidad, pues ya había comprendido que la vida de los muchachos era difícil y el pan

de cada día debían ganarlo con esfuerzo y sudor, sin embargo, él tenía la firme convicción de que los niños no deberían abandonar la escuela, por ello, antes de marcharse, le pidió encarecidamente a los señores que, por favor, asistieran juntos al establecimiento educativo a la mañana siguiente, pues debía comunicarles algo importante, a lo cual los hombres asintieron sin ningún problema.

Cuando el sol apareció nuevamente, después de una noche de descanso, Nicolás se encontró con los acudientes de sus alumnos antes de dar inicio a las clases y, allí, les explicó los motivos por los cuales no era conveniente que sus hijos abandonaran la educación, pues esta era una de las herramientas vitales para construir un futuro más ameno. Los señores, al principio, no se veían muy convencidos, hasta que el educador les hizo la propuesta de brindar dos horas de cada semana a los niños para que estos ayudaran en la recolección de café y, aparte, en las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales, destinar algunos días para enseñar temáticas relacionadas con la producción y aprovechamiento de dicho producto agrícola siempre y cuando los chicos continuarán asistiendo a su amada escuela.

Los padres aprobaron la idea, pues querían que sus hijos tuvieran una mejor calidad de vida y, conforme ellos dieron su consentimiento, los discentes regresaron sin falta a las instalaciones escolares. Por su parte, Nicolás se sentía feliz, puesto que, cada vez más, fortalecía sus relaciones interpersonales con todos los individuos de la vereda; incluso, logró que muchas personas de la zona rural y algunos amigos y conocidos de la

zona urbana se unieran para renovar la vieja escuela y donar juguetes y materiales aptos para la adquisición de conocimientos significativos. Y es que, después de haber observado todas las desigualdades existentes en el campo y, a la vez, la buena actitud con la cual los habitantes de aquel lugar sobrellevaban cada adversidad, el docente se había comprometido consigo mismo a agradecer por lo poco y nada que tenía. Ahora apreciaba cada plato de comida sobre la mesa, abrazaba su almohada, estimaba su cama y, sobre todo, valoraba a la totalidad de sus aprendices y a la gente de la comunidad con sus virtudes y defectos.

Juliana Arias Osorio

Docente en formación nivel 04 de 2020.

El sueño de María

María era una jovencita que soñaba con ser profesora de niños, pero no cualquier docente, quería ser una profesora humana, humilde, que le gustara enseñar, que comprendiera y ayudara a sus estudiantes, que se ganara el respeto, que fuera buena enseñando y que supiera de todo un poquito; quería ser una profesora feliz, divertida, en la que los niños encontraran una buena amiga. Todas las noches, antes de acostarse, se sentaba en el patio de su casa a mirar las estrellas y, mientras lo hacía, le pedía a Dios, con todas sus fuerzas, que su sueño algún día se hiciera realidad.

Después de un tiempo, María tuvo la oportunidad que siempre había estado esperando, había llegado la hora de empezar sus estudios para ser la profesora, así que empacó sus maletas y partió de

su pueblo a la ciudad, triste por dejar su familia, pero feliz porque iba a cumplir su sueño.

Durante el tiempo que María estuvo estudiando, aprendió muchas cosas que ella desconocía, pero que eran muy importantes para ser una buena docente: aprendió cómo leer los diferentes contextos educativos, a comprender las conductas de los niños y niñas, a implementar estrategias o metodologías para enseñar de una manera más didáctica; aprendió de matemáticas, inglés, español y todas las áreas que se les enseñaban a los niños, rondas infantiles y cuentos; aprendió a investigar y aprendió a aprender.

Su formación como docente le brindó casi todos los conocimientos que ella necesitaba para ser una excelente profesora, además, ella tenía la oportunidad de interactuar con los niños en las aulas de clase: una vez a la semana ella era la profe de la clase, lo que la hacía enamorarse cada vez más de la profesión que había escogido. Cuando iba al salón, los pequeños la recibían con los brazos abiertos y le gritaba: «¡profe!»; esto hacía sentir a María como una verdadera profesora, aunque aún no se había graduado.

María conoció amigos, nuevos lugares, nuevas personas e incluso encontró el amor. No fue nada fácil para María porque eran demasiadas cosas a las cuales debía responder, pero ella nunca se rindió, siempre contó con el apoyo de su familia y el de su pareja. Y así, después de un tiempo, María se había graduado y sentía que se había convertido en una excelente docente y estaba a punto de continuar un capítulo de su vida, pero, esta vez,

como profesora.

Y así se dieron las cosas. Una mañana, María recibió una noticia que la dejó pasmada de felicidad, pues la estaban necesitando para ser el remplazo de una docente que había tenido un accidente y no podía volver pronto al colegio. María inmediatamente dijo que sí y, en un par de días, ya era la profesora de tercero en una bonita vereda.

María se sentía muy bien; estar con los niños y enseñarles le gustaba mucho y los niños la adoraban. Juntos hacían cosas maravillosas: aprendían, jugaban, compartían, reían; el salón de tercero era el mejor lugar para los pequeños y la docente, ese espacio se convirtió en la mejor parte de sus días. María siempre salía con algo nuevo para sus queridos estudiantes y poco a poco se fue ganado el respeto, amor y amistad de los pequeños como lo había imaginado un día.

Cierto día, llegó una estudiante nueva al salón de tercero, su nombre era Lupita y fue ese día donde María se enfrentó a una de las tantas dificultades a las que les toca enfrentarse a los docentes. Lupita era una niña muy agresiva, peleaba constantemente con sus compañeros, no sabía leer ni escribir, no participaba de las actividades, nunca hacía tareas, en los descansos no compartía con sus amiguitos y, cuando María le preguntaba por sus padres, no contenía el llanto y salía corriendo del salón.

Esta situación continuó así por varios días y María cada día se sentía más desesperada porque no sabía qué hacer ni cómo acercarse a Lupita, la

niña no se lo permitía y constantemente la evadía. María pensó durante noches enteras acerca de la situación de su nueva estudiante y, por más que pensaba, no hallaba una respuesta o la manera de ayudarla.

María llegaba todos los días a su casa y buscaba nuevas estrategias. La maestra creía que Lupita no comprendía de la misma manera que los demás. Ella se sentaba en el comedor y recordaba su clase tratando de encontrar razones que la ayudaran a descubrir qué era lo que realmente pasaba en su salón de clases.

Una tarde, María decidió salir a caminar por la vereda con su novio que había venido a visitarla y, en medio del paseo, ambos escucharon el llanto de una niña y los insultos de una mujer; al acercarse un poco más, María se dio cuenta de que quien lloraba era su estudiante, Lupita, pero desconocía a la mujer que bruscamente la golpeaba y la insultaba. María quiso intervenir, pero, inmediatamente, salió un hombre de la casa, cogió a Lupita y a la mujer por la fuerza y las encerró en la casa. María fue agarrada de su mano derecha por su novio, quien le sugirió que se fueran de aquel lugar.

En casa, María le platicó a su novio —que también era profesor desde hacía mucho tiempo— los comportamientos que había observado en Lupita y juntos llegaron a la conclusión de que las causas de esas conductas tenían que ver con la situación que Lupita vivía en su casa. Sin más espera, ambos empezaron, de manera muy discreta, a preguntar en la vereda sobre los padres de

Lupita, pero nadie dio una respuesta contundente, solo decían que esa pobre niña recibía un muy mal trato. En el colegio, solo se escuchaba que los padres de Lupita habían llegado diciendo que los habían desplazado de sus tierras y que por eso estaban en ese lugar.

María y su novio no estaban satisfechos con la información que les habían dado, así que decidieron ir mucho más a fondo. Un día, María le pidió el favor a Lupita de que, después de clase, le ayudara a decorar el salón, a lo que Lupita no se negó, pues le gustaba mucho dibujar. Esa tarde, María compartió con la pequeña algo de comer y empezaron a decorar el salón y a conversar. María le contó a Lupita de su vida, esperando a que la niña hiciera lo mismo con su maestra. Lupita soltó su lengua y le contó a su profe cosas de su vida que la dejaron aterrorizada.

Después de dejar a la pequeña en su casa y explicarles a sus supuestos padres por qué la niña apenas llegaba a su casa, María salió corriendo a su residencia, donde la esperaba Carlos, su novio, para saber qué había logrado averiguar acerca de su estudiante. María enteró a su pareja acerca de todo lo sucedido y, de inmediato, buscaron ayuda profesional, quienes se encargaron de investigar a las personas que tenían a cargo a Lupita.

Resulta que ese hombre y esa mujer, en realidad, no eran los padres de Lupita, sino sus secuestradores, quienes estaban pidiendo una gran suma de dinero por devolver a la niña a su verdadera familia. Tenían a Lupita amenazada de no abrir su boca; si lo hacía, ellos matarían a sus padres. Los

secuestradores no lograron su objetivo, fueron detenidos por la policía.

Los verdaderos padres de Lupita agradecieron a María y a Carlos por encontrar a su pequeña Lupe; la chiquilla, entre lágrimas, abrazó muy fuerte a su maestra y prometió venir a visitarla en vacaciones. Después de una triste despedida —pero también alegre— Lupita se fue a la ciudad con sus padres. En el colegio, todo continuó muy bien; María feliz con los niños de tercero y ellos con ella, y la pequeña Lupe, demás que también lo es con su familia en la ciudad.

Angélica María Moreno Henao

Docente en formación nivel 04 de 2020.

Como resultados del cruce de la información anteriormente expuesta, emergen tres grupos de aspirantes a la formación docente:

- En un primer grupo se encuentran quienes se hicieron docentes por vocación —palabra que significa *llamado*—; en estos casos, las personas recibieron un llamado desde su interior para ser docentes (De Tezanos, 2020).
- En un segundo grupo se encuentran quienes se hacen docentes por las circunstancias en las que se encuentran con sus familias; en este caso, a las personas les tocó entrar a la carrera docente debido a la falta de oportunidades para emplearse en lo que tenían dispuesto inicialmente, a la estabilidad laboral de la carrera docente, etc.

- Y, finalmente, en un tercer grupo se encuentran quienes se hacen docentes por convicción, entendida esta como la decisión autónoma y crítica que sale desde adentro⁷.

Ha sido una tensión y un motivo de queja por parte de las Escuelas Normales el hecho de tener que recibir en su programa de formación docente, por un lado, a aspirantes que no tienen vocación para ello y, por otro lado, a docentes en ejercicio y a directivos docentes que no son normalistas ni tienen vocación para la docencia. Sin embargo, las Normales se ven obligadas a recibir a este tipo de aspirantes debido a las exigencias de las políticas educativas y de otras normas relacionadas con el derecho a la educación y debido también a la poca disponibilidad de personal para el programa de formación inicial docente y de docentes en ejercicio en algunas áreas específicas.

Las Escuelas Normales y otras instituciones educativas ya no cuentan con la autonomía que tenían antes para diseñar el perfil y definir los criterios de elección y permanencia de su planta docente. Los docentes llegan a las instituciones, ya sea por vocación o por causas circunstanciales y se quedan según sea la naturaleza de su vocación o la circunstancias mismas. Esto genera, entre los docentes, una lucha de poderes por la subsistencia y una dinámica competitiva en la que se busca demostrar quiénes son los buenos y quiénes son los malos, lucha de poder y dinámica competitiva que, finalmente, traen consecuencias negativas para la educación y para la formación de los estudiantes,

7 «Yo decidí ser maestra cuando me faltaban cuatro asignaturas para ser abogada. Decidí ser maestra porque la escuela era el espacio esencial para la trasmisión de las prácticas culturales y por ende la evolución cultural» (De Tezanos, 2020).

además de las consecuencias negativas que todo ello implica para los mismos docentes y para el cumplimiento del rol social que tiene la escuela en su comunidad.

No se puede afirmar que los docentes en formación y en ejercicio que eligieron esta labor debido a las circunstancias sean incompetentes e irresponsables; tampoco se puede afirmar que los docentes en formación y en ejercicio que eligieron esta labor por vocación o por convicción —es decir, por decisión propia— sean competentes y responsables. Sus prácticas pedagógicas y el desempeño de sus estudiantes muestran lo paradójico de los tipos de docentes que han ido apareciendo de acuerdo a las dinámicas culturales de cada época. En este sentido, cabe decir que las últimas evaluaciones para ascenso en el escalafón docente han sido aprobadas —y con altos puntajes— por docentes que no entraron a la profesión por vocación ni por convicción.

La *vocación docente* es un concepto de la religión que aparece en las Escuelas Normales. Este concepto se ha mantenido vivo en nuestra cultura a tal punto que ha generado tensión y discriminación entre directivos docentes y docentes en formación y en ejercicio dentro de las Normales y dentro de otras instituciones educativas, pues ha sido tomado como criterio fundamental para determinar quiénes son los buenos y quiénes son los malos docentes.

Con base en lo planteado por Freire (2010), se puede decir que la formación y la cualificación docente, independientemente de la causa que haya llevado a la persona a elegir la docencia, debe ser

considerada rigurosamente, debe llevar al docente a convertirse en un intelectual de la educación, en un buen trabajador de la cultura, y a desarrollar el pensamiento crítico en él y en sus estudiantes, de modo que asuma su tarea docente con honradez, integridad, honestidad y dignidad.

Bibliografía

De Tezanos, A. [Ministerio de Educación] (2020, 4 de septiembre). *Ser maestro: lo extraordinario del oficio de enseñar*. Charlas con maestros [vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=MDlY7156T14&list=PLQVmFAM5O_2ZUWY6PgIV-mnJyUjs4vzI-&index=17&t=570s

Echeverri, J. (1996). Proyecto reestructuración de Escuelas Normales en el departamento de Antioquia. *Educación y pedagogía* 8(16), p. 19-30. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3177>

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Quiceno, H. (1996). Origen de las Escuelas Normales y de los Institutos de Pedagogía en Colombia en la época moderna. *Educación y Pedagogía* 8(16), p. 126-153. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/23615>



La profesión docente, una construcción permanente: formación, identidad, investigación, reconocimiento

Sandra Bibiana Gómez Castañeda

Magíster, Licenciada y Normalista Superior
sabigoca@hotmail.com

Jaime Antonio Quinto Moya

Doctorando, Magíster y Licenciado
jaimeantonioquintomoya@gmail.com

Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza
municipio de Sonsón

RESUMEN: la formación docente se da durante el transcurso de toda la vida; esta no solo se encuentra determinada por los títulos que posee o por las diferentes etapas educativas por las cuales ha pasado un docente, también, está definida por su historia de vida, en la que se pueden reflejar rasgos culturales, sociales, emocionales y comportamentales. Por lo tanto, se puede vislumbrar, desde la formación docente, al docente como un profesional que está en constante construcción y cualificación, el cual no se identifica como transmisor de conocimientos, al contrario, se concibe así mismo como un sujeto con vocación, profesional idóneo capaz de construir saber pedagógico a partir de la

reflexión de su propia práctica pedagógica, con una identidad que se va tejiendo a lo largo de su experiencia familiar, social, escolar y profesional.

PALABRAS CLAVE: Formación, Docente, Investigador, Práctica, Pedagogía.

Aspectos metodológicos

La presente investigación se inscribe en el paradigma histórico-hermenéutico, desde el cual se busca comprender e interpretar los elementos que caracterizan al docente egresado de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, del municipio de Sonsón. Esto se hace teniendo en cuenta la historia de vida del docente, pues, como lo menciona Vasco (1990),

la historia y la hermenéutica tratan precisamente de reconstruir esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en los diversos hallazgos [...] literarios, lingüísticos, para recapturar un «todo-con-sentido» (p. 11).

Aún más, la presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, dado que este se «enfoca en comprender los fenómenos y explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto» (Hernández et al., 2014, p. 358). Dentro de este enfoque «hay un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos [...] tratando de comprenderla en su contexto» (*ídem*, p. 9).

De esta manera, la comprensión del asunto investigado se logra a través de la interacción con los actores y la comprensión de los diferentes elementos que surgen del contexto natural, lo cual hace de este un proceso inductivo, flexible y circular, que conlleva a comprender e interpretar los distintos elementos para, luego, describirlos; es así como esta investigación tiene un carácter descriptivo, pues, «busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis» (*ídem*, p. 92).

De acuerdo con lo anterior, se tiene como fin describir los distintos elementos que caracterizan al docente egresado teniendo en cuenta su historia de vida. Por lo tanto, el método de investigación implementado es el método biográfico, el cual permite mostrar la voz de los docentes, sus relatos de vida, sus experiencias y la forma como ellos consideran que inciden estas en la reconfiguración de sus identidades y de lo que son. Es por esta razón que, a partir de un muestreo intencional, se conformó un grupo objeto de estudio de cuatro docentes de distintas promociones —tres de ellos magíster y uno candidato a doctor— egresados de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del municipio de Sonsón.

La investigación se realizó en tres fases: i) Fundamentación teórica y discursiva a través de un análisis de la literatura científica sobre: formación docente, un proceso de construcción y reconstrucción permanente; identidad docente, un rasgo dinámico y experiencial; el docente como investigador desde su práctica pedagógica; importancia de

la formación y el reconocimiento del docente para la transformación de la sociedad. ii) Construcción, sistematización, análisis e interpretación de las entrevistas semiestructuradas. iii) Sistematización de hallazgos y resultados para la construcción del artículo.

Formación docente, un proceso de construcción y reconstrucción permanente

El conocimiento es un rasgo inherente al ser humano, el cual se pasa la mayor parte de la vida —o, tal vez, toda la vida— construyendo ideas, reflexiones, soluciones, entre otros. Dicha construcción no se realiza en solitario, se requiere de otros y de lo otro para llevarlo a cabo; es aquí donde entra en escena el docente, quien se constituye en uno de los componentes esenciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, y quien, a la vez, aprende de su práctica pedagógica adquiriendo elementos que le aportan a su formación de manera continua.

Respecto de la formación docente, autores como Alliaud (2017) la entienden como un proceso de etapas escolares sucesivas entre las cuales se pueden destacar la escolaridad —primaria y bachillerato—, la educación avanzada o posgrado y el espacio donde la persona ejerce su profesión como docente, la escuela. En este sentido, se asume la escuela como un escenario que aporta a la formación continua del docente, lo que lleva a considerar la relación docente-estudiante como un proceso dialéctico en el que ambos protagonistas de la educación construyen significados en contexto

(Quinto, 2016; Quinto & Romero, 2017; Giraldo *et al.*, 2017).

Una característica interesante de la docencia, siguiendo a Alliaud (2017), es que es una profesión que se desarrolla en un lugar familiar para el profesional en educación, en el sentido de que ha vivido y experimentado etapas decisivas de su vida durante muchos años en la escuela, unas como estudiante y otras como docente. Esta misma autora, refiriéndose a la obra de Norbert Elias, considera que la formación toma en cuenta las experiencias vividas por los docentes desde que ingresaron a la escuela y la entiende como un proceso a largo plazo cuya génesis se puede rastrear en los primeros años de escolaridad del docente.

Lo anterior tiene relación con lo propuesto por González & González (2007) cuando afirman que, «a diferencia de la concepción instrumental, el proceso de formación docente, entendido como desarrollo profesional, tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad» (p. 3). Lo cual va en línea con lo propuesto por Tardif (2004) cuando afirma que:

el maestro «no piensa sólo con la cabeza», sino «con la vida», con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital [...]. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual [...], sino también emocional afectiva, personal e interpersonal. (p. 84)

En tal sentido, se puede destacar una concepción de formación integral donde la historia de vida de ese profesional en educación llamado docente se funde con sus experiencias pedagógicas, con su parte afectiva, con los aportes desde lo disciplinar

y con las diferentes redes o relaciones que teje con el contexto donde actúa.

Por su parte, Gorodokin (2005) propone, como concepto de formación, la influencia que se ejerce sobre el sujeto para transformarlo académica y comportamentalmente, lo cual se relaciona con lo propuesto por González & González (2007). Es así como se posibilita la construcción, en el sujeto que se forma, de sus propias representaciones en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales.

Gorodokin (2005) se refiere a la formación como una lógica de estructuración del individuo y no de acumulación del conocimiento, pues se considera que «los refuerzos epistemológicos producidos a lo largo de la “biografía” de la configuración docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de enseñanza» (p. 3). Esta última idea permite considerar como relevantes las imágenes de conocimiento y de ciencia que construyen los docentes en los procesos de formación y en su ejercicio laboral.

Así, se hace posible reflexionar sobre «la necesidad de actualizar la formación de los profesores», lo cual «se plantea como una cuestión imprescindible para evitar la rutinización del profesional y la obsolescencia del sistema educativo» (Díaz, 2006, p. 12). Igualmente, se constituye en un llamado a realizar un balance reflexivo y crítico de cómo se considera la formación docente en relación con la «formación personal», la «formación teórica», la «formación disciplinar» y la «formación como investigador y la promoción de los valores» (p. 11). Es necesario, pues, tener en cuenta la praxis como el elemento vertebrador de

la formación docente y de la construcción de las experiencias docentes.

En tal sentido, la formación que ha construido el docente a través de su experiencia de vida personal y profesional, al igual que su imagen de conocimiento y de ciencia, tiene una relación directa con la dicotomía entre *productor o consumidor de conocimiento*.

Lo anterior lleva a hacer una crítica a la postura de Gorodokin (2005), quien afirma que «el docente no “transmite” el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente» (p. 4). En la afirmación anterior, podría entenderse el conocimiento como algo que se posee y puede ser transmitido del sujeto que lo tiene al que le hace falta; en esta investigación, por el contrario, se asume al docente como un generador de teorías, de conocimiento, a partir de la fundamentación intencionada, o no, de su práctica pedagógica y dialógica en la interacción con sus pares y estudiantes (Díaz, 2006; De Hosson, 2004; Quinto, 2016; Quinto & Romero, 2017; Giraldo *et al.*, 2017). Igualmente, como lo plantea Díaz (2006), «al reivindicar la condición de generador de teorías, está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad» (p. 14).

En este orden de ideas, y siguiendo a González & González (2007), es fundamental tener presente que la «participación, [la] reflexión crítica y [el] compromiso con la tarea educativa constituyen, por tanto, elementos esenciales en la formación docente» (p. 3). Todos estos elementos, a su vez,

aportan directa o indirectamente en la construcción de la identidad del docente.

Identidad docente, un rasgo dinámico y experiencial

Las investigaciones sobre identidad docente señalan que esta se construye y reconstruye permanentemente, adquiriendo las características de un proceso dinámico, biográfico y relacional, tal como ocurre con la formación docente. Una de esas investigaciones es la de Alonso, Lobato & Arandia (2015), quienes proponen tres hipótesis en las que se apoya la identidad docente:

a) [...] específica, resultado de un proceso de socialización profesional en el que los profesores y profesoras se apropian activamente de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo [...]; b) [...] una construcción singular, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En este sentido, la construcción identitaria es un proceso biográfico continuo; c) [...] un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones e interacciones con los demás. La identidad profesional puede ser conceptualizada, en definitiva, como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente (p. 4-5).

Es así como se hace posible relacionar la identidad específica con la pertenencia a un grupo, equipo o red en los que se comparten ideas, miradas o posturas construidas en consenso a través de las diversas interacciones propias de cada campo de experticia. Por su parte, al hablar de singularidad, se hace referencia a la manera como el docente se apropia o aprehende, para sí mismo, ciertos rasgos

derivados de su historia de vida integral. Por último, lo relacional corresponde a las interacciones con los otros y con lo otro.

Por otro lado, es posible destacar dos aspectos claves en la identidad docente que constituyen la manera como esta se relaciona con el conocimiento y las imágenes de ciencia que se privilegia, teniendo en cuenta que estas imágenes son representaciones biográficas, es decir, construidas a través de la experiencia, a través del modo como se aprendió ciencias (*ídem*); estas imágenes o representaciones afectan o pueden evidenciarse como rasgo identitario del docente en las actividades que desarrolla u orienta, al igual que en las percepciones o concepciones que externaliza sobre la docencia.

Así pues, la construcción de una identidad docente tiene que ver con la forma como el profesional en educación valora en su propio desempeño con respecto a la praxis pedagógica y con la forma como concibe la realidad escolar (Villarruel, 2012). Es así como «el cambio en el modo de pensamiento, comportamiento y acción que experimenta el profesorado está vinculado a su desarrollo dentro de la profesión» (Caballero & Bolívar, 2015, p. 59). Estas auto-percepciones llevan a que cada docente sea diferente del otro, aunque se puedan reconocer o identificar rasgos comunes en un grupo de docentes pertenecientes a un colectivo académico particular.

Pero, ¿cuáles podrían ser los rasgos identitarios de un docente? Para tratar de dar respuesta

al cuestionamiento anterior se realiza una adaptación de lo que Larrosa (2010) ha denominado: «las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción» (p. 49); cabe recordar que los rasgos son múltiples.

En primer lugar, está la vocación, de la que se distinguen dos tipos: una natural o aptitudinal y la otra desarrollada; la primera consiste en esa predisposición para el desarrollo de una labor, esta se puede rastrear, incluso, a través de la biografía del docente —juegos, formación, práctica pedagógica, entre otros aspectos, pueden ser evidencia de la misma—; por otro lado, se encuentra aquella vocación que construye el docente al ejercer la profesión —no se preparó directamente para ejercerla, pero, ante una necesidad de laborar y en la interacción con sus estudiantes, encuentra el amor por lo que hace—. En segundo lugar, se encuentra la *competencia o idoneidad*, la cual tiene relación con la formación integral del docente; en esta última, es importante destacar que una cosa es tener conocimiento en una área o profesión y otra muy distinta ser idóneo para enseñar esa área o ejercer esa profesión; es decir, se asume la idoneidad como aquello que está avalado o certificado por una institución académica debidamente reglamentada; lo otro, aunque es conocimiento, no hace idónea a la persona. En tercer lugar, se encuentra la actitud con la que se hacen las cosas, el modo como se interactúa con los otros y con lo otro. En cuarto lugar, se encuentra la *dedicación* a la profesión. Y, por último, en quinto lugar, se encuentra el *conocimiento* de los aspectos referidos a la profesión y la manera como el docente se desempeña en correspondencia con el mismo.

El docente como investigador desde su práctica pedagógica

Por años, el papel del docente ha sido devaluado y reducido a la simple tarea de transmisor de conocimientos, condicionando su práctica pedagógica a la reproducción de contenidos, donde prima la memorización y replicación de vivencias que nada tienen que ver con la verdadera docencia, pues, como «el maestro del sistema educativo emergió como un funcionario-carcelero, orientado a controlar y disciplinar» (Messina, 2011, p. 22), muchos asumieron —y siguen asumiendo— este rol sin cuestionarlo; sin embargo, otros lograron salir de este lugar gracias a los aportes de la pedagogía activa, la pedagogía crítica, los diferentes movimientos en educación, las expediciones pedagógicas y las comunidades y redes de aprendizaje que se orientaron a poner en cuestión este lugar del docente.

Es así como cambia el papel que, por años, le ha sido otorgado a muchos docentes; un papel del que algunos se han apropiado y que ejecutan sin ninguna reflexión, casi por inercia, pero que, al mismo tiempo, es rechazado por aquellos que asumen una actitud más crítica frente a su quehacer pedagógico, conscientes de que la tarea del docente no es formar seres pasivos, condicionados, dependientes y limitados, sino todo lo contrario: formar sujetos activos, autónomos, analíticos, críticos y, sobre todo, inquietos frente al conocimiento, capaces de tomar decisiones de manera informada, lo cual es posible con la orientación o mediación de un docente investigador, uno que logre vislumbrar dentro de su práctica la oportunidad para crear saber pedagógico, un saber que no solo le permite cono-

cer e innovar su propia experiencia docente, sino también sistematizarla y replicarla en las diferentes comunidades académicas, un docente que, en palabras de Chacón (2014),

es aquél que reconoce su práctica pedagógica como el mejor insumo para investigar con el fin de transformar e innovar; aportar dominios y vivencias diferentes, enmarcadas en el contexto y en posibilidades para pensar la escuela diferente. Una escuela que contextualiza su hacer con las necesidades, expectativas y compresiones de su comunidad (p. 254).

Por lo anterior, es relevante hacer énfasis en que muchos docentes, a través de las diferentes vivencias investigativas, reflexionan, cuestionan, analizan y sistematizan su práctica pedagógica logrando no solo innovar en su quehacer, sino también tocar, permear y transformar aquellos lugares y comunidades —los contextos— que tienen la fortuna de contar con su presencia.

En este sentido, el docente investigador se caracteriza por ser crítico, analítico, innovador, con capacidad de pensarse, cuestionarse, generar conocimiento en contexto y, sobre todo, con voluntad, siendo esta última fundamental pues, «la voluntad del profesor es, en último término, el motor decisivo que genera la acción» (Porlán, 2011, p. 39).

Este motor que es su voluntad le permite al docente estar en constante cualificación y, precisamente, le da un rasgo particular y diferenciador ante aquellos docentes que solo se dedican a dictar una clase, pues, el docente investigador «penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la crítica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, y pasa a construir alternativas que investiga y somete a prueba

sistemática» (Restrepo, 2003, p. 95), generando, de esta manera, saber pedagógico.

Ahora bien, el saber pedagógico es generado por aquellos docentes que se sienten motivados e inquietos frente a su acción, que se atreven a cuestionar su práctica pedagógica, que asumen el reto y ven la necesidad de indagar e ir más allá de ese simple rol de explicadores y socializadores de conceptos y planteamientos ajenos, convirtiéndose en sujetos empoderados de su labor, que generan conocimiento y que empoderan a las comunidades educativas a través de propuestas que nacen de procesos investigativos, pues «el investigador de aula trabaja para crear conocimiento, en lugar de obtenerlo de otras investigaciones. Esto no quiere decir que el docente investigador no aprenda de las investigaciones de otros» (Sánchez & Carrillo, 1994, p. 76), por tanto, se podría decir que son muchos esos docentes que se atreven, asumen el reto y ven la necesidad de indagar debido a que

la investigación como reto y necesidad le exige al maestro, tres desarrollos fundamentales, a saber: primero, el desarrollo de una epistemología en El modo como mira [...] su saber y hacer; segundo la contextualización de su práctica desde una mirada investigativa en La práctica docente: escenario por excelencia para la investigación del maestro y tercero la apuesta a procesos de transformación pedagógica e innovación como producción del saber pedagógico en el maestro reflexivo al maestro transformador de la realidad educativa (Chacón, 2014, p. 251).

Estos tres desarrollos que se van alcanzando a través de la misma experiencia investigativa, pues, a investigar, se aprende investigando, y es a través de este reto como el docente construye saber pedagógico, aporta al conocimiento, deja un registro en la memoria humana por medio de las experiencias

que construye, se reconoce como docente investigador y se hace visible dentro de su comunidad educativa y dentro de la comunidad académica, alcanzándose, de esta manera, un reconocimiento a su labor.

Importancia de la formación y el reconocimiento del docente para la transformación de la sociedad

A través de la historia pasada y reciente, el docente ha contribuido a la tarea de educar y, desde su labor, ha aportado a la formación de la nueva ciudadanía y a la construcción del conocimiento; su quehacer se ha convertido en uno de los pilares fundamentales para lograr cambios culturales, políticos y económicos dentro de una sociedad; por lo tanto, él ha tenido y cuenta con el privilegio de orientar los procesos de cada uno de los sujetos que son o serán los responsables de la salud, las finanzas, la organización, la equidad, la política, entre otros campos o escenarios necesarios en una nación y a nivel global. Es así como, en su trabajo, se le confía y delega la educación de otros, tarea que, por años, ha sido asumida de diferentes formas desde diversas posturas y modelos, aunque siempre bajo la premisa de ofrecer y mejorar la calidad de vida de la comunidad.

En tal sentido, es indispensable que el docente se cualifique permanentemente, reflexione en torno a su práctica pedagógica, construya saber y contribuya a la construcción del conocimiento, todo esto, con el fin de asumir la formación de cada uno de los sujetos que se encuentran bajo su orientación de forma responsable y pertinente. Precisamente, esto es lo que muchos docentes se atreven a hacer,

pues desde su práctica se han dedicado, por años, a perfeccionar sus conocimientos a través de diferentes estudios que realizan, a indagar e investigar desde sus propias prácticas pedagógicas.

Los resultados de las indagaciones e investigaciones que llevan a cabo los docentes son divulgados a través de las diferentes redes y dentro de las diversas comunidades académicas, pero, ¿qué tan reconocida es la labor del docente?, ¿realmente se le reconoce socialmente como sujeto de saber y como sujeto constructor de saber?, ¿en la actualidad se valora la labor docente?, ¿cómo se puede estimular al docente para que continúe cualificándose?

Sin duda alguna, los anteriores son algunos de los interrogantes que se formulan —o deberían formularse— en los distintos espacios de reflexión académica, interrogantes que acompañan el pensamiento de muchos docentes; de igual forma, no se pretende dar respuesta a los mismos, por el contrario, se busca generar reflexión en torno a ellos, pues la labor docente ha estado, por años, acompañada de aciertos y desaciertos, siendo estos últimos, en ocasiones, los únicos que se mencionan con el fin de designarle la responsabilidad al docente en cuanto a los vacíos, las carencias y las debilidades que, en ocasiones también, presenta el sistema educativo.

En concordancia con lo anterior, dentro de la labor docente convergen diferentes elementos, como el docente, el contexto, los estudiantes y demás; por lo tanto, de la calidad y armonía que haya entre estos dependerá la calidad educativa, tal como lo mencionan García, Maldonado, Perry et al. (2014) cuando afirman que «la calidad educativa implica

varios factores: maestros bien preparados y motivados, una infraestructura adecuada, materiales educativos apropiados y un número suficiente de horas en la jornada escolar, entre otros» (p. 1).

Si bien el docente no es el único responsable de la educación ni, por lo tanto, de la calidad educativa, sí representa un elemento fundamental; de hecho, como afirman los autores anteriormente citados, «de todos los insumos escolares requeridos, el más importante es contar con docentes de alta calidad» (ídem). Para que esto se dé, es necesario, por un lado, estimular y reconocer la docencia como una profesión que es fundamental en la construcción de la sociedad y, por otro lado, proporcionar todos los elementos y condiciones para que el docente despliegue toda su creatividad y desarrolle con plenitud su quehacer pedagógico:

el reconocimiento que se le da al trabajo desarrollado por los educadores les brinda la motivación necesaria para que día a día logren desenvolverse aún mejor y, así, garantizar una verdadera calidad educativa, pues, toda persona que esté motivada adecuadamente podrá realizar mejor su trabajo [...]. Es importante resaltar que no necesariamente dicho incentivo debe ser económico, ya que la gratificación por una labor bien desarrollada se puede dar de diferentes formas considerando si se realiza de manera formal o informal y en el momento apropiado (Parada, 2017, p. 46).

En este orden de ideas, el reconocimiento de la labor docente se puede dar en cualquier escenario y se puede recibir en cualquier momento y, también, se debe hacer de forma general, pues no sólo se debe reconocer la labor de aquellos docentes que han asumido el reto de investigar desde sus aulas, sino que también se hace necesario reconocer la labor de aquellos que, por falta de seguridad, de estímulo o de apoyo, aún no han

decidido mostrar sus excelentes prácticas, todo lo sorprendente y mágico que ocurre en sus ambientes de aprendizaje.

Análisis y Discusión

El análisis e interpretación de los enunciados de los participantes se basa en las categorías desarrolladas en la fundamentación teórica de esta investigación. Las intervenciones se seleccionaron y, a continuación, se desarrollará el análisis de los hallazgos tomando como referente una a una las categorías y la triangulación con la fundamentación teórica desde la perspectiva de Stake (2010).

Formación docente, un proceso de construcción y reconstrucción permanente

En esta investigación se asume la formación docente como un proceso dinámico, diverso y que involucra a otros y a lo otro. El supuesto anterior puede evidenciarse en las intervenciones de tres participantes cuando afirman que:

[...] la experiencia en distintos escenarios educativos ha contribuido en la reestructuración de mi práctica docente, me ha permitido revisar la pertinencia de mi quehacer según los contextos, identificar las necesidades e intereses de las comunidades y, de esta forma, configurar los métodos, estrategias y actividades con las que debo impactar los escenarios que son mi centro de práctica (MF1).

[...] definitivamente, los diferentes escenarios educativos han configurado mi labor docente, cada contexto educativo implica reconocimiento, adaptación y cambio (MF2).

El paso por las diferentes instituciones, cada una a su modo, me ha permitido enseñar y aprender desde diferentes ámbitos (MD).

En las intervenciones anteriores, se destacan aspectos relevantes de la formación del docente, como son la experiencia, el contexto de acción y la praxis pedagógica. Entre los docentes participantes, se encontró que tenían en común la necesidad de alcanzar una formación continua avanzada y un gran recorrido por diversas instituciones educativas, aunque siempre en relación con la ruralidad como campo de acción.

Lo anterior tiene relación con lo propuesto por Alliaud (2017), quien entiende la formación como un proceso de etapas escolares sucesivas que toma en cuenta las experiencias vividas, las experiencias con las que la persona se desarrolla a largo plazo; esta última consideración también es mencionada por González & González (2007).

Igualmente, autores como Tardif (2004) se refieren a la importancia de las experiencias en la formación de los docentes, experiencia de vida para una formación integral como se muestra en las siguientes intervenciones:

El paso por la ruralidad describe una experiencia de vida, es un escenario donde se aprende a trabajar de manera conjunta (MF2).

[...] las experiencias más significativas y [que] marcan toda mi carrera profesional son dos: la primera experiencia docente en la zona rural [...]. De otro lado, los años que pasé en la I. E. Rosa María Henao Pavas, donde a pesar de mi corta edad —19 años—, me tocó enfrentarme al trabajo en bachillerato (MD).

A la pregunta: *si fuera a escribir la historia laboral de su vida, ¿cómo la titularía?*, la participante MF2 respondió: «Una maestra en construcción», lo que muestra una concepción de la formación como

un proceso dinámico e inacabado. También resulta relevante la intervención del participante MD: «estas preguntas ponen el acento en momentos inusitados de la profesión, que al considerarlos de la cotidianidad, no los revestimos de la relevancia y la fuerza que realmente tienen en el desempeño de la labor docente». Lo anterior resulta ser una clara evidencia de que, en muchas ocasiones, no se es consciente de la importancia y la influencia que el entorno, los colegas, las experiencias pedagógicas, entre otros aspectos, tienen en la construcción de la formación del docente.

Identidad docente, un rasgo dinámico y experiencial

La vocación es un rasgo identitario muy importante como se puede observar en las siguientes intervenciones:

Puedo describir mi profesión como un proyecto de vida con el que soñé y que, día a día, debo cultivar para que la magia persista y siga tocando a los otros, como un día me tocó a mí (MF1).

[...] poner a prueba la vocación. Así mismo soy paciente, dedicado y demostrando siempre la vocación por la cual elegí ser maestro. [...] es la vocación de servir y llegar a la vida del otro para transformarla (MD).

Servir al prójimo es una de las motivaciones. Se es docente de domingo a domingo, se lleva un sello claro por dónde quiera que se pase (MF1).

En estas intervenciones, es posible identificar la identidad como un rasgo biográfico, continuo y relacional (Alonso *et al.*, 2015). Además, es de destacar una concepción de la vocación, así como del servicio hacia los demás, como oportunidades para transformar las vidas de otros. Pero, al mismo

tiempo, la vocación puede ponerse a prueba con las diferentes experiencias construidas en interacción con los otros y con lo otro.

Un ejemplo de vocación construida biográfica y relacionalmente (*ídem*) lo constituye la siguiente intervención:

Desde pequeña, me perfilaba como docente y eso le encantaba a papá, quien en la noche, y después de comer, citaba a todos los trabajadores de la finca a que recibieran la clase con Olga, quien apenas tenía 8 años. Me compró un tablero y cada que salía al pueblo a mercar añadía a la canasta una caja de tizas de colores muy vistosos para su niña. Cada vez me gustaba más ser la profe, me encantaba el olor de mis profes de la escuela... el olor a maestra (MF1).

La familia y el contexto donde creció la docente de la anterior intervención jugaron un papel fundamental a la hora de ir acrecentando ese amor por la docencia. También es posible hablar de motivación cuando su padre le compra los materiales y los trabajadores de la finca se disponen a recibir clase por parte de la niña que se asume como profe.

El docente como investigador desde su práctica pedagógica

Un aspecto clave que identifica al docente como investigador, en línea con lo propuesto por Chacón (2014) y por Restrepo (2003), es que asume su praxis pedagógica como el mejor insumo para investigar. Lo anterior se evidencia en la siguiente intervención: «la práctica pedagógica es el escenario donde uno, como maestro, emprende proceso de investigación, pues [es] allí donde se encuentran las oportunidades, fortalezas y falencias del proceso de enseñanza-aprendizaje» (MF4).

Este tipo de docentes se distingue de los demás por la búsqueda permanente de crear las condiciones adecuadas para propiciar nuevos aprendizajes en contexto, tal como se puede observar en la siguiente intervención: «[...] siempre estoy en la búsqueda de nuevas estrategias, nuevas herramientas de aprendizaje, buscando siempre hacer de mi aula un lugar donde se propicie el aprendizaje significativo, donde pueda conocer, renovar, actualizar y mejorar mi práctica pedagógica» (*ídem*). E, igualmente, cuando afirma que: «[...] diariamente estoy en constante reflexión tras la búsqueda de estrategias que permitan generar aprendizajes significativos para mi comunidad educativa» (*ídem*). Lo anterior lleva a considerar la voluntad del docente como ese motor promotor del cambio (Porlán, 2011).

Importancia de la formación y el reconocimiento del docente para la transformación de la sociedad

Al preguntarles a los participantes qué tipo de reconocimiento han recibido, responden:

Ir por la calle y que los niños me vean, se desprendan de las manos de sus padres o cuidadores para ir a darme un abrazo, no tiene precio. Estar en la memoria de las personas con quienes he compartido y actualmente comparto alguna experiencia en este proyecto de vida que Dios día a día me permite pulir (MF1).

La gratitud de los padres de familia. El amor recibido por parte de los niños (MF2).

[...] el mayor reconocimiento que puede recibir un maestro es cuando uno de sus estudiantes, a pesar del tiempo, la distancia y la posición social que ocupa, le llame nuevamente maestro y reconozca que, desde lo que le enseñó, le ayudó a cambiar su vida para bien (MD).

En las intervenciones anteriores, se hace referencia a un tipo de reconocimiento que no tiene que ver con lo económico (Parada, 2017), sino que da cuenta de aportes a la transformación de las vidas de otras personas, de la satisfacción del deber cumplido, del agradecimiento; un reconocimiento que da cuenta de docentes que realizaron su trabajo con la mejor motivación y obtuvieron los mejores resultados, de huellas que trascienden el tiempo y la distancia, de experiencias de vida y narraciones biográficas que se llevan en el corazón. Este tipo de reconocimiento se convierte en el mejor estímulo para que el docente desarrolle nuevas y mejores cualidades en su desempeño laboral (*ídem*).

Consideraciones finales

La escuela vivida es la experiencia que le ha brindado la vida al docente según las etapas por las que ha transitado. De esta forma, la escuela vivida difícilmente tiene fin. En la escuela sentida y experimentada, todos son docentes y estudiantes, continuamente están en un proceso donde se aprende, se enseña, se comenten errores, se mejora, se desaprende, hay frustraciones y, por supuesto, hay nuevos comienzos. En este orden de ideas, la escuela, como lugar de trabajo, no existe, más bien hace parte de la historia de vida de todos los que la constituyen como comunidad educativa.

Es así como las experiencias, las interacciones con los otros y con lo otro forman parte intrínseca de la formación y del desempeño docente; estas experiencias e interacciones son las que llevan al docente a asumirse como investigador y transformador de sociedades, por lo cual es importan-

te que este se sienta reconocido e identificado en el contexto para el mejoramiento continuo de su práctica pedagógica debido a que la formación y la identidad del docente son procesos que se encuentran siempre en construcción.

Bibliografía

Alonso, I.; Lobato, C. & Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción* 31(5), pp. 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31045570004>

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia universitaria* 13(1), pp. 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>

Chacón, R. S. (2014). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? *Itinerario educativo* (64), pp. 249-257. <https://docplayer.es/52920753-Del-maestro-como-investigador-reto-y-necesidad.html>

De Hosson, C. (2004). *Contribution a l'analyse des interactions entre histoire et didactique des sciences. Elaboration d'un support d'enseignement du mecanismo optique de la vision pour l'ecole primaire et le college et premiers elements d'evaluation* [tesis de doctorado]. Universidad de París VII Denis Diderot. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00083593/document>

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus* 12, pp. 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109906>

García, S.; Maldonado, D.; Perry, G.; Rodríguez, C. & Saavedra, J. E. (2014). Resumen y precisiones sobre Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista colombiana de educación* (67), pp. 89-105. <https://doi.org/10.17227/0120391.67r-ce89.105>

Giraldo, Y. L.; Quinto, J. A.; & Romero, Á. E. (2017). La medición como medio para la construcción social de conocimiento en el aula. La experimentación en la clase de ciencias: aportes a una enseñanza de las ciencias contextualizada con reflexiones metacientíficas. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, pp. 57-78.

Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista iberoamericana de educación 37(5), 10 pp. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

González, R. M. & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista iberoamericana de educación 46(6), 14 pp. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf>

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? Actualidades pedagógicas, (57), 15-32.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado 13(4), pp. 43-51.

Parada, J. (2017). Estrategias gerenciales para el reconocimiento del desempeño laboral docente. Mundo Fesc 7(14), pp. 42-56. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/140>

Porlán, R. (2011). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM, pp. 25-45.

Quinto, J. A. (2016). La experimentación en la clase de ciencias y la construcción social de conocimiento científico: reflexiones sobre el proceso de medición en torno al fenómeno de flotación de los cuerpos [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/>

bitstream/10495/5221/1/QuintoJaime_2016_ExperimentacionCienciasConocimiento.pdf

Quinto, J. A. & Romero, Á. E. (2017). La historia de la ciencia, en la búsqueda de un interlocutor: el caso de la densidad de los cuerpos. *Entre Ciencia e Ingeniería* 11(21), pp. 28-35. <https://doi.org/10.31908/19098367.3272>

Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y educadores* (6), pp. 91-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83400607>

Sánchez, O. & Carrillo, M. (1994). El docente como investigador. *Revista educación*, 18(2), pp. 73-79. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12684>

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Vasco, C (1990) Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: comentarios a propósito del artículo «Conocimiento e interés», de Jürgen Habermas. Bogotá: CINEP. https://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/175197/mod_resource/content/0/Tres_estilos_de_trabajo_en_las_Ciencias_Sociales.pdf

Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva educacional, formación de profesores* 51(1), pp. 29-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/3333281>



Evaluación en calidad y pertinencia del programa de formación de maestros de la Escuela Normal Superior con el modelo CIPP*⁸

Omar Eduardo Montes Valencia

*Normalista Superior de la Escuela Normal Superior
Presbítero José Gómez Isaza*

*Licenciado en Educación Básica del Instituto Superior de
Educación Rural, especialista en Pedagogía y Didáctica y
magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente,
Candidato a Doctor de la Universidad Benito Juárez y
Rector de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez
Isaza, municipio de Sonsón
omaredomon@yahoo.es*

RESUMEN: la Escuela Normal Superior, con el desarrollo de procesos en calidad y pertinencia encaminados a la formación inicial de maestros, surge como sujeto de evaluación mediante el modelo CIPP que dirige su mirada al análisis de los factores que dan cuenta de las funciones de docencia, investigación y extensión en términos de contexto e insumos y procesos y productos como determinantes en acciones de mejoramiento en torno a las

8 El desarrollo del presente artículo resume el informe de mi tesis doctoral: Evaluación en calidad y pertinencia del programa de formación de maestros de la Escuela Normal Superior (2021), realizada en la Universidad Benito Juárez G.

condiciones de calidad establecidas en el Decreto 4790 de 2008. Una mirada integral al programa de formación complementaria, desde la investigación evaluativa, genera procesos que responden al Sistema Nacional de Formación de Educadores y al Proyecto Educativo Institucional como elementos que marcan la proyección de los egresados en el desempeño ético, autónomo y con la impronta propia —la identidad— del Normalista Superior.

PALABRAS CLAVE: Calidad, Pertinencia, Formación inicial de maestros, Modelo CIPP.

A modo de introducción

Evaluar en calidad y pertinencia el proceso de formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Sonsón (ENSS) bajo la guía del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (SCFELP) (Ministerio de Educación Nacional, 2013b) y desde lo acaecido en el programa de formación complementaria (PFC) permite vislumbrar la relación existente entre las acciones que se plantean en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (ENSPJGI, 2017a), las condiciones de calidad (Decreto 4790, 2008) y la proyección de la Escuela Normal Superior (ENS), haciendo hincapié en la sistematización de las acciones que fortalecen su desarrollo y contribuyendo al mejoramiento continuo.

De esta manera, con el objetivo de aplicar la metodología de la investigación evaluativa (IE) utilizando el modelo CIPP (Stufflebeam, 1971; Correa et al., 1996), se ordenan los hallazgos en términos

de contexto e insumos y procesos y productos, permitiendo, en el campo investigativo, y como lo expresa Bausela (2003), desarrollar *un aporte en términos de aspectos significativos* para fortalecer los procesos de la ENS.

En este sentido, una evaluación en calidad y pertinencia convierte a la ENS en un escenario de relaciones dialógicas que enriquecen la formación y preceden el ejercicio profesional del maestro. Por tanto, calidad y pertinencia, como categorías, se constituyen en un desafío permanente para el desarrollo de la ENS frente a la verificación en condiciones de calidad. (Montes, 2021) (p. 93)

De esta manera, la IE refiere, en un marco histórico y contextual, al desarrollo de acciones en la lectura de procesos y al devenir en sus avances en relación con las metas inscritas por el SCFELP, así como a los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos y en armonía con los planteamientos que describe la UNESCO (1998) para la formación de los nuevos maestros desde el desarrollo de cuatro ejes transversales: pedagogía en la formación inicial, investigación educativa, evaluación y extensión (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Este proceso evaluativo, como ejercicio de IE, se desarrolla para sistematizar, recopilar, analizar y valorar toda la información relacionada con las acciones y resultados de acuerdo con el PEI, cuyo sentido y significado radica en el mejoramiento, en tanto se migra la atención sobre la transformación, la reconfiguración y la retroalimentación de los procesos. Para efectos de su objetividad, se tienen en cuenta dos aspectos principales: por un lado, la finalidad formativa de la institución expresada en la «formación de ciudadanos y maestros para el

preescolar y la básica primaria» (ENSPJGI, 2017a, p. 12) y, por otro lado, los lineamientos propuestos en el Decreto 4790 de 2008.

Así pues, contextualizado el objeto de la IE, se circunscribe su desarrollo al modelo CIPP, el cual se convierte en una fórmula para valorar el proceso educativo; este modelo, «contemplado metodológicamente para el desarrollo de la IE, orienta la toma de decisiones y establece acciones que se plasman en el Plan de Mejoramiento Institucional» (Montes, 2021), plan que, a su vez, reconoce la realidad, la identidad, la organización de la institución, los procesos, productos y/o resultados desde el diseño hasta su ejecución y verificación.

El modelo CIPP, aplicado en la ENS al PFC, emplea, como criterios, la universalidad, la coherencia, la eficacia y la integridad, «organizando el análisis de las categorías en: contexto e insumos (véase tabla 1) y procesos (véase tabla 2) y productos (véase tabla 3)» (*idem*).

Contexto e insumos

La formación de maestros en Sonsón denota una larga trayectoria desde finales del siglo XIX. Esta labor, en diferentes momentos y contextos, ha contribuido al egreso de personal idóneo para el desempeño en la educación primaria, especialmente en las zonas rurales. De allí han surgido generaciones que han demarcado una impronta característica de la ENS, la cual adviene como escenario trascendental para el desarrollo de la innovación en el campo educativo a lo largo del desempeño profesional.

La ENSS, creada en 1898, inicia como una «institución para mejorar las condiciones de la enseñanza femenina en el municipio bajo la regencia de las Hermanas Dominicas de la Presentación» (Montes, 2018, p. 2). La ENS se constituye como institución privada, orientada a la formación de madres y maestras ejemplares —institutoras—. Esta formación imprimió un carácter orientado a lo humano, a lo moral y a los valores de la mujer, desarrollando la enseñanza en conocimientos de puericultura, economía del hogar, etiqueta, urbanidad, civismo, pedagogía y didáctica, pues era su rol alfabetizar y enseñar algunos conocimientos de aritmética y ciencias a los niños y niñas en las zonas rurales.

Tabla 1. Contexto e insumos

Categoría	Subcategoría	Conceptos
Formación inicial de maestros	Formación de maestros	Formación.
		Proyecto del programa de formación.
	Autoevaluación	Autoevaluación mediante el modelo CIPP.
Tradición crítica de la ENS	ENS	Tradición crítica de la ENS en el contexto.
		Etapas en la historia de formación inicial de maestros.
	Teorías y corrientes	Teorías y corrientes en la formación de maestros.
Ruralidad	Formación de maestros	Contexto rural.

A partir del año de 1948, bajo la denominación de Normal Rural, la formación impartida se centraba en fundamentos de psicología, puericultura, filosofía e historia de la educación, pedagogía, sociología, ahorro escolar y práctica pedagógica. Se preparaba a las maestras para iniciar su labor en las escuelas rurales alternadas —grados 1º y 2º únicamente—. La formación de la normalista tenía como eje «la formación de la mujer con énfasis en el cristianismo, la familia y la democracia, sin descuidar lo artístico, cultural, deportivo y ético» (*ídem*).

Para el año de 1961, la formación mediante el Ciclo Profesional Normalista amplió la educación secundaria, de cuatro años a seis, siendo requisito su culminación para ejercer con el título de *Maestra*. Además de lo académico, se amplían los tiempos de la práctica y se aplica un seguimiento constante por parte de los inspectores de educación. Dicho seguimiento deriva en mayor exigencia, tanto a las maestras cooperadoras como a las alumnas. Las prácticas pedagógicas incluían, como escenarios, las escuelas graduadas de niñas y varones, el kínder, el aula especial, la escuela unitaria y la rural alternada.

La ENS dirigida por las Hermanas Dominicanas de la Presentación pasa, en el año de 1973, a un escenario laico, público y mixto cuando el colegio sufre un derrumbamiento en parte de su estructura. Así lo expresa la última misiva:

Como ya la Normal, el año entrante, seguirá funcionando en el Liceo Braulio Mejía de esta ciudad y nosotras partiremos, solo me queda darle los más sinceros agradecimientos por lo que ha hecho para con la Normal durante el tiempo que estuvo bajo nuestra dirección. [...] nos vamos con la esperanza

de que la Normal tenga muchos éxitos en el futuro (ENSPJGI, 2018b, p. 35).

Con la diversificación del bachillerato bajo el Decreto 080 de 1980, la formación se continúa mediante el *Bachillerato Pedagógico*. Esta perspectiva de la formación agrega, además de la práctica y las áreas pedagógicas, el conocimiento de las didácticas de las áreas e intensifica el contacto con lo rural desde el acercamiento a las Escuelas Unitarias y a la naciente Escuela Nueva en Colombia. Para 1994, con la promulgación de la Ley general de educación, inicia la reestructuración de la ENS.

Las Normales de Antioquia adquieren ahora su autonomía, ya que se considera un fracaso grande la experiencia de ubicarlas dentro de la modalidad pedagógica, pues han quedado vacíos muy profundos en la formación de maestros. Sonsón se ubica en el proceso de reestructuración de las normales, y su primer paso sería constituirse como institución independiente (ENSPJGI, 2018b, p. 37).

Ello significa la creación del PFC a partir de 1998 y la constitución de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. El PFC, dedicado a la preparación profesional del maestro, busca asumir lineamientos claros frente a las teorías pedagógicas, diseñar un currículo adecuado para el entorno y definir un perfil que responda a las dinámicas globales. Este cambio se ve acompañado por procesos de acreditación y seguimiento continuo por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Así, dadas las condiciones contextuales, la ENS ha encaminado su foco de atención a lo largo de su historicidad a una serie de procesos pedagógicos

que, desde su iluminación teórica y epistemológica, develan tendencias que devienen de la legislación y la autoevaluación de los procesos institucionales. En la actualidad, se desarrolla una propuesta pedagógica cuyo enfoque es crítico-dialógico:

la propuesta formativa [...] se sustenta en las cinco categorías potencializadoras [...]. Estas son: la formación desde el diálogo con los otros y lo otro, didáctica crítico-constructiva en clave de diálogo, investigación Educativa para la construcción de «comunidad», relaciones pedagógicas desde el reconocimiento del otro y cultura evaluativa para el aprendizaje (ENSPJGI, 2018b, p. 23).



Historicidad Escuela Normal

1898	1948	1974	1997	2003	2017
Inicia su funcionamiento con un grupo de religiosas Dominicas de la Presentación	La institución educativa es denominada como Normal Rural	Las hermanas de la Presentación abandonan el municipio, debido al deterioro sufrido en la planta física y la demolición definitiva de algunas secciones de colegio. La Normal pasa a ser parte del IDEM Braulio Mejía	La normal es reestructurada y se separa del IDEM Braulio Mejía	Recibe la primera Acreditación de Calidad y Desarrollo, por un término de cinco años	La Escuela Normal reestructura su PEI y establece un nuevo horizonte institucional

Figura 1. Línea del tiempo: historia de la ENS. Fuente: ENSPJGI (2017a).

Dentro de este escenario, la concepción de la formación alude a «un proceso a través del cual los individuos logran configurar una perspectiva amplia de la realidad» (ENSPJGI, 2017a, p. 20). Dicha comprensión está asociada con la teoría de Gadamer (1993), quien, en el desarrollo del *bildung*, propone que «el ser humano requiere ser formado» (p. 25). En este sentido, la ENS se caracteriza por ser humanizante, dado que busca la restitución de la vocación del ser humano y relaciona lo teórico con lo práctico, esto es, asume la formación desde los componentes del aprendizaje que responden a los enfoques ontológico —ser—, cognoscitivo

—saber—, práctico —hacer— y social —convivir juntos— (Delors, 1996).

La formación inicial comprende, entonces, el desarrollo de ejes transversales: pedagogía en la formación inicial, investigación pedagógica, evaluación y extensión, los cuales dan sentido al proceso fundamentados desde el SCFELP y el PEI; estos últimos se articulan para definir la resignificación permanente del PFC, en donde «los docentes desarrollan las competencias básicas y específicas para el ejercicio de su rol» (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, p. 23), de modo que se responda a «los requerimientos de talento humano del sector educativo y las expectativas de la sociedad respecto a los maestros» (ídem, p. 24). La formación, por lo tanto, enfoca la labor del maestro hacia la ruralidad y hacia la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) y se enmarca dentro de la apropiación de modelos flexibles, los cuales se concretan en el campo aplicado desde la educación preescolar y la Escuela Nueva, haciendo un énfasis especial en su relación con las infancias.

En la formación de maestros, lo rural avanza en su comprensión dialéctica, no solo como espacio físico-geográfico, sino también, y sobre todo, como un territorio en construcción social, el cual está dotado de particularidades culturales, sociales y económicas reflejadas en sus tradiciones, creencias y modos de vida. Es así que la ruralidad se entreteje, en la formación, con elementos que, además del territorio, contemplan la sustentabilidad, la participación democrática, la autogestión de las comunidades y la formación del capital social. En palabras de Novoa (2007), «la ruralidad comprende un mo-

saico de territorios cultural, político, generacional y económicamente diversos, [...] se debe visualizar como territorio que tiene una integración particular de recursos naturales y culturales, que son la base de las sociedades» (p. 25).

Por ello, la formación para lo rural contempla desafíos de orden geográfico, social, educativo y comunitario; es decir, el maestro debe identificar, a través de la historia, el sentido de la escuela rural, la cual ha estado

a cargo de un docente a quien se le asignan todos los niveles escolares simultáneamente y de quien se espera que responda a las necesidades de todos los niños, por cuanto estos enfrentan problemáticas familiares y socio culturales que exigen ir más allá de aprendizajes estrictamente académicos (Builes & Montes, 2008). (p. 56)

La ENSS ha propendido por mantener, dentro su propuesta formativa, el componente de ruralidad mediante el acercamiento a diversas experiencias y campos de formación referidos al conocimiento del contexto y los modelos flexibles; por ello, se realiza un llamado consciente a los maestros en formación para que, desde su PPI, analicen el compromiso que adquieren en la promoción y el desarrollo de las comunidades a través de un acercamiento crítico a la vida social, política, económica y organizacional, lo cual

requiere crear un ambiente donde se organicen nuevas situaciones de aprendizaje, se tenga en cuenta la diferenciación de los alumnos y de sus competencias naturales, se involucren tanto a maestros como a alumnos en los procesos de aprendizaje, se adquiera la cultura del trabajo en equipo y se logre que los alumnos adquieran hábitos de educación continua y puedan seguir aprendiendo durante toda la vida (Quevedo, 2005, p. 95).

Procesos

En su misión de «formar ciudadanos y maestros para el preescolar y la básica primaria comprometidos con el respeto a la diversidad; líderes con sentido crítico, social, inclusivo e investigativo, [...] por medio de un currículo pertinente y flexible por competencias» (ENSPJGI, 2017a, p. 12), la ENS asume la filosofía institucional *Maestros por naturaleza*, la cual tiene la construcción del saber pedagógico y la promoción humana de los maestros como ejes rectores; esta filosofía propende hacia la reivindicación de la esencia del profesional de la educación —el retorno al ser histórico (Gadamer, 2007; Heidegger, 2014)— y hacia el nacer en la profesión. Para ello, la ENS, además de alinear sus acciones con los ejes potencializadores del SCFELP, retoma los principios de pedagogía, educabilidad, enseñabilidad y contexto, cuya función es fortalecer el desarrollo de competencias profesionales.

Tabla 2. Variable procesos

Categoría	Subcategoría	Conceptos
Procesos de calidad	Calidad	Condiciones de calidad
Procesos pedagógicos	Desarrollo curricular del programa	Currículo y plan de estudios.
		Acompañamiento a los procesos de aprendizaje.
		Procesos de seguimiento y evaluación.

Pertinencia del programa	Pertinencia	Propuesta pedagógica y formativa.
		Investigación.
		Práctica pedagógica investigativa.

Concepción de calidad en los procesos de la ENS

La calidad, en la ENS, visiona el ser, el saber y el hacer (Delors, 1996), y en el PFC,

dirime sobre el currículo, los docentes, los procesos metodológicos y el fundamento ético del desempeño al momento de revitalizar la construcción del saber pedagógico y su circulación mediante ejercicios de investigación y mediante el desarrollo de la PPI y los procesos de extensión, fortaleciendo el pensamiento crítico y las competencias investigativas (Montes, 2021). (p. 72)

Para Cardona & Zapata (2003), «la calidad [...] puede representar una meta en la búsqueda de la excelencia, la cual puede abarcar varias dimensiones según sea el interés manifiesto de examinar una institución, un programa, una práctica social o profesional» (p. 77). De otro lado, Martínez (2007), citando a la OCDE, define «la calidad [...] como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias» (p. 28); y, en palabras de Mortimore, citado por Riveros (2009), la calidad es «la que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales» (p. 42).

Desde esta perspectiva, la calidad toma en cuenta las transformaciones globales contrastadas con la necesidad de transformación constante de la ENS (Ministerio de Educación Nacional, 2013a), pero, además, está en relación con el contexto en una serie de relaciones económicas, sociales, políticas y culturales que emanan de una sociedad globalizada, por lo que la ENS debe ser avante en no perder de vista lo contextual. Estas líneas de calidad se pueden apreciar en la ENS en los términos propuestos por Harvey & Green (1993), donde se manifiestan como transformación y cambio, lo que implica el cambio cualitativo, que «no se refiere sólo a cambios físicos, sino que también implica trascendencia cognitiva» (p. 75), y donde se crean una serie de indicadores básicos para trabajar por el mejoramiento continuo, lo que justifica la pertinencia del programa y la capacidad de provocar un impacto positivo en el entorno (Montes, 2021). (p. 80)

Para tal efecto, la calidad, en la ENS, se revierte sobre *lo cognitivo, lo procesal y lo humano* (*ídem*); sobre lo cognitivo, «por la solidez, validez, significatividad, aplicabilidad y capacidad de trascendencia de los conocimientos, habilidades, valores, competencias y modos de actuación profesionales que [se] construyen como resultado dinámico del proceso» (Izaguirre & González, 2009, p. 28); sobre lo procesal, que se encuentra expresado en la planeación a partir de los estándares cualitativos y cuantitativos que se constituyen desde un referente evaluativo; y sobre lo humano, que se revierte, a su vez, en «la capacidad de la formación profesional para promover cambios trascendentes en la personalidad del egresado, [logrando] cambios en el participante [que], por tanto [...], lo enriquece» (*ídem*, p. 29). Todo ello tiene su expresión más significativa en la formación en competencias, que caracteriza la *necesidad de educación a lo largo de la vida* (Delors, 1996).

Hablar de calidad en la ENS deviene de las relaciones entre pertinencia, impacto y optimización de la formación. De

este modo, se valoran cualitativamente los aspectos de cada una de las condiciones de calidad para establecer, desde su conceptualización frente al proceso de IE y la aplicación del modelo CIPP, las características e indicadores que delinearán el proceso. Dichas condiciones se resumen en: *pertinencia del programa, propuesta curricular, innovaciones en el campo investigativo, proyección social de la ENS, personal docente y directivo, medios y mediaciones pedagógicas, infraestructura y dotación, procesos de autoevaluación, seguimiento a egresados, PPI, modalidades de atención y uso de recursos para el programa* (Montes, 2021). (p. 93)

Procesos pedagógicos de calidad y pertinencia en el PFC

Para la ENS, un proceso pedagógico pertinente y de calidad «exige e implica un cambio radical de los enfoques tradicionales [...] que confunden la información con el conocimiento, la formación con la instrucción y la educación con la capacitación o el entrenamiento» (Ramón & Guerrero, 2004, p. 30). En tal sentido, estos procesos deben dar respuesta a las funciones sustantivas de la educación superior —docencia, extensión e investigación—, respuestas nutridas, a su vez, por el desarrollo de competencias profesionales en pedagogía, investigación y evaluación, las cuales se constituyen en el centro de la acción formativa. Estos ejes buscan no sólo la profesionalización y el desarrollo de competencias, sino también la construcción de saber pedagógico.

Para la ENS, el desarrollo del proceso pedagógico «hace énfasis en el aprendizaje, en la autonomía, en la autogestión y en la autorregulación; apoyado en mediaciones pedagógicas y tecnológicas, mediante un criterio didáctico para un aprendizaje metódico y sistemático» (*ídem*, p. 56). Dicho

desarrollo «se sustenta [...] en la consolidación de saberes, valores, afectos, ideas, aspiraciones y acciones hacia la identidad cultural, institucional, regional y nacional para que el estudiante participe activa y críticamente» (Hurtado & Zapata, 2001, p. 112).

Los procesos pedagógicos parten del planteamiento de la propuesta curricular para el PFC, cuyo objetivo general es

aportar a la formación de maestros para el preescolar y la básica primaria, comprometidos con la construcción de equidad, a partir de prácticas pedagógicas con enfoque investigativo que aboguen por la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad, mediadas por el sentido crítico y dialógico que hacen posible la comprensión del otro y lo otro (ENSPJGI, 2018b, p. 62).

Para alcanzar este propósito, la ENS define ejes articuladores en el plan de estudios, permitiendo que los principios pedagógicos —educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto— permeen todos los procesos de formación para lograr aprendizajes significativos. Estos ejes son: *saber pedagógico, investigación formativa, didácticas y saberes, diversidad e inclusión, infancias, habilidades y capacidades básicas y subjetividades y formación*. De esta manera, la propuesta curricular se sustenta en una concepción que fortalece los desarrollos desde relaciones intersubjetivas, «es decir, desde un diálogo con el otro y desde el otro, como se promulga en la propuesta pedagógica institucional, cuyo enfoque crítico-dialógico aboga por el desarrollo de la autodeterminación, codeeterminación y solidaridad» (ídem, p. 41).

En tal sentido, se mantiene

coherencia con la filosofía y la misión institucional, donde se asume el currículo como un proceso planeado e integrado de acciones, experiencias, medios educativos, contenidos, realidades y relaciones, en donde interactúan estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad para el logro de los fines, metas y objetivos de la educación (Montes, 2021). (p. 102)

Para el desarrollo de los procesos pedagógicos en los campos de formación, la ENS ha planteado

una serie de instrumentos de trabajo derivados de la propuesta pedagógica: primero, las estrategias metodológicas usadas en el desarrollo de competencias y, segundo, la planeación por competencias. Entre las estrategias se inscriben las de carácter problémico, involucrando la reflexión, la crítica y el análisis de las situaciones; las de carácter dialógico, desde el encuentro con los otros, mediadas por el lenguaje; las de corte crítico-constructivo y de carácter tecnológico. Estas estrategias presuponen la generación del diálogo con la academia, la exposición argumentativa y el debate para la construcción del pensamiento crítico y reflexivo desde las relaciones intersubjetivas entre el maestro, el estudiante, el currículo y el contexto social. (Montes, 2021) (p. 106)

Pertinencia del programa de formación inicial de maestros

La pertinencia es, para la ENS, aquella que la define como institución formadora de maestros. Desde la reestructuración de la ENS, la preocupación por la pertinencia en los procesos pedagógicos direccionados en el PFC y por el reconocimiento de una formación contextual ha sido una constante. Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el SCFELP, la ENS asume la pertinencia como

un proceso fundamental en su quehacer formativo desde criterios de eficacia, relevancia, equidad y eficiencia, constituyéndose, así, en una institución acorde con la visión que plantea en su horizonte institucional. En esta perspectiva, el PFC ha sido consolidado y retroalimentado desde las dinámicas y realidades que surgen de los contextos sociales en los que los maestros formados ejercen su labor. (Montes, 2021)

De este modo, [el PFC] no solo se encuentra articulado al PEI y a los demás desarrollos curriculares [...], sino que se constituye en la esencia vital que visibiliza y articula estratégicamente dichos constructos en un mismo lenguaje y modo de ser: [...] Esto toma lugar a través de la lectura constante [...], de modo que se identifiquen las necesidades [...] en las interacciones sociales y simbólicas. Estas configuran los tejidos culturales trayendo consigo nuevos retos y dificultades que interpelan al egresado normalista a proponer alternativas que respondan a las necesidades de las comunidades educativas en las que ejerce su labor (ENSPJGI, 2018b, pp. 25 y 80).

La pertinencia del PFC se hace sustantiva desde una educación que se expresa en un ejercicio de formación de maestros dialógicos, solidarios y comprometidos con los valores personales, sociales y trascendentales expuestos en el PEI. Para ello, se asume un enfoque crítico-dialógico con referentes teóricos que se enmarcan en las reflexiones de la Escuela de Frankfurt posibilitando el desarrollo de categorías potencializadoras —base del sustento pedagógico de la ENS— que retoman, de Gadamer (2005), el concepto de tacto y de diálogo; de Freire (1994), la concepción del ser humano como ser simbólico; de Klafki (1986), la construcción de la autodeterminación y codeterminación; de Lévinas (1977), el reconocimiento del otro y la alteridad; de Habermas (1989), la ética del discurso; y de Vygotsky (2004), la influencia cultural sobre el aprendizaje.

La formación pertinente, en la ENS, es el escenario para la estructuración del maestro, ya que hace posible su desempeño en la PPI, que incluye la gestión institucional, el trabajo con la comunidad y, a la vez, la adquisición de competencias, entendidas estas como conquista de capacidades (Tanguy, 1994), todo lo cual permite cualificar la labor docente, esto es, construir un sujeto con sensibilidad, racionalidad y perspectiva renovada respecto de la escuela, la educación, la pedagogía y los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues, como lo expresan Téllez (1997) y Zuluaga (1995), la ENS debe responder a la necesidad de formar maestros para el contexto: flexibles, creativos, críticos y constructivos, que transformen diversas realidades.

La pertinencia de la propuesta del PFC responde a las necesidades del contexto en relación con los procesos pedagógicos que se adelantan en el ámbito formativo; es decir, la ENS propende por conservar una propuesta que responda a los lineamientos legales y a las particularidades del contexto —zona de Influencia de la ENS—. De otro lado, la pertinencia está aunada a la reflexión pedagógica enmarcada en el desarrollo de habilidades investigativas, las cuales se dan en la dialogicidad de la teoría de los campos de formación y la PPI.

Productos

El impacto de la ENS, con los parámetros establecidos en los planes de mejoramiento, visibiliza las acciones dirigidas a la calidad educativa y las innovaciones en el proceso de formación inicial de maestros. En el marco de la IE, los productos de la ENS se delimitan en

el programa de formación como una propuesta consolidada, y el maestro normalista es concebido desde una perspectiva que implica el impacto en las comunidades e instituciones donde desarrolla su labor.

Tabla 3. Productos

Categoría	Subcategoría	Conceptos
PFC	Educación superior	Funciones misionales de la educación superior: docencia, investigación y extensión.
Maestro normalista	Egresado	Perfil del maestro normalista.
		Campo de acción del normalista.

El PFC fortalece la cualificación continua del maestro y lo posiciona como un intelectual crítico y reflexivo de su propio quehacer, «de tal modo que [...] comprenda e interiorice las construcciones conceptuales que dan sustento a su práctica pedagógica, asuma posturas al respecto y contribuya en la construcción de conocimiento» (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, p. 42). La ENS propende, entonces, por «formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico» (*ídem*, p. 28).

Para cumplir con esta misión, la ENS toma como referentes la pedagogía —saber fundante del maestro—, la investigación —articulación de

la formación y la producción de conocimiento—, la evaluación —«como actividad crítica desde la cual se aprende» (Álvarez, 1993, p. 21)— y la extensión —proyección social institucional—. De otro lado, el PFC, como proceso de formación profesional, está abocado al desarrollo de las funciones sustanciales de la educación superior propuestas por la UNESCO (1998) en términos de docencia, investigación y extensión.

El ejercicio de la docencia, en la ENS, está dado desde dos perspectivas: la primera perspectiva es la del *desarrollo de las funciones básicas de enseñanza*; y la segunda, la del *desarrollo de la PPI*. En primera instancia, la docencia responde a la práctica de las funciones básicas de enseñanza, que, desde el SCFELP, se resume como competencias para «enseñar», «evaluar» y «formar»; por lo tanto, se desarrolla a través acciones para que los maestros en formación y en ejercicio sean expuestos a la cualificación, a la práctica de la enseñanza y a la práctica evaluativa desde la reflexión, la retroalimentación, la discusión, el diálogo y el trabajo en comunidades de investigación.

En segunda instancia, la docencia, como ejercicio de formación profesional desde el desarrollo de la PPI y en concordancia con el Ministerio de Educación Nacional (2013), «es el espacio que posibilita un proceso de autorreflexión, [...] conceptualización, investigación y experimentación didáctica» (p. 90). De este modo, se «trasciende el concepto de práctica como transmisión, y se convierte en un medio formativo donde el maestro se constituye en un intelectual reflexivo» (p. 91). Para la ENS, la PPI

consiste en la aplicación de las diferentes teorías pedagógicas y didácticas en el proceso educativo, en la investigación y análisis de los problemas que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la reflexión continua sobre la aplicación de dichas teorías para la construcción de un pensamiento pedagógico y su consecuente dominio en el ejercicio docente (ENSPJGI, 2017b, p. 67).

En este sentido, la PPI, como ejercicio de docencia e investigación, otorga un lugar protagónico a la escritura, que se convierte en una herramienta esencial desde la praxis, dando sentido a la experiencia reflexiva y al mejoramiento continuo. En este ejercicio, toma impulso el desarrollo de diferentes modalidades de PPI que están estructuradas de manera secuencial según los ejes temáticos establecidos en el proyecto de PPI (ENSPJGI, 2017b), a saber: *lectura de contexto, proyectos pedagógicos transversales, educación inicial, trabajo de campo y modelos educativos flexibles*.

La docencia, en el desarrollo de la PPI, lleva al desarrollo de la investigación y de la política institucional establecida para tal fin en la ENS (ENSPJGI, 2018a), donde atraviesa todos los desarrollos institucionales como un eje transversal y se estructura como un elemento sustantivo desde el planteamiento del horizonte institucional, tomando su lugar como tarea misional. Para alcanzar su adhesión y desarrollo, la política de investigación plantea dos líneas: la línea de *Resignificación de prácticas pedagógicas para la formación de maestros competentes*, y la línea de *Construcción de ambientes de convivencia basados en principios de inclusión desde el reconocimiento de los contextos* (ídem).

Por tanto, todos los procesos de investigación se inscriben en estas dos líneas y corresponden

al enfoque crítico-social dentro del paradigma cualitativo, buscando el desarrollo de insumos que, desde la PPI, generen procesos de transformación. En la ENS se evidencian ejercicios desde la investigación acción-educativa, acción-participación, narrativa, evaluativa y etnográfica; estos ejercicios aparecen sistematizados en el archivo pedagógico de la institución y posibilitan su revisión para el fortalecimiento de los procesos, tanto para los maestros en formación como para los maestros en ejercicio, al mismo tiempo que se constituyen en elementos para la autoevaluación y para la reflexión institucional.

El proceso de formación en investigación está contemplado en la propuesta curricular del PFC y se evidencia en la estructura del plan de estudios. Este inicia con el desarrollo de competencias investigativas esenciales, continúa con la formación metodológica investigativa y concluye con el ejercicio investigativo que se materializa en contextos específicos. Esta materialización lleva la docencia y la investigación al campo aplicado, permitiendo la extensión de la ENS en diferentes contextos. Es así como facilita la proyección a la comunidad mediante diferentes acciones pedagógicas, académicas, investigativas, sociales y culturales.

La forma básica de extensión de la ENS es la PPI que los maestros desarrollan en cuanto al impacto que ejercen en los contextos de acuerdo con el nivel de avance en la formación. Además, los foros pedagógicos municipales e institucionales, los programas de cualificación docente, la participación en eventos cívicos y culturales a nivel municipal, los proyectos de carácter social, los convenios y la

difusión del PFC son muestras de la extensión de la ENS. Para ello, el PEI establece políticas, mecanismos y criterios para su ejecución desde una perspectiva formativa e investigativa.

Es así como el ejercicio de estas funciones conlleva a la formación del maestro normalista, quien, ya egresado de la ENS, es la muestra fehaciente de la impronta en la formación recibida; en efecto, el maestro normalista inicia su desempeño con idoneidad para los niveles de preescolar y básica primaria con un perfil profesional que incluye, entre otras, las siguientes características:

Profesional idóneo ética, pedagógica y disciplinalmente. Maestro innovador, tolerante, responsable, honesto y respetuoso. Profesional empoderado de los saberes pedagógicos y didácticos [...]. Persona con conocimiento de los procesos de desarrollo de las infancias [...]. Maestro destacado por su vocación. Profesional capacitado para educar de acuerdo con las exigencias científicas y tecnológicas del mundo contemporáneo. [...] Persona con pensamiento crítico. [...] Comprometido con la construcción de equidad, [...] Capaz de establecer relaciones interdisciplinarias [...] Apropiado de los saberes específicos de las distintas disciplinas [...] Con actitud investigativa desde sus prácticas pedagógicas [...] Propositivo respecto al direccionamiento de ejercicios investigativos [...] Empoderado de herramientas pedagógicas y didácticas [...] Apropiado de los distintos Modelos Educativos Flexibles [...] Mediador en las relaciones pedagógicas desarrollando nuevos modos y figuraciones que partan del reconocimiento del otro (ENSPJGI, 2017a, p. 52).

Esta configuración del profesional de la educación permite la proyección de la ENS como una institución que forma en calidad y pertinencia. En tal sentido, se espera que el egresado del PFC alcance

una sólida formación en teoría educativa, pedagógica y didáctica contemporáneas generales y específicas, acordes con

la orientación disciplinar particular como coordenadas fundamentales de las relaciones multidimensionales de la praxis pedagógica. [...] una formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, las mismas que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, p. 55).

Desde este perfilamiento del maestro, se espera un egresado que

estará en la capacidad de desempeñarse como docente de preescolar y básica primaria [...]; bajo la diversidad de modelos educativos flexibles. Igualmente, podrá desempeñarse en instituciones o fundaciones que ofrezcan los programas de educación inicial y de primera infancia. Además, en escenarios u otros campos que ofrezcan servicios educativos (ENSPJGI, 2018b, p. 75).

Para alcanzar esta meta, la ENS asume el reto de configurar el PFC como un conjunto de estrategias orientadas a la adquisición de competencias para el desempeño profesional. Por lo tanto, la formación de maestros, en la ENS, es un proceso de aprendizaje que involucra las acciones de «aprender a enseñar» y «enseñar a aprender» a través de las cuales se incide exitosamente en los contextos educativos. En consecuencia, se desarrolla un plan de estudios mediatizado por la interdisciplinariedad, la secuencialidad y el contexto, que propende articuladamente por lo pedagógico, lo investigativo y lo didáctico. Esto involucra esfuerzos desde el desarrollo curricular, la gestión institucional y la proyección a la comunidad para permear el accionar, el contexto, el conocimiento y la diversidad.

A modo de conclusión

La evaluación mediante el modelo CIPP del PFC develó, mediante el desarrollo del proceso de investigación, las categorías de calidad y pertinencia como ejes que facilitan el desarrollo del proceso; así, la calidad se presenta como una constante de transformación y cambio. Dicho proceso se hace evidente en la lectura de las condiciones contextuales bajo las cuales se desarrolla, donde no solo se hace referencia a la adecuación de espacios físicos que garantizan el proceso, sino también a los actores que intervienen, los cuales buscan constantemente la actualización pedagógica y el mejoramiento continuo mediante un acercamiento a lo pedagógico enmarcado en la propuesta descrita en el PEI.

La concepción de calidad, en la ENSS, se nutre desde lo contextual, lo histórico, lo epistemológico y lo humano, reflejando un paso ordenado, consciente y apropiado por parte de la comunidad educativa, donde se reconoce la importancia de este y los elementos que lo conforman como un componente en la proyección del maestro que llega a desempeñarse con ética, responsabilidad y profesionalismo, especialmente en la zona rural.

La ENSS busca el fomento de una cultura de la calidad por medio de ejercicios de investigación y evaluación desde la forma en que esta responde a las necesidades del contexto, avizorando de forma constante la relación entre estos elementos y el mejoramiento de la propuesta formativa. Es así como la pertinencia toma parte en el PFC y se lee en el desarrollo del plan de estudios sustentado en

una propuesta pedagógica que, desde su concepción epistemológica, propende por el desarrollo de competencias que articulan la PPI, conectando el saber teórico, el disciplinar y la acción propia del maestro de acuerdo con las exigencias y particularidades del contexto.

Es así como la calidad y la pertinencia, en el programa de formación de maestros, se presentan como dos constantes que se hacen visibles en el PEI, en el devenir de los maestros formadores y en formación, así como en el desarrollo de experiencias en el campo aplicado; es decir, la calidad y la pertinencia no solo se ubican en el discurso teórico de los documentos que sustentan el PFC y la ENS, sino que se dejan entrever en el accionar de los normalistas, lo cual es valorado ampliamente por las comunidades donde se desempeñan como maestros, donde se reconoce su dinamismo, sus propuestas innovadoras, su apoyo a las comunidades, su interés por capacitarse constantemente, su proactividad y el desempeño autónomo de sus funciones, todo esto, en la mayoría de las situaciones, como únicos representantes del Estado, especialmente en comunidades rurales dispersas. Estos elementos, integrados desde lo teórico en las competencias y en el perfil del maestro normalista, se identifican en lo práctico con la formación y la fuerza ejercida por la ENS desde la formación y el desarrollo de habilidades para la acción profesional.

Por tanto, el PFC se convierte, para la ENS, en un espacio no solo para la formación, sino también para el desarrollo profesional constante de los nuevos maestros para la región y el país; así lo ha

demostrado durante más de ciento veinte años de historia durante los cuales, a pesar de los cambiantes escenarios —no solo desde lo normativo sino también desde las exigencias sociales y culturales acerca de los maestros que se debe formar—, la ENSS ha sido referente por su misión en la atención de las necesidades de los maestros en formación y en ejercicio, destacándose por su trabajo para el contexto y por el desarrollo de experiencias investigativas que, desde la práctica, han nutrido la circulación del saber pedagógico y son el referente para el desarrollo educativo de la región.

Bibliografía

Álvarez, M. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Builes, M. D. & Montes, O. E. (2008). *Pertinencia, intencionalidad y contextualidad del modelo de Escuela Nueva* [tesis de especialización]. Universidad Católica de Oriente.

Cardona, J. & Zapata, M. Á. (2003). Modelos de evaluación de calidad de los programas de formación profesional. *Contaduría Universidad de Antioquia* (42), pp. 31-71.

Correa, S.; Puerta, A. & Restrepo, B. (1996). *Investigación evaluativa*, vol. 6. Bogotá: ASCUN-ICFES.

Decreto 4790 de 2008. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre. Diario Oficial No. 47212.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Echeverri, J. (1996). Proyecto reestructuración de Escuelas Normales en el departamento de Antioquia. *Educación y pedagogía* 8(16), p. 19-30.

ENSPJGI-Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza (2017a). *Proyecto Educativo Institucional*, vol. 1. [Inédito].

_____ (2017b). *Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa*, vol. 1. [Inédito].

_____ (2018a). *Política Institucional de Investigación*. [Inédito].

_____ (2018b). *Propuesta Formativa General del Programa de Formación Complementaria*, vol. 1. [Inédito].

Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica*. Salamanca: Sígueme.

_____ (2007). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 73-83.

Heidegger, M. (2014). Construir, habitar, pensar. *Fotocopioteca* (39), 14 pp.

Hurtado, L. P. & Zapata, J. C. (2001). *Manual metodológico para el diseño de currículos con pertinencia social y académica*, vol. 1. Medellín: Escuela Normal Superior de Medellín.

Izaguirre, R. & González, F. (2009). ¿Qué significa educación de calidad en una universidad? *Revista de Ciencias Médicas Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial*, 1(2).

Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación* (280), pp. 37-79.

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Malagón, L. A. (2003). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Educación superior* 32(3), pp. 113-127.

Martínez de Bedoya, B. (2007). *Calidad de la educación: calidad del profesor*. Argumentos: cuestiones de ética y antropología que se debaten en la calle. <http://eticaarguments.blogspot.com/2007/09/calidad-de-la-educacin-calidad-del.html>

Ministerio de Educación Nacional (2013a). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá.

_____ (2013b). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá.

_____ (2017). *Orientaciones Pedagógicas para la apropiación del Decreto 4790*, vol. 1. Bogotá: CONACES.

Montes, O. (2018). 120 años de formación de maestros en Sonsón. *La Acción*, p. 2.

_____ (2021). *Evaluación en calidad y pertinencia del programa de formación inicial de maestros de la Escuela Normal Superior* [tesis de doctorado]. Universidad Benito Juárez G.

Novoa, A. (2007). *Educación para el desarrollo rural terri-*

torial: una visión prospectiva desde una experiencia colombiana. [Inédito].

Ramón, M. & Guerrero, J. H. (2004). *Proyecto pedagógico de la Universidad Abierta y a Distancia*. Bogotá: UNAD.

Riveros, E. (2009). *La calidad de la educación: un concepto ideológico*. La palabra digital. [Http://www.lapalabradigital.com/inicio/index.php?option=com_content&task=view&id=134&Itemid=37](http://www.lapalabradigital.com/inicio/index.php?option=com_content&task=view&id=134&Itemid=37).

Stufflebeam, D. (1971). The relevance of the CIPP model for Educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education* (5), pp. 19-25.

Tanguy, L. (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. *De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Savoirs et compétences*. París: Hamattan, p. 205-235.

Téllez, G. (1997). Formación de docentes: el reto de la calidad educativa. *Educación y cultura* (12), pp. 21-32.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* 9(2), pp. 97-113.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology* (42), pp. 7-97.

Zuluaga, O. L. (1995). Las escuelas normales en Colombia. *Educación y pedagogía* (12) y (13), pp. 263-278.



La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Omar Eduardo Montes Valencia

Normalista Superior de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Licenciado en Educación Básica del Instituto Superior de Educación Rural,

Especialista en Pedagogía y Didáctica y

Magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente,

Candidato a Doctor de la Universidad Benito Juárez y

Rector de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, municipio de Sonsón.

omaredomon@yahoo.es

RESUMEN: históricamente, la evaluación del conocimiento ha planteado un desafío para los procesos educativos, ya que, desde las concepciones que se han perfeccionado en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se han suscitado métodos y técnicas que han validado el acto de evaluar en el sentido de cualificar la efectividad y el desarrollo de acciones de mejoramiento en torno a la calidad del sistema educativo y de los aprendizajes adquiridos, buscando, en la mayoría de los espacios, su aplicabilidad, así como la construcción de un ser integral para alcanzar los ideales sociales propuestos dentro de cada marco histórico y social e integrando lo que es relevante frente a los desarrollos de la sociedad, la tecnología y el conocimiento propiamente dicho.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Enseñanza, Aprendizaje.

La evaluación se interrelaciona con todas las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, pues es la que lo abre, pero también la que lo cierra.

Carlos M. Álvarez de Zayas, La escuela en la vida, 1996

Hacia una concepción de evaluación

La evaluación, vista en función del conocimiento y del desarrollo del aprendizaje, se ha concebido, como lo indica Santos (2002), como «un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición del mismo»; de igual forma, Álvarez (1993) la explica como una «actividad crítica desde la cual se aprende, en el sentido de que, por ella, adquirimos conocimiento»; por tanto, en palabras de Gallardo (2018),

la evaluación del aprendizaje se concibe como uno de los procesos fundamentales en la formación, la cual enriquece el quehacer de sus actores debido a la colección y análisis de la información que permite tomar decisiones para la mejora continua. (p. 71)

Desde esta perspectiva, como lo indica Gallardo (2018) —citando a Wormeli (2006) y a De Vicenzi & Angelis (2008)—, la evaluación debe reflejarse en los procesos de planeación, y el desarrollo didáctico del conocimiento, asimismo, implica desarrollar «una serie de revisiones y ajustes conforme a las características del alumnado, del contexto, de la naturaleza del contenido, así como de las características del proceso didáctico» (Gallardo,

2018). Esto concuerda con las palabras de Méndez (2001), cuando afirma que solo cuando se «asegura el aprendizaje, se asegura la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes». (p. 44)

Siguiendo estas líneas, se puede concebir la evaluación como una experiencia significativa de aprendizaje y de formación (Tobón, 2010), en la cual, quién aprende es un sujeto activo (Méndez, 2001), en un ambiente suscitador y posibilitador de experiencias de retroalimentación, de valoración del saber y de aprendizajes contextualizados y situados (Ministerio de Educación Nacional, 2013), inmersos en una actividad crítica (Álvarez, 1993) que debe ser comprendida como una tarea procesual, continua e integrada (Méndez, 2001), donde se valoren, al mismo tiempo, los procesos de enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación desarrolla un proceso reflexivo y dialógico, en el que se propicia la participación de todos los sujetos involucrados y se enfatiza la finalidad de aportar elementos de análisis que contribuyan al crecimiento y desarrollo del sujeto evaluado. En tal sentido, Méndez (2001) y Álvarez (1993) advierten que la evaluación, vista desde la racionalidad práctica y crítica, se «caracteriza por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos» y se entiende como «actividad crítica del aprendizaje» (p. 82); se trata, por lo tanto, de una evaluación que se caracteriza por su integralidad, sistematicidad, flexibilidad, interpretación de procesos, participación y carácter formativo.

La evaluación en el marco de enseñar y aprender

La evaluación se convierte, al lado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en eje potenciador de los procesos educativos en cuanto define su calidad, su desarrollo, su efecto y su retroalimentación, pues, como lo afirma Álvarez de Zayas (1996), «la evaluación se interrelaciona con todas las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje pues es la que lo abre, pero también la que lo cierra». (p. 68)

Es así como la evaluación se orienta hacia un ejercicio transversal que refleja todas las áreas del desempeño educativo —desde la institución misma en su interior hasta el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos al interior del aula—, revistiendo, en sí misma, una constante histórica, epistémica y cultural que enmarca el perfeccionamiento y la pauta frente al funcionamiento de las instituciones y la sociedad misma, la cual está en función de la evaluación para producir mejores y variados efectos sobre la población y para reivindicar la función social de la educación como elemento que hace trascender a las generaciones y que hace que el conocimiento se actualice constantemente.

Entendida la evaluación como un proceso constante que coadyuva y posiciona a la enseñanza y al aprendizaje en función del conocimiento, «la evaluación actúa [...] al servicio del conocimiento y del aprendizaje [...] se convierte en una actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje» (Méndez, 2001); en tal sentido, en palabras de (Casanova, 1998), la evaluación debe considerarse como un

proceso sistemático y continuo que diseña, obtiene y proporciona continuamente información científicamente válida, confiable y útil para la toma de decisiones, constituye un elemento indispensable para garantizar la renovación y perfeccionamiento permanente del sistema educativo para establecer un circuito informativo necesario al mismo (p. 20).

Desde esta perspectiva, la evaluación como un proceso funcional y de valoración dentro del proceso educativo lleva a comprender su intencionalidad sobre la enseñanza y el aprendizaje, donde coexisten y tienen la misión de transformar al ser humano y valorar sus saberes y su avance en el acceso al conocimiento; la evaluación, además, permite que el conocimiento sea aplicable y facilite las herramientas para la inserción de las personas en el contexto social. Para comprender esta relación y las implicaciones de la evaluación como proceso constante dentro de la enseñanza y el aprendizaje, es necesario describir la perspectiva de estos conceptos y su interrelación para concretar sus alcances y principios.

La evaluación como una constante epistémica y como eje formativo vista en función del conocimiento y del desarrollo del aprendizaje se concibe, como lo indica Santos (2002), como «un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición del mismo» —en relación con el aprendizaje—; de igual forma, Álvarez (1993) expone la evaluación como una «actividad crítica desde la cual se aprende, en el sentido de que, por ella, adquirimos conocimiento» (p. 55) —en relación con la enseñanza—.

Por lo tanto, la práctica educativa es el escenario donde se desarrollan la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje; en este sentido, la práctica edu-

cativa se convierte en un escenario de prácticas formativas, tal como lo indica Vasco (1990), quien se refiere a estas últimas como «la configuración de las nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia en el sistema social dado»; pero, además, cuando las prácticas formativas se institucionalizan, se convierten «en prácticas educativas o prácticas pedagógicas» (*ídem*), lo que implica la construcción de un escenario donde se denota un proceso consensuado, delimitado y ordenado, desde acciones pedagógicas y didácticas, las cuales implican a los actores educativos y configuran un efecto de continuidad en la búsqueda del mejoramiento y el acceso al conocimiento y la cultura sin desconocer la científicidad del conocimiento, pues la enseñanza está estrechamente relacionada con la práctica científica frente a la evaluación y al aprendizaje, como lo explica Zuluaga (1999).

En tal sentido, De Tezanos (2006) explica que la enseñanza se convierte en el puente bidireccional entre el aprendizaje y el conocimiento, puente mediado por el proceso evaluativo para que, como consecuencia implícita, se estructure, como lo afirman Zambrano, Gil, Lopera *et al.* (2015) citando a De Tezanos (2006), una «dialéctica entre la teoría pedagógica y su puesta a prueba en el aula de clase», lo cual «hace posible la creación del saber pedagógico». Esta labor de la enseñanza mediada por la evaluación y el aprendizaje parte la organización de las actividades de aprendizaje, que contemplan la planeación, la organización y la práctica efectiva de las actividades propias del proceso educativo (Díaz & Quiroz, 2001).

De otro lado, desde la práctica educativa que desarrolla al unísono evaluación, enseñanza y aprendizaje como un proceso integrado, la práctica formativa se convierte, como lo afirman Jackson & Vitale (2002), en «un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje», lo cual pone en acción el desarrollo de la tarea de enseñar, que, como lo afirma Fenstermacher (1989), «consiste en permitir la acción de estudiar [...] [en] enseñar cómo aprender», lo que, finalmente, implica la concepción y las representaciones que, para los actores del proceso educativo, tiene la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Jackson & Vitale (2002) postulan, entonces, la enseñanza como una actividad contextualizada, relacionada estrechamente con los elementos del ambiente cultural e interpretada y significada por sus participantes dependiendo de sus antecedentes y expectativas. Esto explica que, como consecuencia de la enseñanza, existe el aprendizaje mediado por los procesos de evaluación del conocimiento.

Desde la perspectiva del aprendizaje entendido como un proceso que se suscita desde la enseñanza, la configuración que parte de la significación de las experiencias de acceso al saber, donde existe una conexión entre la información, las experiencias previas y las nuevas experiencias que suscita la enseñanza de los saberes, la evaluación se convierte, como lo explicita Loredó (1997), en un

proceso sistemático mediante el cual se reconoce información acerca del aprendizaje del estudiante y que permite, en primer término, mejorar ese aprendizaje y que, en segundo lugar, proporciona al docente elementos para formular un juicio acerca del nivel alcanzado o de la calidad del aprendizaje logrado y de lo que el estudiante es capaz de hacer con ese aprendizaje (p. 13).

Unas líneas finales

La evaluación se presenta como un proceso que propicia la práctica democrática y la intervención objetiva de todos los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje —lo cual implica una valoración y un reconocimiento permanentes—, un proceso que contribuye al crecimiento y desarrollo de los sujetos, que parte del análisis respecto de la forma en que se adquiere el saber, y que se desempeña en el saber hacer para ser integralmente, haciendo uso de los conocimientos, habilidades y desempeños en el crecimiento personal desde las distintas áreas para alcanzar las metas y propósitos que se asignan al proceso educativo.

Por lo tanto, la relación intrínseca entre evaluación, aprendizaje y enseñanza se naturaliza en lo educativo, en una «actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación» (González, 2002, p. 10).

Así pues, esta práctica educativa que es la evaluación constituye un proceso esencial que requiere una relación constante entre las metas educativas, los procesos formativos y su valoración y retroalimentación, puesto que evaluación, enseñanza y aprendizaje se constituyen así en «la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento y valores legados por la humanidad» (Álvarez de Zayas, 1996, p. 6). Esto requiere una «transformación de la forma de evaluar y de las concepciones tradicio-

nales sobre la evaluación, [que] la llevarán a convertirse en un medio para aprender y dejará de ser un fin en sí misma» (*ídem*, p. 4).

Bibliografía

Álvarez de Zayas, C. (1996). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.

Álvarez, M. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.

De Vicenzi, A. & De Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. *Revista de educación y desarrollo* (8), pp. 17-22.

Díaz, A. & Quiroz, R. (2001). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. *Revista avanzada* (10), pp. 116-129.

Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Gallardo, K. E. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Monterrey: Editorial Digital.

González, M. (2002). *La evaluación del aprendizaje*. La Habana: Universidad de la Habana-CEPES.

Jackson, P. & Vitale, G. (2002). *Práctica de la enseñanza*.

Loredó, L. (1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. *La academia*, 11 pp.

Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación Nacional (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Bogotá: Magisterio.

_____. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Restrepo, B. (1974). Conferencias sobre evaluación. *Evaluación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Santos, M. Á. (2002). Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. *Andalucía educativa* (34), pp. 7-9.

Tobón, S. (2010). *El modelo de las competencias en la práctica educativa: hacia la gestión de la calidad*. Medellín: Instituto CIFE.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder* 6(11), pp. 107-

122.

Wormeli, R. (2006). Accountability: Teaching through assessment and feedback, not grading. *American Secondary Education*, pp. 14-27.

Zambrano, R.; Gil, N.; Lopera, E.; Carrasco, N.; Gutiérrez, A. & Villa, A. (2015). Validez y confiabilidad de un instrumento de evaluación de estrategias docentes en la práctica de la enseñanza universitaria. *Magister* 27(1), pp. 26-36.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos.



¿Se está urbanizando el pensamiento desde la escuela rural?

Omar Eduardo Montes Valencia

Normalista Superior de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Licenciado en Educación Básica del Instituto Superior de Educación Rural,

Especialista en Pedagogía y Didáctica y

Magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente,

Candidato a Doctor de la Universidad Benito Juárez y

*Rector de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza,
municipio de Sonsón
omaredomon@yahoo.es*

RESUMEN: los cambios generados por el desarrollo global mediante la idea de «modernidad» han calado en lo hondo de las sociedades, los maestros y las escuelas rurales. La ruralidad sigue estando, en muchos casos, aislada de las posibilidades de las zonas urbanas, en especial en el tema educativo. Por este motivo, el papel del maestro como motor de la comunidad y contacto con las posibilidades se ha ido desdeñando con el paso de los años. En ese sentido, es el momento de volver a cuestionar el papel del docente y su función en la escuela rural; y es el momento, también, de que, más allá de la crítica, el docente se proyecte con

acciones concretas que parten de la vocación y el compromiso del maestro como portador y agente en el desarrollo de las comunidades.

PALABRAS CLAVE: Escuela rural, Maestro rural, Ruralidad, Desarrollo rural.

La escuela se ha quedado esperando directrices centralizadas que la han descontextualizado frente a [...] cambios más impactantes y urgentes en la evolución del mundo global y tecnificado, pero, al mismo tiempo, frente a la necesidad de protegerlo de una devastación inminente.

*Noelia Valencia, Agustín García y Juan Mauricio Arias,
Sistematización y currículo que promueve la educación pertinente a la nueva ruralidad,
2007*

Introducción

La escuela rural, frente a las realidades de un mundo cambiante e imperante de nuevos sistemas económicos, políticos y sociales; de revoluciones y nuevas formas de entender y ver el mundo que convalidan o invalidan sus mltines propios de desarrollo, sus ideales e ideologías; la escuela rural, decimos, parece pasar absorbta a través de décadas enteras, pues sigue siendo la misma o continúa con una fachada validando unas prácticas a nombre de ciertos modelos que, en el fondo, no pasan de ser igual de ineficaces, para el desarrollo del pensamiento crítico, que las prácticas que se aplicaban hace varios siglos con una organización escolar rígida y poco contextualizada, apéndice de las respuestas educativas propias de las zonas urbanas y que, en la mayoría de los casos, amparaban otros modelos de vida fuera del contexto rural, no dando a entender con esto que el

desarrollo, para el área rural, sea continuar llevando la misma vida ancestral, sino una vida en este espacio, pero de manera digna y con posibilidades de desarrollo:

En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural es sólo rural por su ubicación física. Sus contenidos, sus métodos y la formación del maestro/a, visto aquí como el agente socializador, son urbanos. Proceden de una realidad sociocultural diferente, de una realidad objetiva distinta (Valencia *et al.*, 2007 p. 106-107)

Es así como, desde hace varios años —o, en algunos casos, décadas—, «la escuela rural enfrenta el problema de un maestro transeúnte, que vive fuera de la comunidad, que llega tarde y tiene que salir temprano» (*ídem*) por diversas razones, entre ellas, la seguridad o la falta de condiciones para vivir dentro del local destinado a la escuela, lo cual se convierte, a la larga, en un problema de compromiso y permea los ambientes de trabajo con un querer hacer y no poder y con la imposibilidad de desarrollar de forma adecuada un proceso educativo significativo para la educación rural, todo esto debido, en ciertas ocasiones, al desconocimiento del maestro y, en otras, a la premura del tiempo para llegar y salir rápidamente de las comunidades.

En tal contexto, se piensa, en primera instancia, si es que realmente se ha preparado al maestro para asumir una educación para lo rural mediante su preparación en modelos educativos flexibles o si se ha continuado, a través de los sistemas formativos, perpetuando una forma de respuesta escolar estándar dentro del sistema educativo más propia de las zonas urbanas, de modo que, sobre esa base, se han aplicado algunas modificaciones o adecua-

ciones muy escasamente ligadas a las posibilidades reales y a la disponibilidad de recursos de cada una de las veredas donde se ubican los Centros Educativos Rurales (Builes & Montes, 2008), dando paso a llevar al campo una cultura foránea, que implica un cambio en el pensamiento y una visión hacia un futuro dentro del contexto urbano, lo que, en lugar de enriquecer la ruralidad,

la empobrece, porque su desconocimiento la subvalora. Esto, sumado a las ofertas de vida en la ciudad que hacen los medios de comunicación [...], desarraiga a los jóvenes de sus contextos, lo que [...] conduce a conflictos entre el individuo y su medio; además, se le han cambiado los sueños al habitante del campo (Valencia *et al.*, 2007 p. 107).

Dentro de este panorama, vale la pena preguntar si este empobrecimiento de lo rural procede del sistema educativo, del modelo planteado para desarrollar la enseñanza, si acude directamente a la intencionalidad con la cual el maestro desarrolla su labor o si, por el contrario, «la baja capacidad de respuesta de la educación a los retos que le plantean los problemas de los pobladores, la deuda social existente con ellos y las nuevas exigencias de un mundo globalizado, crecientemente competitivo y excluyente» (Londoño, 2002, p. 108) han facilitado las condiciones para una pauperización de lo rural y para la pérdida del sentido de este contexto en el medio social o si, realmente, «en Colombia ha existido una educación propiamente rural o siempre se ha pensado como algo marginal, apéndice de la educación urbana y, por tanto, contribuyente a la ampliación de la brecha entre el mundo rural y el urbano» (Valencia *et al.*, 2007 p. 108).

Contexto de las escuelas rurales

En términos generales, la existencia de proporciones inmensas de población rural

no reviste ninguna novedad en términos de preocupación para los sistemas educativos, pero sí lo es la consideración sobre qué características específicas deben tener estos servicios para atender a la población rural en condiciones de equidad respecto de otras poblaciones y ofreciendo formas de intervención pedagógica consideradas de calidad. Es decir, así como los ejes de calidad y equidad se constituyen actualmente en un desafío permanente para los responsables del diseño de las políticas educativas en general, establecen un doble desafío cuando se considera el caso específico de la población rural que posee requerimientos específicos a los que el sistema educativo debe dar respuesta. (Builes & Montes, 2008) (p. 107)

En consecuencia —como se explica en Builes y Montes (2008)— solo muy recientemente se han dado los primeros pasos a través de los proyectos de educación rural teniendo en cuenta las especificidades propias de esta población y en la búsqueda de respuestas educativas adecuadas el campo, en donde, actualmente, no observan las mismas características demográficas, políticas, sociales y económicas que en décadas pasadas.

En síntesis,

en el presente, la atención de la población rural, observando criterios de calidad y equidad, constituye un verdadero desafío y demanda la consideración de las particularidades propias de la población rural actual, que asisten en general a un proceso de pauperización progresiva y la consecuente tendencia a la migración y establecimiento en la periferia de los centros urbanos (UNESCO, 2007, p. 1).

Frente a ello,

los servicios educativos requieren formas alternativas de organización, preparación específica de los docentes, y proyectos educativos adecuados, es decir, requieren la revisión y adecuación de una serie de componentes y dispositivos de la gestión educativa que permitan la construcción de respuestas adecuadas a las demandas actuales de la población rural en materia educativa (Torres, 1992, p. 4).

No ajeno a esta situación, el maestro se ve enfrentado a modelos educativos para lo rural de los que no ha logrado apropiarse —aunque estos modelos revistan importancia y den una aparente solución al contexto rural— para hacer un uso contextualizado y pertinente de ellos, teniendo en cuenta las características que reviste en la actualidad el contexto rural con fenómenos de violencia institucionalizada, pérdida de identidades, duelos no elaborados y altas tasas de migración, aspectos a los cuales se debe responder integralmente desde la escuela mediante modelos educativos flexibles que faciliten el mejoramiento de la calidad de vida de la población rural y la atención a estas problemáticas.

Por lo tanto, se deben considerar los elementos que intervienen en el ambiente donde se desarrolla la educación rural, los cuales dan soporte a una funcionalidad explícita del mismo como eje generador de procesos al interior de las comunidades rurales y urbano marginales; en tal sentido, es necesario definir, en principio, un espacio geográfico y funcional para el desarrollo de la actividad educativa en la zona rural.

En primera instancia, es preciso identificar el sentido de la escuela rural a través de la Historia, donde,

como institución, es aquel centro, por lo general a cargo de un docente a quien se le asignan todos los niveles escolares simultáneamente y de quien se espera que responda a las necesidades de todos los niños, por cuanto estos enfrentan problemáticas familiares y socio culturales que exigen ir más allá de aprendizajes estrictamente académicos. Las escuelas rurales, generalmente, han estado aisladas de los centros educativos comunes y de centros poblacionales de relativa importancia (Builes & Montes, 2008). (p. 112)

De otro lado, los alumnos y maestros, a menudo, caminan o transitan largos trayectos mediante el uso de los más variados transportes para poder llegar al centro educativo y esto produce deterioro, cansancio y, en ocasiones, las situaciones climáticas suelen hacer más difícil el trayecto. Igualmente, estos centros carecen de infraestructura adecuada para acoger a todos los alumnos que concurren a ellos, a lo que se le suma la falta de mobiliario y acondicionamiento mínimo; carecen de recursos didácticos y aquí es donde el docente debe ser un innovador y un creador de nuevas estrategias; sin embargo, la organización del currículo es similar al de la enseñanza general, por lo que los alumnos de estas escuelas raramente reciben educación técnica. El niño no recibe el estímulo que fomenta y alimenta el trabajo agrícola y no toma conciencia de la importancia de su tarea en la productividad de la sociedad.

Las situaciones planteadas contribuyen negativamente en la formación requerida, favorecen el desarraigo del medio y provocan ansias de migración, la cual trae como consecuencia el desempleo

en los centros urbanos y suburbanos por acumulación de gran cantidad de personas no especializadas en actividades que en esos lugares tienen demanda, propiciando el empobrecimiento de las zonas rurales por ausencia de campesinos formados para el trabajo rural.

Otra gran carencia de la escuela rural es aquella referida a «su constitución y estructura educativa, que, por estar inserta en la propia comunidad, debería ser el centro promotor en la búsqueda del bien común con objetivos compartidos y en función de todos» (*ídem*). Concebida así la escuela, esta se convierte en escuela institución, en escuela función. La escuela institución cumplió con su misión cuando el fin de la educación era la transmisión del conocimiento y de los valores culturales preestablecidos.

La estructura escolar rígida con función no expansiva a otros estamentos sociales, regida por reglamentos generales del sistema educativo total, carente de retroalimentación con el medio, con objetivos que no responden a la realidad de la comunidad donde se halla, con personal docente no especializado, no puede formar a un individuo que sea capaz de aportar conscientemente elementos para conocerse a sí mismo, conocer el medio y transformarlo.

El educador tradicional, en general, tiene una marcada tendencia a polarizar su acción en la relación maestro-alumno. De esta relación no es ajeno el educador rural quien considera que debe tener una gran autoridad sobre los alumnos y un dominio de las formas de transmisión de la información. Este aspecto no es negativo salvo si es el único vín-

culo que se establece entre los componentes del proceso educativo propiamente dicho. A esta situación pedagógica puede agregarse que el docente apenas tiene algún conocimiento, más que sus alumnos, sobre las características y actividades del medio rural.

El docente ha de tener en cuenta que tanto los padres como los docentes son las principales figuras que representan el mundo adulto que el niño vive más de cerca; si entre ambas figuras hay distorsiones, contradicciones, ambivalencias en la formulación de los principios elementales de convivencia y de las relaciones interpersonales, los niños sufrirán fuertes choques y tendrán grandes dificultades para elegir los modelos humanos que más tarde repetirán. El educador debe

complementar la labor de la familia, no entorpecerla ni competir con ella; su función es complementaria a todas las funciones educativas tanto de la familia como de la sociedad. El educador debe atraer a la familia y a los componentes del sistema laboral a compartir la acción educadora que le corresponde orientar (Ídem). (p. 113)

Necesidades de la educación en la ruralidad

Es importante, en esta línea de aproximación a la situación histórica de la educación en las áreas rurales, anotar algunas conceptualizaciones que se encuentran en Parra (1996), donde se subrayan las necesidades a nivel del sistema educativo:

Necesidades del sistema social: 1) Reconocer que la educación es un proceso cuya gestión es responsabilidad de todos los componentes del sistema. 2) Formular políticas y objetivos que posibiliten la

implementación y ejecución de acciones multisectoriales e interinstitucionales. 3) Integrar todos los campos sociales a la acción educativa, tales como la salud, el trabajo rural y la economía, entre otros. 4) Arbitrar medios y recursos de los ámbitos públicos y privados para lograr los objetivos de integración que se propongan. 5) Definir claramente qué desarrollo del medio se propone lograr, especificar los medios y recursos necesarios. 6) Perfilar el talento humano para tal desarrollo. 7) Identificar los elementos que el área educativa debe aportar para el desarrollo integral de la comunidad rural.

Necesidades del sistema educativo: 1) Definir la concepción educativa en forma coherente con el modelo del sistema social que se va a promover. 2) Definir las políticas educativas de acuerdo con las necesidades y expectativas que haya que satisfacer. 3) Integrar al sistema educativo todas las áreas del sistema social para una acción mancomunada. 4) Identificar necesidades y demandas de las zonas rurales para promover integralmente el desarrollo. 5) Diversificar los planes y programas educativos según las demandas del sistema social. 6) Formar el talento humano necesario para cada especialidad que surja según la diversificación de la educación. 7) Arbitrar los medios y recursos de los ámbitos públicos y privados para lograr los objetivos que se propongan y el compromiso en la actividad educativa de todos los miembros de la comunidad.

Así mismo, se evidencian *necesidades en el talento humano de la educación:* 1) Formación y capacitación permanente para desempeñar sus roles educativos en la sociedad. 2) Revalorización de la

actividad docente. 3) Definición de sus misiones y funciones en la acción de promotor social.

Como segundo elemento en esta parte de la reflexión, se puede afirmar que, en cuanto al ámbito geográfico, las zonas rurales tienen una existencia de islas dentro del resto del municipio o localidad a la que pertenecen.

Esta situación se puede entender como de aislamiento geográfico, físico, económico, político, social, cultural y costumbrista. Lo que acarrea consecuencias problemáticas de incorporación cultural, social y económica al resto de la sociedad; por estas razones, un hombre de las zonas rurales está inmerso en un ambiente de más bajo nivel educativo, de pobreza, de dependencia, de desarticulación con el resto de los grupos sociales, de pobre participación ciudadana, lo que le produce estados de impotencia social que recaen, con el tiempo, en la indiferencia por los problemas generales. A las características propias de cada zona geográfica, llanura húmeda, semidesértica, montaña, quebrada, meseta o zonas de clima frío, templado o cálido, podemos agregarles factores tales como los que describe Parra (1996): 1) Baja densidad de la población. 2) Economía de subsistencia. 3) Deficiencia de servicios sanitarios. 4) Deficientes suministros de agua potable, electricidad y combustible. 5) Carencia de hábitos de higiene del hogar de la alimentación y del trabajo. 6) Deficiencia en la estructura de la comunicación, correo, caminos, teléfonos, radio y televisión. 7) Desintegración y marginación social fomentada por el aislamiento de los individuos y de sus familias. 8) Gran cantidad de recursos naturales inexplorados que, de revertirse la situación, podrían aportar grandes beneficios al desarrollo total. 9) Dispersión poblacional que impide la prestación de servicios de todo tipo. 10) Carencia de comedores escolares. 11) Deficitaria infraestructura de las escuelas rurales, carencia de recursos didácticos básicos. 12) Bajo nivel nutricional de los niños, carencia de vestimenta adecuada para los distintos climas y falta de transporte (Builes & Montes, 2008). (p. 136)

Finalmente, es necesario entender la escuela como un escenario más amplio, que no se limita solo a lo educativo. En tal sentido, las escuelas han sido un polo de desarrollo educativo, deportivo,

cultural y recreativo que buscan la formación integral del niño y del joven en su vereda. La escuela es el centro y el motor de una comunidad, es el punto de convergencia que mayor relevancia presenta en los contextos rurales, donde se tiene la oportunidad de integrar a toda una comunidad. En la escuela, como institución, convergen los habitantes de la región, los estudiantes, las familias sin discriminación, buscando el acceso a la educación y a la participación comunitaria. «Toda la actividad cotidiana de la vereda tiene su cita en el centro educativo y esta se vuelve cíclica al interior de ella, con gran repercusión y trascendencia en el proceso de formación» (*ídem*).

Actualmente, se necesita que el maestro sea un líder gestor en el área rural, que presente y ejecute proyectos para que su comunidad avance y no se quede en el estancamiento, sino que más bien surja siendo partícipe de la construcción de un mundo más llevadero con conciencia ciudadana desde el ser, el conocer y el saber hacer. Los centros educativos rurales siempre deben formar hombres de bien que luchen por crecer y llegar muy lejos (Parra, 1996, p.30).

Se entiende, entonces, la necesidad de «hacer una revisión de los currículos para el sector rural; la escuela, en su función de transmisora de conocimientos, formadora de actitudes y valores y del desarrollo de capacidades y competencias para el mundo del trabajo, no maneja propuestas contextualizadas» (Builes & Montes, 2008) y pertinentes para los habitantes de las zonas rurales.

En el *Informe Final de la Misión Rural* se plantean los siguientes interrogantes:

¿De qué manera transitar hacia una sociedad democrática que recoja toda la potencialidad de su diversidad y la canalice hacia la consolidación de una nación plural, soberana y

justa? ¿Cómo insertamos en los procesos de globalización desde una perspectiva o proyecto nacional que de manera amigable y sostenible permita el disfrute de nuestras grandes potencialidades naturales? ¿Cuál es el modelo de sociedad que deseamos construir y heredar a nuestras próximas generaciones? (citado en Echeverri, 1998, p. 138-139)

El mismo informe expresa tres principios que pueden orientar las respuestas a estos interrogantes. El primero está enfocado a reconocer la gran riqueza que posee la nación en su «diversidad cultural y biológica», en cuyo aprovechamiento se debe involucrar a todos, comprometidos en buscar las «formas inteligentes de apropiación y el fomento de grandes desarrollos científicos, tecnológicos y educativos» (*ídem*, p. 139). El segundo principio va dirigido al conocimiento como emancipador de la humanidad, además de su valor comercial. Enfatiza el informe en la necesidad de un «conocimiento como estrategia para el logro de un país equitativo, competitivo, democrático y pacifista» (p. 140). En este punto es necesario insistir en un desarrollo científico y técnico que debe ser apoyado desde las altas esferas del gobierno por la inversión que este supone y el compromiso que debe asumir. El informe cita a Pedro Demo: «las oportunidades históricas de una sociedad están condicionadas de forma cada vez más acentuada por la capacidad científica y tecnológica» (*ídem*, p. 141). Esto exige de los países del tercer mundo un gran esfuerzo para «disminuir la brecha entre regiones» (*ídem*). En el tercer principio se aprecia el compromiso de la educación con el desarrollo del capital humano y social: «un modelo educativo de alta calidad que desde el reconocimiento de la heterogeneidad logre la formación de ciudadanos comprometidos con una idea

de nacionalidad y con el proyecto nacional» (*ídem*, p. 142). La educación es, entonces, concebida como un «eje estratégico para el logro del país que deseamos: democrático, equitativo, competitivo y pacífico. Grande es el reto para la educación» (*ídem*, p. 145).

Conclusiones

Al analizar la situación de la educación rural, en este marco contextual y operacional, se debe realizar un llamado muy consciente a los maestros para que analicen, desde su práctica, el compromiso que han adquirido con la educación y con su desempeño en las áreas rurales; con la promoción y el desarrollo de estas áreas a través de un acercamiento continuo y crítico del sistema educativo como escenario donde confluyen todos los aspectos de la vida social, política, económica y organizacional de la comunidad.

En este sentido, se requiere crear un ambiente donde se organicen nuevas situaciones de aprendizaje, se tenga en cuenta la diferenciación de los alumnos y de sus competencias naturales, se involucre tanto a maestros como a alumnos en los procesos de aprendizaje, se adquiera la cultura del trabajo en equipo y se logre que los alumnos adquieran hábitos de educación continua y puedan seguir aprendiendo durante toda la vida (Echeverri, 1998, p. 109) desde una perspectiva de la vida rural como alternativa de desarrollo en condiciones de equidad y de vida en comunidad.

Bibliografía

Builes, M. D. & Montes, O. E. (2008). *Pertinencia, intencionalidad y contextualidad del modelo de Escuela Nueva* [tesis de especialización]. Universidad Católica de Oriente.

Echeverri, R. (1998). *Colombia en transición*. Bogotá: IICA.

Londoño, L. O. (2002). *Construcción participativa de propuestas de educación comunitaria*. Rionegro: Servicio de Educación Rural-Universidad Católica de Oriente.

Parra, R. (1996). *La escuela rural*. Bogotá: Fundación FES.

Torres, R. M. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa de Escuela Nueva en Colombia. *Perspectivas* (84).

Valencia, N.; García, A. & Arias, J. (2007). *Sistematización y currículo que promueve la educación pertinente a la nueva ruralidad*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.



Las Escuelas Normales y sus maestros en formación asumen la importancia de la práctica pedagógica en la primera infancia

Leidy Tatiana Elorza Vásquez

*Normalista Superior, Licenciada en Pedagogía Infantil y
Docente de la Fundación Escuela Normal Superior La Merced,
municipio de Yarumal
leidy.e.93@hotmail.com*

RESUMEN: el presente artículo expone la importancia que tiene la práctica pedagógica con la primera infancia tanto para las Escuelas Normales Superiores en Antioquia como para los maestros en formación. Asumir estrategias que se puedan llevar a cabo cuando surjan diferentes retos dentro de las aulas de desarrollo y evidenciar aspectos importantes desde el ser y saber hacer de los maestros en formación y de los infantes es una forma de contribuir o apuntar a una mejor educación, todo esto, basado en lo que concierne a las particularidades de cada Escuela y en lo que, desde el Ministerio de Educación Nacional, se plantea para el trabajo con la primera infancia. El primer acercamiento que se tiene desde la práctica es con la población de menor edad; se hace necesario conocer cómo desde

las Escuelas Normales de Antioquia se contribuye para que las experiencias que surgen dentro del aula sean positivas tanto para quienes ejecutan sus prácticas como para los diversos grupos de la primera infancia. Aquí radica lo que contempla parte de los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto, siendo la pedagogía un principio fundamental que se requiere para ejecutar el trabajo con la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: Escuelas Normales, Primera infancia, Maestro en formación, Práctica pedagógica, Aula de desarrollo.

Introducción

Mencionar aspectos relevantes en la práctica pedagógica con la primera infancia integra varios aportes en lo referente a la educación desde las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (ENS). Apuntando, en este caso, a la práctica con los niños de menor edad que se encuentran en el primer proceso y teniendo en cuenta, además, que esta, la primera infancia, es la más importante de todas las etapas, se vinculan varios aportes desde algunas áreas y se tienen presentes los principios pedagógicos que conducen a los maestros en formación a poner estos principios en práctica tanto en su rol de estudiantes como de docentes.

A continuación, se refleja lo que, mediante estrategias, conceptos y, lo más importante, la práctica pedagógica, se pretende lograr desde esta misma, fortaleciendo procesos de formación que benefician a los entes implicados y que, desde las ENS,

cada día fructifiquen más, haciendo de un inicio de práctica algo realmente lleno de aprendizajes.

Al aludir a la importancia que asumen las ENS y los maestros en formación, también se hace énfasis en todo aquello que engloba los procesos de trabajo con la primera infancia —desde la responsabilidad hasta la creatividad se hacen indispensables—, por lo tanto, a todo aquello se le brinda valor desde las instituciones formadoras de maestros en Antioquia, propiciando la intervención de docentes innovadores y capaces de enfrentar realidades diversas en las aulas de desarrollo.

A las ENS les concierne estar al tanto de la legislación y de las estrategias que, desde el Ministerio de Educación Nacional, se plantean para la calidad educativa. Es por esto que, allí, se hace mención de las actividades rectoras de la primera infancia y de las dimensiones del desarrollo, siendo estos dos aspectos bases para ejecutar el trabajo con la población que se encuentra en esta etapa de la vida, todo ello, claro está, de la mano de los intereses, las necesidades y las particularidades de la institución y de los niños.

Es importante fortalecer procesos que den inicio a las prácticas pedagógicas mediante la contextualización de lo que estas son y reconociéndoles la importancia que tienen en el proceso formativo; de allí parte una reflexión positiva sobre el oficio de la docencia que se desarrolla dentro de las aulas de desarrollo. Cabe mencionar que este oficio se hace más completo cuando se tiene interacción con el infante, siendo la mejor génesis de este proceso el acto de asumir el rol del maestro desde todo aquello que las experiencias traen consigo.

Concebir la primera infancia como una etapa de gran importancia en la vida del ser humano significa ser objetivos en lo referente a conceptos que tienen que ver con esta edad y, más aún, con las estrategias y actividades que se deben desarrollar con los infantes para fortalecer procesos según la etapa en la que estos se encuentren; allí es donde radica, una vez más, el trabajo pedagógico de las mismas ENS: en dar importancia al contexto en el que los maestros en formación realizan sus prácticas pedagógicas y en lograr, de esta manera, que estos asuman su oficio como tal.

Tal como afirma De Mathía (s. f.), cada una de las edades que corresponden a la primera infancia se ven relacionadas con los estadios del desarrollo que plantea Piaget; estos estadios del desarrollo pueden dar paso al planteamiento de estrategias que sirvan para diversificar las actividades dentro de las aulas de desarrollo, lo que, una vez más, hace manifiesto la importancia del principio de pedagogía en dichas aulas.

Desarrollo

Desde inicios de la formación docente, se emprende la práctica pedagógica. Esta práctica tiene su génesis con población de primera infancia y consiste en un proceso que genera contacto directo entre el maestro en formación y el niño, convirtiéndose, por lo tanto, en un contraste de aprendizajes.

A partir de su labor, en la práctica pedagógica, los maestros llevan los saberes teóricos hacia los prácticos por medio de actividades lúdico-pedagó-

gicas en las aulas de desarrollo y nutren, cada día más, los vínculos con la población donde ejecutan su quehacer.

Actualmente, las ENS asumen la práctica pedagógica con la primera infancia como el inicio de un proceso de gran importancia e impacto, concibiendo a quienes asisten a las aulas de desarrollo como personas dispuestas a fortalecer sus habilidades docentes, como seres capaces de brindar acompañamiento a los niños que se encuentran en esta importante edad; así pues, asumir el rol de docente de primera infancia es un reto que exige liderazgo, compromiso y responsabilidad, valores que las ENS y los maestros en formación, desde los propios principios pedagógicos de enseñabilidad, educabilidad, pedagogía y contexto, reflejan en su desempeño dentro de cada aula de desarrollo.

La importancia de la práctica pedagógica con la primera infancia en la formación docente va de la mano con la preparación que se debe tener antes de asistir a un aula de desarrollo. En este sentido, desde las ENS se forman bases a partir de algunas áreas y actividades con el fin de que se tenga conocimiento de la legislación, las estrategias y los recursos que son positivos para el trabajo con esta población: se estudian los problemas, los miedos, los intereses y las necesidades que pueden manifestar los niños, y se le da importancia a la creatividad en cada jornada, así como a la imaginación, a la innovación y a la recursividad de quienes ejercen sus prácticas, todo lo cual va tomando más fuerza y apuntando de forma indirecta a otras áreas que, en el semestres presente o en los próximos, se contemplan o se contemplarán.

La práctica pedagógica tiene varias consecuencias, tanto para las ENS como para los maestros en formación, las entidades prestadoras de servicio a la primera infancia, los niños y la sociedad. Como afirma el Ministerio de Educación Nacional (2015), «una de las fortalezas de las ENS está sustentada en la repercusión social de las prácticas pedagógicas». (p. 76). Es muy positivo percibir cómo se hace énfasis en una de las fortalezas de las ENS y en el impacto que esta fortaleza tiene, no solo dentro del aula de desarrollo, sino también dentro de la sociedad en general, pues, gracias a ella, todo lo que se fomenta desde el templo del aprendizaje se convierte en vivencias y ejecución de planes que fortalecen la formación de las personas y, a su vez, le enseñan al maestro en formación lo que conlleva el trabajo con la primera infancia.

Es necesario que cada ENS y maestro en formación valore las prácticas que se ejercen desde los diferentes semestres que se cursan. Sin embargo, aquí se hace un énfasis especial en las prácticas con población de primera infancia, ya que el trabajo con población en esta edad, además de convertirse en la naciente experiencia que los maestros en formación tienen directamente con los estudiantes, requiere de creatividad, energía, carisma y mucha pedagogía.

Valorar el impacto de las prácticas docentes también tiene mucha importancia por el hecho de que un alto porcentaje de los egresados de las ENS, en sus comienzos, labora con población de primera infancia; todos estos aspectos se tienen en cuenta desde las ENS y, por ende, estas brindan

las bases necesarias para el buen desempeño de sus egresados.

Alcanzar la calidad educativa de los maestros en formación es uno de los propósitos que se tiene en las ENS, ya que dichos maestros serán quienes multipliquen todas las habilidades que, desde su misma práctica pedagógica, han ido construyendo con ayuda de las vivencias que los hacen seres capaces de enfrentar diversos contextos, asumir responsabilidades y enfrentar los retos que la realidad pueda presentarles dentro de las aulas de desarrollo.

La educación que amerita la primera infancia se fomenta, se fortalece, se vivencia y se basa en las actividades rectoras y en las dimensiones del desarrollo; por ello, es clave tener presente que el inicio de las prácticas pedagógicas se ejecuta con población que se encuentra en una edad que es determinante para la vida del ser humano. En efecto, «Sigmund Freud (1856-1939) sostiene que aquello que sucede en el sujeto en los primeros años de vida tiene relevancia para comprender el funcionamiento adulto» (De Mathía, s. f.).

A continuación, se vincula la importancia de la práctica pedagógica con ciertas bases que plantea el Ministerio de Educación Nacional (2019) para fomentar el desarrollo de las capacidades de los niños teniendo en cuenta las particularidades de cada ENS.

En diferentes áreas, incluyendo la práctica pedagógica, se identifica y, de igual forma, se fortalece todo aquello que tiene que ver con las actividades rectoras y con las estrategias que se pueden

implementar de modo que la práctica pedagógica sea muy positiva para ambas partes, especialmente para los niños. La idea central es que los maestros en formación enlacen el espacio físico donde laboran, las necesidades, los intereses y el contexto en el que viven los niños con estas actividades rectoras; de ahí la importancia de la formación desde el ser y saber hacer para ejecutar las prácticas pedagógicas.

«El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas posibilitan aprendizajes» (Ministerio de Educación Nacional, 2019). (p. 5). Las anteriores actividades se ejecutan con diferentes estrategias de acuerdo con la edad de los estudiantes; uno de los retos de la práctica pedagógica con población de primera infancia —reto que da cuenta de la importancia de esta práctica— es que los maestros en formación pueden estar en aulas con personas en edades que van desde los cuatro meses hasta los cinco años, pues las diferencias entre las necesidades de los estudiantes son abismales.

Mediante el juego, los niños pueden expresar arte, aprender de literatura y explorar el medio; hay que tener presente que el lenguaje verbal no es el único lenguaje con el que los niños se expresan, basta con hacer aprovechamiento del esquema corporal y del medio natural y físico que se posee para integrar las actividades lúdicas, artísticas y literarias de modo que se fortalezca cada dimensión del desarrollo. La interdisciplinariedad es un

aspecto que se ha planteado anteriormente como ejemplo de que, desde las aulas de desarrollo, y con los más pequeños en edad, este tipo de aspectos se pueden asumir, integrando múltiples aprendizajes. A esto es a lo que cada día se apunta más en el trabajo desde las ENS con los maestros en formación, quienes, ligados a los lineamientos y bases que se establecen desde las instituciones y desde el Ministerio de Educación Nacional hacen todo lo posible para llegar a causar impactos positivos en la vida de los maestros en formación y de los infantes.

Conclusiones

Para las ENS, las prácticas pedagógicas se convierten en el epicentro del aprendizaje, ya que es gracias a ellas que los maestros en formación pueden hacer una reflexión más amplia de lo que implica su rol, además de que se contextualizan con respecto a los procesos directos e indirectos de investigación que los llevan a cuestionarse constantemente sobre situaciones y conductas cotidianas y, lo más importante, a buscar soluciones para intervenir de forma positiva.

Las prácticas pedagógicas con población de primera infancia son el acercamiento inicial que tienen los maestros en formación, por ello, son el comienzo de una interacción en la que se abre espacio para generar ambientes de aprendizaje; los maestros en formación de las ENS, como unos buenos líderes en todo lo que concierne a su rol, son quienes llevan al contexto todo aquello que se ha impartido desde la pedagogía.

Fortalecer la importancia de la práctica pedagógica para las ENS y sus maestros en formación tiene una estrecha relación con todo lo que, desde estas instituciones, se desarrolla; es allí donde se vinculan áreas que tienen que ver con el proceso educativo de la primera infancia; se trata de un trabajo en el que se busca que los principios pedagógicos apunten no solo a la formación de docentes, sino también a las prácticas que ellos ejercen, en este caso, con la primera infancia.

La primera infancia es la etapa más importante del ser humano, esta conduce a otros ciclos donde se continuará fortaleciendo todo aquello que, desde las familias, las instituciones y la sociedad, se ha ido desarrollando —en efecto, estos espacios son y continúan siendo los más influyentes en lo que tiene que ver con la vida de los niños—. Los maestros en formación hacen parte de todo lo que se ha mencionado anteriormente, de ahí la importancia de que estos asuman su labor y de ahí también la importancia de que esta labor le garantice a los niños, desde la propia práctica pedagógica, la vivencia de derechos en los que se vinculen actividades que tienen que ver con las actividades rectoras y las dimensiones del desarrollo.

Desde la experiencia que cada maestro en formación tenga en las instituciones prestadoras de servicio a la primera infancia, esto se va convirtiendo en una experiencia más para cada ENS; se trata de una trayectoria larga en la que cada práctica se articula con la reflexión, la investigación y el impacto que causan las ENS en las poblaciones.

Bibliografía

De Mathía, M. (s. f.). *Características específicas del desarrollo en la primera infancia* [presentación de la cátedra Psicología evolutiva: niñez]. Universidad de Buenos Aires. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/caracteristicas_especificas_desarrollo_primera_infancia.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf

_____ (2019). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-178032.html?_noredirect=1



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

