

# MAGISTERIO

EDUCACIÓN & PEDAGOGÍA



**La práctica pedagógica y su papel  
en la formación del profesorado**

## REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO

No. 112 / 2022  
ISSN 1692 - 4053

DIRECCIÓN GENERAL  
Alfredo Ayarza Bastidas

DIRECCIÓN EDITORIAL  
Daniel Ayarza Sánchez  
daniel@magisterio.com.co

EDITORA INVITADA  
Sandra Marcela Durán Chiappe  
Decana Facultad de Educación  
Universidad Pedagógica Nacional

DISEÑO GRÁFICO  
Diego Calderón

ILUSTRACIÓN DE PORTADA  
Diego Calderón

SUSCRIPCIONES  
ventas@magisterio.com.co  
(+57) 319 3663175  
(+57) 313 3776272

La Revista Internacional MAGISTERIO no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores.

[www.magisterio.com.co](http://www.magisterio.com.co)

## COMITÉ EDITORIAL

Aída Varela Varela  
Doutora em Ciência da informação pela Universidade de Brasília / Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Brasil).

Diana Ayarza Sánchez  
Polítóloga, Universidad de Los Andes (Colombia).

Elizabeth Porras Báez  
Especialización en Lengua Escrita. Universidad Santo Tomás / Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

José de los Reyes Ahumado  
Esp. en Computación para la Docencia (Colombia).

Jorge Luis Jaime Cárdenas  
Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación (Perú).

Kenneth Delgado Santa-Gadea  
Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú).

Matilde Frías Navarro  
Magíster en Educación, Universidad de La Sabana / Magíster en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana / Especialista en Diseño de Textos Escolares, Universidad Externado de Colombia (Colombia).

Óscar Montoya A.  
Administrador de Centros Docentes, Udem, México / Fundación Marista de Desarrollo Educativo y Social, Fundemar (Colombia).

Patricia Sánchez Rodríguez  
Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

Raimundo Dinello  
Doctor en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas, Universidad de la República (Uruguay).

Sandra Patricia Ordóñez C.  
Comunicadora social, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia).

## COMITÉ CIENTÍFICO

Agustín Tristán López  
Doctor en Ingeniería Civil de École Nationale des Ponts et Chaussées, París, Francia. Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada, S.C. (México).

Arnobio Maya Betancourt  
Magíster en Psicología Organizacional, Colegio (Universidad) Leonardo da Vinci (Costa Rica).

Abraham Magendzo Kolstrein  
Doctor en Educación. Especialidad en Administración y Supervisión Educativa, Premio Nacional de Ciencias de la Educación (Chile).

Bruno D'Amore  
Phd in Mathematics Education / Università di Bologna (Italia).

Jacqueline Hurtado  
Cursante del Doctorado en Educación, Universidad de Yacambú / Fundación Sypal (Venezuela).

Juan Carlos Montero Ordínola  
Magíster en Administración de la Educación, Universidad de Lima. Escuela de Postgrado Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Perú).

Marcos Fidel Barrera M.  
Maestría en Filosofía, Universidad Católica Andrés Bello / Fundación Sypal (Venezuela).

María Mercedes Civarolo  
Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional De Villa María (Argentina).

Pablo Manuel Guadarrama G.  
Doctor en Ciencias, Academia de Ciencias de Cuba / Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara (Cuba).

## SOBRE NOSOTROS

El proyecto Magisterio es una iniciativa de educadores colombianos que tiene como propósito coadyuvar a la mejora de la calidad de la educación a la que tienen derecho los ciudadanos de todos los países, especialmente los niños, las niñas y los jóvenes. Para esto, ha establecido cuatro frentes de trabajo así: la Editorial Magisterio, la Librería Magisterio, la Revista Internacional Magisterio y Magisterio Formación. A través de estos frentes buscamos cubrir las necesidades de producción y difusión del saber pedagógico de los maestros latinoamericanos, así como de consulta especializada y formación docente continua y pertinente.



### Editorial Magisterio:

Contamos con un catálogo de más de 800 títulos en los temas más relevantes en educación y pedagogía (gestión educativa, didácticas, evaluación, currículo, convivencia, entre otros).



### Revista Internacional Magisterio:

Publicación bimensual que busca mantener actualizados a los docentes latinoamericanos sobre tendencias y prácticas de aula que impacten positivamente su labor.



### Magisterio Formación:

Formación virtual y presencial para la actualización pedagógica a instituciones y docentes que desean reflexionar sobre su práctica pedagógica.



### Librería Magisterio:

Una oferta de más de 30.000 títulos en las diferentes áreas de la educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano y, educación informal.



### Doctorado en

- **Educación** - Chía

### Maestría en

- **Desarrollo Infantil** - Chía

### Maestría en

- **Dirección y Gestión de Instituciones Educativas** - Chía

### Maestría en

- **Innovación Educativa mediada por TIC** - Chía  
*(presencial 20%) (virtual 80%)*

### Maestría en

- **Pedagogía** - Chía

### Especialización en

- **Pedagogía e Investigación en el Aula** *virtual*

### Doctorado en

- **Innovación Educativa con uso de TIC** - Chía

### Maestría en

- **Didáctica del Inglés para el Aprendizaje Autodirigido** *virtual*

### Maestría en

- **Educación** - Chía

### Maestría en

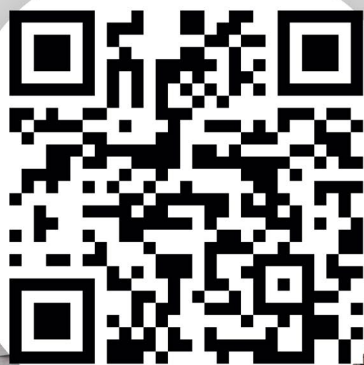
- **Proyectos Educativos mediados por TIC** *virtual*

### Especialización en

- **Gerencia Educativa** - Chía

Más información

**312 588 3228**



Acreditación  
Institucional  
de Alta Calidad | 8 Años  
Resolución n.º 06166 del 31 de marzo del 2017

## ENTREVISTA



### 8 Retrospectiva histórica de las Escuelas Normales en Colombia

Entrevista con Humberto Quiceno Castrillón

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro



### 12 Cada maestro tiene su librico

Por Mari Carmen Díez Navarro



### 18 De funcionario a intelectual. Trayectos de la formación docente

Por José Guillermo Ortiz Jiménez, Luz Betty Ruiz Pulido, Gloria Janneth Orjuela Sánchez



### 24 La formación crítica en la práctica. Una apuesta de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional

Por Adriana María Martínez Lara, Clara Esperanza Quinche López, Martha Leonor Sierra Ávila, Mónica Molano Arciniegas

## EDITORIAL

6 En torno al propósito de la educación y la definición de calidad educativa existen controversias históricas que van desde la noción de competencia en un universo estandarizado de pruebas ...

## BIBLIOTECA MAESTRO

54 Libros



### 30 La educación rural, un espacio de transformación social

Por Lina Marcela Giraldo Cano, María Helena Molina Velásquez, María Yuliana Vélez Chavarría



### 34 La práctica pedagógica investigativa como eje de transformación escolar

Por Diana María Calle Sepúlveda, Diana Carolina Mazo Pemberty, Liliana María Salazar Zea



### 38 Maestros, líderes en la transformación social

Por Dora Lillyam Gómez Gil, Laura Cristina Loaiza Arango, Hna. Liliana Zuluaga Naranjo



### 42 Práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Especial en tiempos de pandemia. Un nuevo desafío de formación para la inclusión

Por Olga Lucía León Ruiz, Juliana Andrea Herrera Plata, Carolina Hernández Valbuena, Dora Manjarrés Carrizalez



### 48 Reencantar la formación docente: susurros a los cuatro rumbos sagrados

Por Ángela Niebles Gutiérrez, Alexander Yarza de los Ríos

---

#### MAGISTERIO TV

- ▶ Estanislao Zuleta y la educación
- ▶ La evaluación en la pedagogía del Loto
- ▶ Rúbricas de Evaluación: ¿Qué son y cómo elaborarlas?
- ▶ La Didáctica de la pregunta en el ABP. Aprendizaje Basado en Proyectos

# Editorial

En torno al propósito de la educación y la definición de *calidad educativa* existen controversias históricas que van desde la noción de competencia en un universo estandarizado de pruebas y proyecciones, hasta la mirada etnográfica de los entornos y el reconocimiento de la particularidad de los sujetos en sus medios y sus fines; mientras los funcionarios reglamentan dinámicas administrativas tendientes a alcanzar metas de cobertura y elevar los promedios de rendimiento en las habilidades privilegiadas internacionalmente como parámetro de una educación eficiente, el profesorado de las Escuelas Normales Superiores y de las Facultades de Educación luchan por el reconocimiento de la pedagogía, la enseñanza, la reflexión y su lugar en la formación de maestros, sin descartar las resonancias éticas y políticas del ejercicio educativo. Desde este punto de vista, la práctica educativa no puede concebirse como instrumentalización o transliteración de postulados teóricos, por el contrario, la práctica está en permanente diálogo con los referentes clásicos de la educación y de la pedagogía y con los fines. Es indisociable de su contexto en las dimensiones social e histórica, y debe abordarse siempre desde una perspectiva interpretativa y crítica. Sus vías y recursos técnicos no son cuantificables en el sentido del estándar, y sus resultados pertenecen más al ámbito del significado que al de la cifra. Así las cosas, una intervención pedagógica que pretenda tener incidencia en el contexto, debe reconocer y comprender quién es el maestro, qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña, tanto en la ruralidad como en los ámbitos urbanos. Sólo una educación en la que los actores del proceso sientan que se ponen en juego a sí mismos desde marcos históricos, sociales y culturales, puede considerarse a la vez significativa y transformadora.

En consonancia con este encuadre pedagógico, el papel de la escuela formadora de maestros es desarrollar en los futuros educadores su capacidad de observación, reflexión y agencia. El maestro debe ser capaz de entablar en el aula una relación de naturaleza dialógica que no desconozca el trasfondo ético de toda tentativa de

construcción de conocimiento. Así mismo, debe adquirir la habilidad de orientar procesos de reflexión, de manera que, a través de esa construcción epistemológica, los estudiantes puedan interpretarse a sí mismos y su lugar en la escuela y en otros escenarios donde ocurre el hecho educativo. Esta mirada pone en cuestión la mayoría de las nociones sobre las que descansan las políticas y los parámetros reguladores del ejercicio pedagógico y en cierto sentido, nada desdeñable, contraría los fines previstos por la modernidad para la labor de las instituciones educativas. Es así porque apunta a un nuevo modelo de sociedad. Un modelo más respetuoso de la individualidad, pero también más comprometido con el desarrollo de una nueva comunalidad del ser. Súmense a ello las nuevas maneras de transitar la realidad y la coexistencia de los entornos virtuales y la sensibilidad fluida y caleidoscópica de las redes, con las tentativas formales de “aprehensión del mundo”. Por supuesto, nos encontramos en un espacio-tiempo definido por las profundas tensiones que enlazan toda la historia escrita con toda la que está aún por escribirse formalmente. Somos la coyuntura. Acaso el último tire y afloja antes de la gran expansión del nuevo tiempo. ¿Cómo lidia el profesorado con el efecto que ha llevado a la “despedagogización” en la que, por efecto de un modelo neoliberal, que impone los códigos propios del campo de la economía en la educación, cada vez menos se habla de formación, de enseñanza y del maestro? ¿qué implicaciones específicas determinan el proceso en los entornos rurales? ¿Cómo se están paliando las tensiones entre lo reglado y lo necesario, entre lo emergente y lo fundante, entre lo impuesto y lo construido desde la vida y el alma de la escuela? En este número el relato lo hacen los protagonistas, que apuntan a la práctica pedagógica y su papel en la formación inicial de maestros como la primera oportunidad para contrastar saberes pedagógicos y escenarios y comenzar a proyectar una mirada estratégica que enlace el oficio de enseñar con el sentido mismo de la tríada sujeto-comunidad-entorno. Bienvenido entonces el lector, al ojo del huracán. Un punto inusitado de calma con vista privilegiada en medio de la tormenta. ■



**BOGOTÁ**  
**INSCRIPCIONES ABIERTAS**  
**DESDE EL 1 DE OCTUBRE**  
**DEL 2021**

**FACULTAD DE**  
**CIENCIAS**  
**DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍAS**  
**EN PROFUNDIZACIÓN**

**Nueva**

**Educación Física**

(Snies 107293)

**Educación**

(Snies 54091)

**PREGRADOS**

**Licenciatura en Educación Física Recreación y Deportes**

(Snies 106517) **ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD** ◀

**Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras**

(Snies 106394) **ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD** ◀

**Licenciatura en Educación Infantil**

(Snies 106803) **ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD** ◀



**UNIVERSIDAD**  
**LIBRE®**  
 Vigilada Mineducación



Resolución MEN No. 13329 (14/08/2018) Vigencia 7 años - Duración 4 semestres • Resolución MEN No.14494 (16/10/2013) vigencia 7 años - duración 4 semestres • MEN No.20494 (04/10/2017) vigencia 7 años-duración 10 semestres  
 ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD Resolución MEN 21309 (11/11/20) vigencia 4 años. • Resolución MEN No.14813 (28/07/2017) vigencia 7 años - duración 10 semestres ACREDITACIÓN EN ALTA CALIDAD Resolución MEN 11938 (16/06/2016)  
 vigencia 4 años • Resolución MEN No.004117 (13/03/2018) vigencia 7 años - duración 10 semestres ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD Resolución MEN No. 27554 (07/12/2017) vigencia 4 años •

Campus El Bosque Popular  
 Av. 70 No. 53-40 Tel. 4232700

Colegio de La Universidad Libre

Escuela de Formación para Docentes Universitarios

Información de programas:

[www.unilibre.edu.co/bogota/](http://www.unilibre.edu.co/bogota/)

@unilibrebogota @Unilibrebog unilibrebog @ulibrebogota

Entrevista con el profesor

# Humberto Quiceno Castrillón

## Retrospectiva histórica de las Escuelas Normales en Colombia

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y fundador del Grupo de Historia de la práctica Pedagógica (GHPP).





**Desde sus orígenes en los 1800, las escuelas normales en Colombia se debatían entre el ideal de la iglesia de ofrecer una formación religiosa a las clases populares, y la expectativa del estado republicano con sus ideales formativos laicos. ¿Cómo evolucionó esta disyuntiva?**

Con la creación del nuevo Estado, tres fuerzas sostuvieron luchas permanentes durante todo el siglo XIX que se vieron reflejadas en la concepción de cómo se debía educar a la población y a los ciudadanos: Por una parte la Iglesia optó desde la Colonia por educar a las castas, las élites y a parte del pueblo. Por su parte, el Estado, después de la Independencia, buscó educar a la población y, además, al ciudadano que no se confundía con la población. Emergió además un tercer poder, el de la Cultura, cuyo interés era la educación del hombre americano, el republicano, aquel hombre que muchos historiadores llaman *criollo*. Si bien se puede plantear la disyuntiva entre educación católica y educación laica, la línea que las separa no es entre educar al pueblo y educar al ciudadano, es entre educar a la población y educar al criollo. Las normales se crearon para educarlos a todos, y, así, fueron laicas cuando educaban al ciudadano con la instrucción pública y el método de Lancaster, fueron católicas al incorporar la educación de la Iglesia, de origen colonial, y fueron renacentistas al educar con el arte de la Pedagogía.



La guerra como expresión de la tensión de los tres poderes de los que hablábamos al comienzo, la Iglesia, el Estado y la Cultura, impidió que las regiones y las localidades pudieran desarrollar sus propias experiencias educativas. La guerra hay que entenderla como la instalación de un bloqueo de poder ante la creatividad de la gente y de la población.



### **¿Cuál fue la incidencia del método lancasteriano, con el que se iniciaron las escuelas normales colombianas, en la ulterior evolución de sus concepciones pedagógicas?**

Hay que partir del origen complejo de la normal. Si bien fueron organizadas por el Estado como institución pública para formar maestros, eran también colegios y casas de estudio, y además, eran casas familiares. Es decir, tenían las tres culturas, la instrucción pública, la privada y la católica. Al imponerles el Estado el método de Lancaster, las obligaba a hacer una cosa contraria a su naturaleza, el de ser lugares de formación en el arte y en la Pedagogía. El método no era la mejor opción para las normales: ellas sentían que el método no era la Pedagogía que querían desarrollar. En 1870, el Estado les impuso los métodos de las ciencias y con eso terminó el mejor período de la normales.

### **¿En qué momento se unificó el criterio educativo y el plan de estudios de las escuelas normales de todas las provincias del país?**

En 1870 el Estado crea el Decreto orgánico de instrucción pública para toda la nación y con ello impidió que se desarrollara otra pedagogía que no fuera la estatal. Antes de este año no había una normal, una escuela normal, una única institución, sino muchas normales, con mucha diversidad pedagógica, pues eran colegios particulares y no instituciones nacionales. Antes de esta fecha, si bien las normales tenían un plan de estudio estatal, podían innovar y proponer nuevas pedagogías, cosa que no volvió a pasar después de 1870.



Las normales se crearon para educarlos a todos, y, así, fueron laicas cuando educaban al ciudadano con la instrucción pública y el método de Lancaster, fueron católicas al incorporar la educación de la Iglesia, de origen colonial, y fueron renacentistas al educar con el arte de la Pedagogía.

### **¿Cómo se vieron afectadas las escuelas normales por las guerras civiles?**

La guerra como expresión de la tensión de los tres poderes de los que hablábamos al comienzo, la Iglesia, el Estado y la Cultura, impidió que las regiones y las localidades pudieran desarrollar sus propias experiencias educativas. La guerra hay que entenderla como la instalación de un bloqueo de poder ante la creatividad de la gente y de la población.

### **¿Cómo se ha transformado la responsabilidad de las escuelas normales colombianas desde sus orígenes hasta nuestros días?**

Las normales nacieron con el ideal de *educar la existencia de la gente*, cosa que era considerada un arte y comprendía una educación diversa basada en la concepción de diferentes modos de vida. El método o los métodos, la ciencia o la técnica no educan la existencia, educan la mente, la capacidad de trabajo, la habilidad para hacer cosas, el poder de resolver problemas. Lo interesante es que las normales todavía educan la existencia. Su gestión es más cercana a la gente, a la población y al pueblo, mientras que la educación técnica y científica es más cercana a las élites y a las castas.

### **¿En qué sentido es más cercana a la población y cuál es la proyección histórica de esta aproximación?**

De las pocas cosas interesantes de la nueva sociedad, la de hoy, es la importancia que se le da a los individuos, a cada uno, a cada existencia, a la libertad. Hemos vuelto al siglo XIX en Colombia, a esos años entre 1821 y 1870, cuando el individuo, el ciudadano, el criollo era lo más importante de la sociedad. Eso se traduce en que el joven no depende del Estado, del plan de estudios, de un sistema nacional... ¡Todo lo contrario! Depende de sí mismo. Eso quiere decir, que el joven toma en sus manos y en su cuerpo su propio destino. Yo creo que en donde más se ha entendido esta nueva forma de vida del joven, es en las normales y lo han entendido porque en las normales todavía se recuerda que existen para educar a los jóvenes.



**¿Es decir, estaríamos hablando de una educación para empoderar al sujeto en su contexto local?**

Desde la constitución de 1991, las regiones han ganado en importancia y, con ellas, las ciudades y en ellas, los territorios, en ellos, el joven y el niño. Eso quiere decir, que nos vamos alejando de 1870, cuando el Estado era la imagen universal de la existencia. Hoy la imagen universal es la del yo, la del sujeto que viaja, la de la mujer que resuelve su vida desde sí misma. El sistema nacional hay que dejarlo atrás y las normales deben entender que ellas mismas encierran, si lo quieren así, el sistema nacional sin que sea impuesto. La normal debería ser un sistema de educación propio, regional, de la ciudad y para el joven y del niño.

**¿Cómo caracterizaría papel desempeñado por las Escuelas Normales en los 200 años de su labor en Colombia y cuál es su proyección histórica?**

Los últimos estudios sobre las Escuelas Normales evidencian que estas han sido las únicas que han construido la Pedagogía en Colombia, que la han practicado, y que la han desarrollado. Las facultades de educación nacieron desde las ciencias de la educación, que no tienen relación con la pedagogía. Eso lo que quiere decir es que la experiencia educativa de Las Normales puede permanecer en el tiempo. La ciencia y la técnica cambian, se transforman y son distintas en cada sociedad, no así la Pedagogía, que es la misma desde la antigüedad. [M](#)

# Cada maestro tiene su librero

Mari Carmen Díez Navarro<sup>1</sup>

**E**n una ocasión, paseaba por el patio de mi escuela acompañada de una alumna que hacía sus prácticas formativas aquí. Veíamos a los niños jugar relajadamente y hablábamos de los diversos acontecimientos cotidianos en el aula y en el comedor. De tanto en tanto, algunos niños se acercaban para explicar sus juegos, enseñar sus inventos o quejarse de algún pequeño conflicto con los compañeros. Yo los escuchaba y les decía qué pensaba en cada caso; intentaba hacerlo brevemente y con claridad para no interrumpir demasiado su tiempo de juego.

La chica escuchaba con atención los diálogos que yo mantenía con los niños, queriendo captar todo lo que pasaba; a veces hasta tomaba notas. Y a mí me parecía bien que lo hiciera, era su cometido como persona que quiere aprender un oficio: observar, reflexionar, acudir a sus saberes teóricos y a sus experiencias prácticas, dudar, criticar, preguntar, probar... En un determinado momento un niño se acercó con la intención de decirme algo, pero no llegué a escucharlo, sino que lo giré y le di un suave empujoncito para devolverlo de nuevo hacia el patio, el juego y los amigos. No mediaron palabras, ni del niño, ni mías. Solo el gesto con el que lo alejaba de mí.

Entonces vi que la cara de la alumna empezó a oscilar entre expresiones de asombro, extrañeza, duda y abierta

desaprobación. El caso es que se puso muy seria, enrojeció, dejó de hablar y se dedicó a escribir en su cuaderno todo aquello que le generaba un malestar cada vez más notorio. Al intuir su desacuerdo, le pregunté por qué pensaba que no había atendido la demanda del niño y me dijo, con vergüenza y nerviosismo, que debía ser «porque me caía mal».

—¿Y no podría ser por alguna otra razón? —insistí.

—No, porque a todos los has escuchado menos a él.

—¿Y crees que a estas alturas yo me dejaría llevar tan tranquilamente por un sentimiento negativo hacia un niño sin intentar controlarlo? Y, además, delante de ti...

No supo qué decir y se azaró bastante. Así que le expliqué algo obvio y que está implícito en nuestro trabajo de maestros, aunque no se comente tanto como otras cosas. Le conté que cada niño tiene una historia, unas características, unos puntos exitosos y otros no tan buenos. Y que por eso no se puede interaccionar con ellos de una manera estandarizada, sino que cada cual requiere una forma particular. Eso dice mucho de la escucha, de la atención personalizada, de la diversidad, de los vínculos, del seguimiento y de la demanda al cambio que hace el maestro a cada uno de ellos.



En la formación debería incluirse la educación emocional, la profundización en los temas de manejo grupal, una buena capacitación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, sobre literatura infantil, arte, poesía, música, teatro...



Ese niño en concreto, le dije, proviene de una familia en la que él es —y será— el primero y el único hijo, nieto y sobrino. De modo que, desde que nació, ha gozado de muchos privilegios y atenciones, hasta el punto de que, en su casa, cuando abría la boca, los demás se callaban para escuchar lo que tenía a bien decir. Y así ha seguido siendo, de modo que su autoestima ha crecido muchísimo y él se ha afincado en ese papel central, exigiendo algo parecido a cualquier persona que esté a su lado. Pide y exige que se le escuche, aunque lleve ya un rato hablando, aunque esté hablando otro, aunque sea la hora del cuento, etc. Esto le sitúa en un papel bastante prepotente, que le provoca conflictos con los demás y que hay que ayudarlo a regular poco a poco.



Considero que la profesión de maestro está tan llena de personas, de complejidades, de tareas y de novedades, que los cambios han de estar totalmente incorporados a nuestra práctica, la creatividad ha de marcar su impronta en las actividades y relaciones, y el tiempo no ha de ser un obstáculo para mejorar.

Hemos hablado sobre esto ya muchas veces, el niño a solas conmigo, con el grupo en clase y con sus padres. De hecho, todo el núcleo familiar hace el esfuerzo de frenarlo cuando habla sin tomarse un respiro, o cuando arrolla el hablar de otros, intentando hacerle entender que ha de respetar la palabra y el tiempo de los demás, pero le cuesta. Dejar un sitio de privilegio no es fácil. Sin embargo, está claro que le conviene situarse en un lugar más real, más repartido, menos centralizado. Cuando me mira, sonrío seductoramente y empieza a regalarme sus mil y un comentarios. Es su costumbre y, como siente que lo que sale de él es algo bueno, lo hace de manera casi automática. Pero, entonces, yo he de resituarlo en su tarea de buscar la descentración y el control de su torrente de palabras. De ahí venía mi aparente «no-escucha» en esa intervención que tanto te ha extrañado. ¿Le ves sentido a esto que te cuento? ¿Qué piensas?

—Sí, lo entiendo. Creía que los niños, por tener cinco años, son todos parecidos, pero no es así. Cada uno es diferente y requiere de una intervención distinta. Ser maestra no es nada sencillo. Me queda mucho que aprender.

Estoy segura de que, a partir de ese día, su observación se afinó y sus intervenciones intentaron adecuarse más a las particularidades de cada alumno. Sin embargo, creo que algo de esto podría haber intuido ya si, en su formación inicial, se hubiera trabajado sobre estos temas. La formación actual de los maestros adolece de suficientes espacios para aprender sobre lo emocional, lo relacional, lo humano, lo artístico y lo cultural. Tiende a lo técnico. Se aprende a programar y a organizar, por ejemplo, pero no a escuchar los intereses y deseos de los niños. Se aprende a preparar rincones o talleres, a elegir los materiales, pero no a enseñarlos a trabajar en grupo. Se aprende educación vial o medioambiental, pero no arte. Se aprende a manejar el ordenador, pero no los impulsos.

En la formación debería incluirse la educación emocional, la profundización en los temas de manejo grupal, una buena capacitación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, sobre literatura infantil, arte, poesía, música, teatro... Así como las necesarias herramientas básicas de observación, análisis y estudio de casos, un suficiente hábito de autoanálisis, supervisiones en grupo, una aproximación dinámica a los niños y sus familias, un baño culturizador y una profundización en el tema de la creatividad.

También sería necesario trabajar sobre nosotros mismos y nuestro deseo de enseñar. Hemos de partir de nuestro propio *piso de abajo*, es decir, de nuestro mundo afectivo, nuestra historia, nuestras características, nuestra particular manera de relacionarnos, nuestras experiencias y nuestras dificultades. Hemos de conocernos, saber cuáles son nuestros puntos fuertes y nuestros puntos débiles, hemos de estar sensibilizados a nuestras defensas y a nuestras proyecciones, a nuestras identificaciones y a nuestras limitaciones. Y hemos de hacerlo no solo por nosotros mismos, sino para poder escuchar lo que nos traen los niños y niñas.

Sin embargo, de todas estas cosas no se suele hablar en la formación inicial, como si no existieran, o como si fueran un secreto. Tampoco se habla mucho de la innovación, de la cultura, de la creatividad, de la formación permanente, de lo que significa un grupo de niños y su dinámica. Un maestro tendría que ser flexible y estar dispuesto a los cambios y a la mejora de la práctica, y a buscar alternativas de manera creativa. Además, habría que trabajar estas cuestiones con otros profesionales en plan interdisciplinar para poder entender y ahondar en los acontecimientos y para llegar al borde de las vidas de los niños y de sus familias sin invadirlas, con respeto y cuidado.

Creo que haría falta toda una serie de cambios en la formación inicial para alcanzar una profundización en el perfil del docente como persona y una mayor presencia del futuro maestro en la realidad cotidiana de las escuelas: hacer más tiempo de prácticas, trabajos de colaboración continuada en los centros, grupos de análisis de docentes y estudiantes, una mejor capacitación para la investigación, más formación específica que atienda los aspectos emocionales, de relación y de detección de las dificultades en los niños...

También, sería conveniente ampliar las fuentes de aprendizaje y de formación personal en el sentido cultural y no solo académico: viajes, intercambios, lenguas, manifestaciones artísticas..., lo que redundaría en una mayor madurez y amplitud de miradas. Pero, sobre todo, habría que incidir en la capacidad de reflexión, análisis, cooperación, creatividad y humanización para permitir que cada maestro pudiera ser autónomo, riguroso y cercano en el despliegue de su tarea con los niños.

En cuanto a la formación continuada, haré solo una breve reflexión.

La expresión «cada maestro tiene su *librico*» tiene mucho peso y entidad, y viene a nombrar el hecho de que cada maestro tiene unos saberes, unas costumbres, unos automatismos y un estilo personal que presiden su modo de hacer. A todo ello se le llama: *el librico*, y se considera algo muy respetable, ya que no solo está amasado a partir de las imprescindibles teorías, sino de las múltiples experiencias prácticas contrastadas con la realidad.

A lo largo de mi recorrido como maestra, he vivido momentos de búsqueda, de duda, de reflexión, de calma y de arrebatada pasión innovadora. Me entusiasmé con los talleres, con los proyectos de trabajo, con la poesía, el teatro, la lectura, la alfabetización emocional, el juego libre, el arte y unas cuantas cosas más. Todo menos quedarme quieta, repitiendo lo conocido. Pero no siempre es así. En una ocasión en que impartía un seminario sobre proyectos de trabajo, una maestra me dijo que le parecía una forma de aprender realmente interesante, pero que, para 18 años que le quedaban para jubilarse, no valía la pena cambiar de metodología.

Considero que la profesión de maestro está tan llena de personas, de complejidades, de tareas y de novedades, que los cambios han de estar totalmente incorporados a nuestra práctica, la creatividad ha de marcar su impronta en las actividades y relaciones, y el tiempo no ha de ser un obstáculo para mejorar. Sin embargo, como se puede ver, hay quienes se aferran con tanta fidelidad a sus métodos, como el maestro del dicho se aferraba a su *librico*.

En estos momentos, observo dos posiciones diferenciadas con respecto a este tema. Una se parece a la de la maestra a la que le faltaban 18 años para jubilarse y ponía eso como justificación para no cambiar. Y es que, en algunos casos, no hay manera de que los maestros introduzcan cambios en su modo de llevar la clase, ni de que transformen los espacios, los materiales, la forma de plantear los aprendizajes, de encarar los conflictos o las relaciones con las familias. Se resisten con fuerza a lo nuevo, quizá por haberse acomodado a lo suyo, quizá por no querer arriesgarse a fracasar al estrenar otras maneras, quizá por evitarse trabajo.

En la otra orilla están quienes van cambiando de maneras a cada instante, probando métodos, criterios o teorías para no quedarse atrás, para ser maestros actualizados, para avanzar. Hace poco, una maestra joven me contó que su compañera de nivel había hecho un curso sobre *ambientes de aprendizaje* y, a partir de ahí, se pasaba el

día moviendo los muebles del salón, con lo que tenía a los niños, de 3 años, bastante desorientados.

El inmovilismo condiciona la práctica. Un maestro que no cambia nada puede denotar inseguridad, apatía, pasividad... Y esta manera de estar repercute en el ambiente, en el modelo de actuación que se ofrece a los niños, en la dificultad para tomar decisiones, en la rigidez de las costumbres, en los vínculos que no son suficientemente flexibles y no animan a evolucionar. Aunque también los cambios excesivos, y muy frecuentes, pueden suponer cierta confusión para los niños de edades tempranas.

En realidad, no se trata de cambiar por cambiar, ni de apuntarse a cualquier método por el solo hecho de que sea nuevo, o esté de moda. La cuestión sería intentar transformar lo que el maestro percibe que no funciona bien, o no llega a los niños. Constatar el vacío o el error sería el motor para ponerse en marcha y buscar otras opciones. Después de ver lo que hay que modificar, habría que buscar qué otra cosa cubriría las necesidades y si se podría adecuar lo nuevo al conjunto del ambiente de la clase, al estilo de la escuela, del maestro y al modo de ser del grupo de niños. Después, habría que ir adquiriendo experiencia, analizar los resultados y evaluar.

Cuando empezamos a hacer talleres en mi escuela, nuestra idea era lograr que, en el horario, hubiera actividades en pequeño grupo, de modo que los niños no siempre hicieran todos lo mismo y a la vez. También, queríamos conseguir que aprendieran a elegir de manera autónoma qué tarea iban realizar. Los proyectos de trabajo vinieron de la insatisfacción que sentíamos los maestros al ver que los intereses de los niños iban por un lado y nuestras propuestas por otro. Algunas de las novedades que he vivido vinieron de la mano de la pura ausencia, como la poesía. Otras fueron demandadas por los niños que, con sus comentarios y actitudes, nos hicieron entender lo que para ellos era más conveniente y placentero.

Si lo de «cada maestro tiene su librico» quisiera decir que cada maestro ha elaborado una manera particular de estar y de invitar a los niños a aprender, abierta a los cambios, tendría un buen sentido el dicho. Pero si lo que se viene a defender es un saber acuñado solo por el paso del tiempo y la repetición, que se mantiene cerrado a la mejora, ya no sería tan bueno.

Cierto es que cada maestro tiene una peculiar forma de hablar, de escuchar, de acompañar y de enseñar, y eso es lógico y conveniente. Pero no es menos cierto que hoy en día ir abrigado solo por un *librico*, va resultando algo

pobre (Sobre todo si se delega en las editoriales la elaboración de ese *librico* que, hasta ahora, era cosa nuestra). Hay muchas formas de enriquecer nuestro trabajo. Pero, para ser verdaderas, pasan por formarse, por compartir lo que sabemos con otros maestros, aprender, analizar y reflexionar.

Lancémonos a aprender a manos llenas, no perdamos de vista una formación continuada que nos será, cada vez, más precisa. Seamos atrevidos, pero sin ignorar la eficacia, la introspección, la profundización y el conocimiento. Hemos de ser sensibles y estar bien formados, porque ser acompañantes de niños y niñas no es una tarea que se pueda hacer superficialmente, sino que requerirá todo el empeño, la sensibilidad y el saber que podamos recopilar.

#### M

#### Notas

- 1 Maestra de Primera Enseñanza, Especialista de Educación Preescolar y Licenciada en Psicopedagogía. Además, me he formado a base de cursos, lecturas, seminarios, movimientos de renovación pedagógica, etc. En mis trabajos aparecen como hilos conductores: la escucha a los niños, el vínculo maestro-alumno, la inclusión del mundo emocional en la escuela, la valoración del grupo, las relaciones, el juego, la experimentación, la creatividad.



# SI TU RETO ES ES SEGUIR SIENDO COMPETITIVO

ESTUDIA EN LA **UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA** Y APRENDE LO QUE NECESITES EN CUALQUIER MOMENTO DE TU VIDA.

- **ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**
- **MAESTRÍA EN DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE**
- **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD – VIRTUAL**
- **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – PRESENCIAL**
- **MAESTRÍA EN ENTORNOS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN**

**INSCRÍBETE GRATIS**

**AQUÍ ESTÁ TODO PARA  
SUPERAR TUS RETOS**



**WWW.UCC.EDU.CO**



UNIVERSIDAD  
**COOPERATIVA**  
DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACIÓN

# De funcionario a intelectual

## Trayectos de la formación docente

José Guillermo Ortiz Jiménez, Luz Betty Ruiz Pulido, Gloria Janneth Orjuela Sánchez

### Contexto internacional

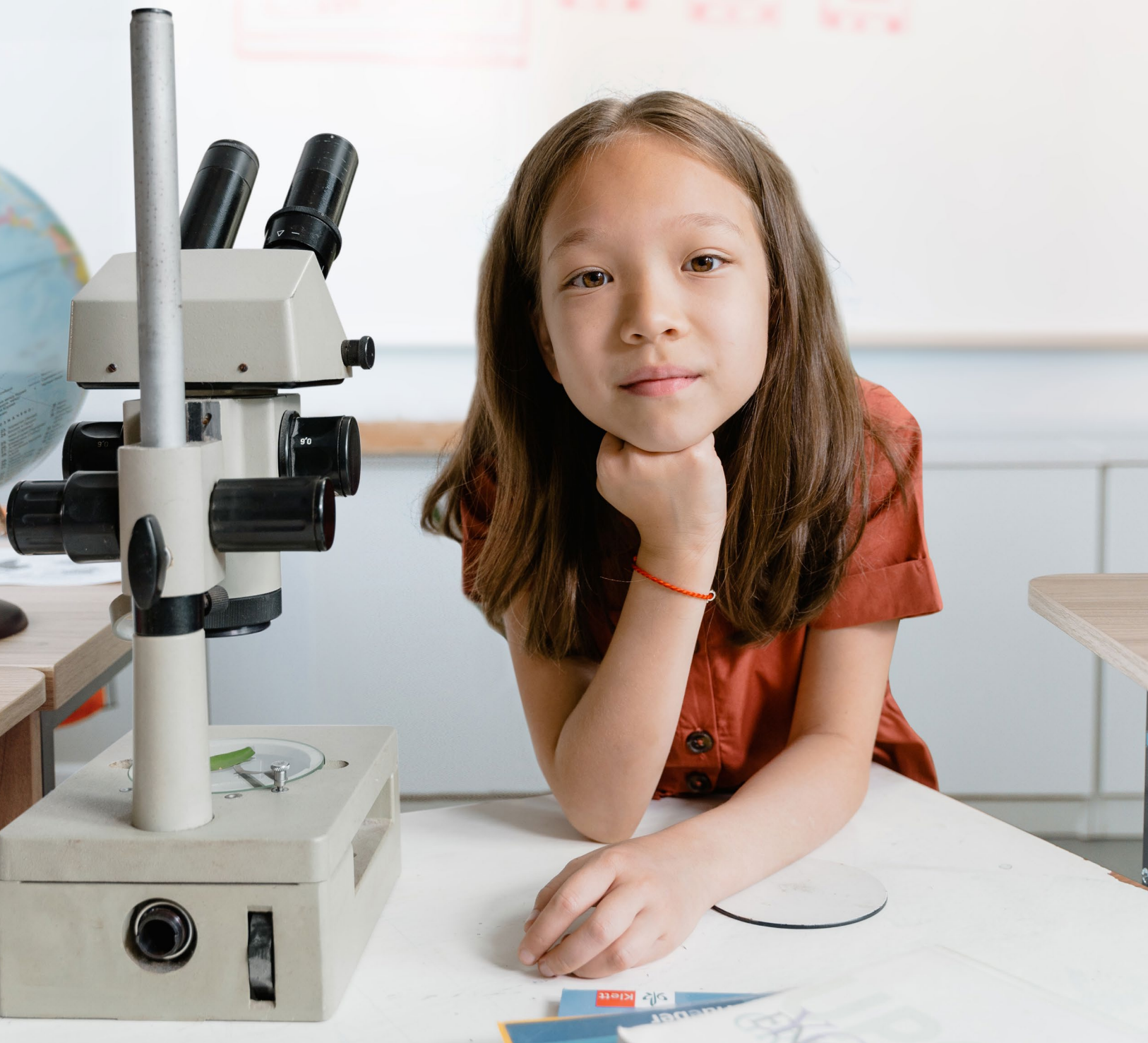
La década de los noventa es conocida como de Jomtien por diversas razones; destacamos dos. En primer lugar, la impronta de la conferencia de 1990, que se celebró en Tailandia, con la consigna «Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje», que fue liderada por el Banco Mundial, la Unicef y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En esta, participaron delegaciones de cerca de doscientos gobiernos y de organismos multilaterales. En segundo lugar, la conferencia inauguró una década de reuniones internacionales para impulsar, apoyar y monitorear los planteamientos que ahí tuvieron lugar y que fueron asumidos como políticas sobre educación en diferentes países. La década terminó con la Conferencia de Dakar (2000), en la que se hizo un balance

de los logros luego de diez años de implementación de las políticas (Unesco, 1990; DVV, 2000).

La relación de los planteamientos de Jomtien con la formación docente está en las seis dimensiones sobre las que giró la conferencia: 1. expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia; 2. acceso universal a la educación primaria hacia el año 2000; 3. mejoramiento de los resultados de aprendizaje; 4. reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos (especialmente mujeres) a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000; 5. ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales para jóvenes y adultos; y 6. aumento de la adquisición, por parte de los individuos y las familias, de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido (Unesco, 1990, p. 3).



[...] la formación docente implica posicionar saberes pedagógicos y prácticas docentes presentes en los escenarios educativos formales: escuelas, colegios e instituciones de educación superior (Parra, 2016)



Cada una de estas dimensiones compromete la acción docente que requiere de formación para hacer realidad las acciones previstas en cada una de las dimensiones.

Alrededor de la Conferencia de Jomtien se tejió un diagnóstico de deterioro de indicadores educativos y brechas en cuanto a los logros en educación. Consideraban, los expertos del momento, que una de las causas de este deterioro era el personal poco competente. Por lo tanto, eran necesarias políticas impulsadas por los gobiernos que contarían con el apoyo de la logística construida a partir de la conferencia. Sus organizadores eran conscientes de que, sin la participación de los docentes, era poco probable impulsar las reformas (Delors, 1996). El Foro Consultivo Educación para Todos, que gestionó la Unesco, ofreció financiación a través de países donantes y apoyo técnico por medio de organismos internacionales y ONG. Cada año de la década de los noventa, el Foro convocó a los países miembro y a organismos multilaterales para monitorear los avances de las metas trazadas en la conferencia. Una de estas era mejorar la calidad educativa, medida a través de pruebas de logro. Esto implicó reformas en los sistemas educativos para implementar sistemas nacionales de evaluación, articulados con la noción de calidad educativa. En América Latina, estos sistemas se conformaron en esa misma década; uno de los impactos en la comunidad docente fueron los cursos sobre evaluación educativa que, en la mayoría de los casos, derivaron en entrenamiento de estudiantes (Guillen, 2008).

La conferencia posicionó la figura del docente en los organismos multilaterales. Ahora, el docente era responsable de la promoción de los derechos básicos de aprendizaje y la calidad de la educación que implicaba que los estudiantes desarrollaran determinadas habilidades, conocimientos, destrezas y emociones que podían medirse en pruebas estandarizadas.

La documentación que recoge el planteamiento de los docentes, en tanto agentes centrales de las reformas educativas, puede rastrearse en informes y encuentros que superan el año 2000: la *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* (Unesco, 1994); el *Informe mundial sobre la educación. Replantear la educación en un mundo en mutación* (Unesco, 2013); el *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal (Unesco, 2000); la XLVI Conferencia Internacional de Educación (2001), *Aprender a vivir juntos: ¿Hemos fracasado?*

*Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a Conferencia Internacional de Educación de la Unesco* (Unesco, 2001); *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro y la Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 48a Conferencia Internacional de Educación de la Unesco* (Unesco, 2008).

En América Latina, la Unesco sería responsable de promover los planteamientos de Jomtien sobre calidad educativa, evaluaciones de logro y formación docente. Por ejemplo, el documento titulado *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Proyecto estratégico regional sobre docentes para América Latina y el Caribe* (Orealc & Unesco, 2013) ofrece un panorama de lo que se promovió en la década de Jomtien y orientaciones para trazar políticas sobre formación docente. Este fue precedido por reuniones de técnicos, investigadores y ministros de Educación de la región, enfocadas en la formación docente. Otros documentos bajo esta perspectiva son el *Informe final de la séptima reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, celebrada en Kingston, Jamaica (Unesco, 1996), y la *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI* (Unesco, 2001) resultado de la séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII). Por otra parte, en el marco de la celebración de los doscientos años de la Independencia de España y la formación de repúblicas, la Organización de Estados Iberoamericanos publicó la *Carta de navegación de la OEI. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Aquí se resalta el papel de los docentes.

Estas posiciones sobre la formación docente no son ajenas a las políticas en educación que diferentes administraciones promovieron en Bogotá, así como a las que se impulsaron en el país. Observemos esto con algún detalle.

## La normatividad sobre formación docente en Colombia

En Colombia, las normas que reglamentan los programas de formación docente parten de la Constitución Política de 1991. La Ley 152 de 1994 o Ley Orgánica del Plan de Desarrollo (artículo 45) prevé articulaciones entre los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal. En relación con la formación docente, la Ley 115 de 1994

trazó las líneas generales que se regularon en el Decreto 709 de 1996, que reglamenta el desarrollo de programas de formación docente. La Directiva Ministerial n.º 28 de 2009 ofrece criterios para la puesta en marcha de los Comités Territoriales de Formación Docente y la organización de los programas de formación de educadores en servicio. Con base en los planes de desarrollo de las administraciones y en los planes sectoriales, los Comités Territoriales de Formación Docente (CTFD) construyeron un Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) que se sustenta en un diagnóstico de necesidades socioeducativas que incluyen las de los docentes, en una revisión de los planes de mejoramiento institucional (PMI) y en los Planes de Apoyo al Mejoramiento municipal o departamental (PAM). Las investigaciones sobre los PTFD reseñan la preponderancia de la terminología de Jomtien: calidad educativa, aprendizajes básicos y evaluaciones de logro.

El sistema colombiano de formación docente incluye tres niveles: la formación inicial, que integra a los docentes noveles a través de cursos de corte pedagógico, investigativo o disciplinar. El segundo nivel, formación continua, implica tener en cuenta los saberes que los docentes han construido en cuanto a pedagogía, currículo, evaluación y didáctica. La formación continua parte del hecho de que los docentes cuentan con experiencia que conviene reconocer, sistematizar y socializar. Y el último nivel, la formación avanzada, está orientado a la investigación en educación y pedagogía.



Algunas investigaciones manifiestan que la lógica de la formación docente inclina la balanza a favor de réditos personales más que a impactos pedagógicos o educativos; o la relacionan con atributos de meritocracia que asocian resultados altos en pruebas estandarizadas con procesos pedagógicos adecuados.

## La formación docente en Bogotá

Las administraciones en Bogotá no serán ajenas a estas discusiones sobre la formación docente que se cruzan, además, con las necesidades educativas de la ciudad que cada administración consideraba más pertinentes. Por ejemplo, durante la primera administración de Antanas Mockus (1995-1997), se priorizó la asignación de recursos enfocados en el estudiante, la expansión de cobertura con un nuevo portafolio de opciones, el monitoreo de los aprendizajes a través de pruebas en asignaturas transversales para los grados 3º, 5º, 7º y 9º, y, concomitante, la creación de la Oficina Académica de la SED, que permitió diálogos con docentes y administrativos en términos de currículo (Pérez, 2003).

Unos años antes, con la fundación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se promovió la figura de docentes intelectuales de la educación: «Articular y promover las innovaciones educativas producto de los proyectos institucionales o locales con los procesos investigativos y de formación de docentes como alternativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica» (numeral 3, artículo 3, Acuerdo 026 de 1994 del Concejo de Bogotá).

La relación entre estas dos posiciones, sobre la formación docente, conecta con el andamiaje de Jomtien. Los discursos de ampliación de cobertura y calidad de educación demandan un maestro funcionario, considerado factor asociado al logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, se promueve otra visión para la formación de los docentes, más centrada, como observamos en el artículo citado del IDEP, en la capacidad de construcción de saberes por parte de los docentes.

En debate con las categorías instaladas durante la década de Jomtien (aprendizaje, medición de logros, ampliación de cobertura, y sus correlatos eficiencia, eficacia y efectividad), la formación docente implica posicionar saberes pedagógicos y prácticas docentes presentes en los escenarios educativos formales: escuelas, colegios e instituciones de educación superior (Parra, 2016). Para construir propuestas alternativas a la formación docente, impulsada desde Jomtien, se recurre a autores que representan versiones moderadas o críticas del liberalismo. Tal es el caso de John Rawls (2005), Ronald Dworkin (2009), Will Kymlicka o Martha Nussbaum (2011), quien, con la propuesta de capacidades que comprende elementos

cognitivos, biológicos corporales, emocionales, éticos y políticos, podrá hacerle contrapeso a la de competencias.

Estas controversias abren la posibilidad de cuestionar algunos elementos de los discursos de la calidad educativa. En especial, centrar la calidad educativa en metas y resultados provistos a partir de la aplicación y monitoreo de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Por tanto, frente al abuso de la medición (psicometría, estadística), se promueven otras formas de abordar los fenómenos pedagógicos y educativos, que involucran investigaciones que reconozcan los haceres y saberes que construyen los actores educativos en escenarios de formación.

Desde el punto de vista que hace una equivalencia entre la calidad educativa y mejores desempeños en pruebas, la formación docente implica ofrecer capacitaciones focalizadas en temas que permitan mejorar los resultados en pruebas. En ese sentido, la formación docente se instrumentaliza para favorecer unos resultados. Una perspectiva diferente, construida a partir de otros marcos conceptuales, indicará que lo pertinente son miradas compuestas por investigaciones lideradas por actores educativos que permitan tener elementos para comprender los procesos educativos y pedagógicos en articulación con contextos sociales, políticos, económicos, pedagógicos y educativos que contribuyen a comprender los indicadores educativos y pedagógicos (Duarte *et al.*, 2015; Díaz, 2006; De Tezanos, 2007; Mosquera, Sánchez & Solano, 2011; Parra, 2014; 2016; Rodríguez & Castañeda, 2001; Lozano *et al.*, 2013).


Day y Sachs (2004) revisaron la literatura sobre las políticas y prácticas de la formación docente, analizaron los alcances y los resultados de las políticas de formación docente y ofrecieron casos en Europa, Estados Unidos, Australia, Asia, África y Suramérica; además, señalaron los rasgos conceptuales y metodológicos de las investigaciones en formación docente. El marco temporal de esta investigación son los veinte años anteriores a su publicación. Los autores desglosan tres formas de conocimiento, producto de la formación docente: conocimiento para la práctica, generado por investigadores externos a la escuela; conocimiento de la práctica de los docentes a partir de principios de justicia social, equidad y formación de los estudiantes; y conocimiento en la práctica, que responde a las inquietudes que surgen del trabajo en sus propios salones de clase.

El conocimiento para la práctica es más afín con formaciones docentes que se inclinan hacia las mejoras en indicadores educativos. La segunda y la tercera formas de conocimiento promueven docentes sujetos, intelectuales e investigadores de prácticas y saberes que se construyen en escenarios educativos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el Plan Sectorial en Educación 2011-2014 y el Plan Territorial de Formación Docente impulsaron los estudios de posgrados por parte de los docentes para mejorar la calidad de la educación. No obstante, las investigaciones de impacto sobre este Programa Nacional de Formación de Educadores develan que los posgrados, más que impactar las prácticas pedagógicas de los docentes que cursaron los programas o contribuir a mejorar los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, permitieron el ascenso en el escalafón y, con ello, mejoras salariales de los docentes.



Los discursos de ampliación de cobertura y calidad de educación demandan un maestro funcionario, considerado factor asociado al logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, se promueve otra visión para la formación de los docentes, más centrada, como observamos en el artículo citado del IDEP, en la capacidad de construcción de saberes por parte de los docentes.

Esta desconexión entre formación docente y transformación de prácticas, construcción de saberes e impacto en la calidad de la educación se refuerza con la normatividad. El Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002), así como el Decreto 2715 de 2009, que reglamenta la evaluación docente —1) evaluación de ingreso; 2) evaluación de desempeño anual; y 3) evaluación de ascenso—, refuerza, como criterio, la obtención de títulos para ascensos más que la experiencia o la investigación educativa o pedagógica, que implica formación de redes, publicaciones pedagógicas, procesos de organización y participación docente en escenarios educativos. Algunas investigaciones manifiestan que la lógica de la formación docente inclina la balanza a favor de réditos personales más que a impactos pedagógicos o educativos; o la relacionan con atributos de meritocracia que asocian resultados altos en pruebas estandarizadas con procesos pedagógicos adecuados. De ello se desprenden programas de formación docente focalizados en que instituciones educativas, con resultados por debajo de la media estadística, mejoren resultados en pruebas (Herrera & Vega, 2015; Jaimes & Rodríguez, 2015; SED, 2015) 

## Referencias bibliográficas

- Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio 1991. (Colombia).
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Maidenhead: Open University Press.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: relación fundante. *Ciudad y Educación*, (1), 7-26.
- Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. 18 de abril de 1996. D.O. n.º 42.768.
- Decreto 1001 de 2006. Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones. 3 de abril de 2006. D.O. n.º 46.230.
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
- Duarte, P., García, A., Osorio, A. & Gutiérrez, A. (2015). *Estudio comparado de programas de políticas de formación y cualificación docente en diez entes territoriales de Colombia*. IDEP.
- DVV International (2000). *Educación de adultos y desarrollo 55/2000*. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-552000/dakar-educacion-para-todos/sintesis-global-educacion-para-todos-ndash-balance-hasta-el-año-2000#:~:text=La%20Conferencia%20Mundial%20sobre%20Educaci%C3%B3n,b%C3%A1sica%20y%20a%20erradicar%20el%20analfabetismo>.
- Guillén, J. M. (2008). Estudio crítico de la obra *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491007>
- Herrera, J. & Vega, V. (2015). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito de la Bogotá Humana*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Jaimes, G. & Rodríguez, M. E. (2015). *Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996-2013. De la educación como servicio a la educación como derecho*. IDEP.
- Ley 152 de 1994. Por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo. 15 de julio de 1994. D.O. n.º 41.450
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. n.º 41.214.
- Lozano, H., Jaimes, G., Vargas, A., Pineda, E., Lozano, F., Blandón, F., ... Velandia, R. (2013). *Formación investigativa y desarrollo profesional docente. Experiencias para el fomento de la ciencia y la tecnología en colegios de la localidad de Usaquén*. IDEP.
- Mosquera, C. J., Sánchez, M. E. & Solano, C. A. (2011). El desarrollo de conocimiento didáctico del contenido. En profesores de ciencias, noveles y expertos, a partir de la inmersión en equipos colaborativos de trabajo. *Educación y ciudad*, 20, 60-78.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). *Libertad de conciencia*. Tusquets.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Parra, J. (2014). *Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*. IDEP.
- Parra, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. IDEP.
- Pérez, C. F. (2003). Educación en Bogotá 1998-2003. Logros obtenidos y lecciones aprendidas. *Coyuntura Social*, (29). Fedesarrollo.
- Rodríguez, J. G. & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(25). <http://rieoei.org/rie25a05.html>
- Secretaría Educación Distrital (SED). (2015). *Estrategias de formación posgradual. Balance preliminar 2012-2015*. SED.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Unesco.

# La formación crítica en la práctica

## Una apuesta de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional

**Adriana María Martínez Lara, Clara Esperanza Quinche López, Martha Leonor Sierra Ávila, Mónica Molano Arciniegas<sup>1</sup>**

**E**l presente artículo pretende dar a conocer, desde una perspectiva analítica, la formación crítica de maestros y maestras para las infancias en el marco de la práctica.

Los argumentos se construyen a partir de hallazgos de la sistematización «Reconstruyendo caminos, proyectando experiencias. Sistematización de las prácticas en la Licenciatura en Educación Infantil periodo 2015-2019», cuyo propósito era interpretar, críticamente, el sentido que se le ha otorgado a la práctica a partir de experiencias y saberes construidos en ella, y que han sido expresados por voces de diferentes actores y expuestos en documentos institucionales y referentes bibliográficos.

En este contexto, se retoman autores como Giroux (1990), Freire (2010) y Foucault (1978) y, gracias a sus aportes, se asume que la formación, desde la perspectiva crítica, implica reconocer una práctica que transforma. El sujeto en formación se pone en juego, se afecta, desnaturaliza ideas de su historia personal y se confronta consigo mismo. Esta posibilidad es posible en su vínculo con espacios académicos y con la mediación que establece con otros sujetos.

En este escenario investigativo y conceptual, se desarrollan, a continuación, reflexiones que ubican la práctica

como espacio dialógico, de construcción y de deconstrucción de posturas, discursos y experiencias de acuerdo con la búsqueda de una formación crítica de maestros y maestras. Se asumen, para ello cuatro, asuntos: la problematización, las relaciones de poder, la transformación y la reflexión.

### Una formación crítica que problematiza

Según las diferentes voces de los actores y los múltiples documentos elaborados por las y los maestros de la licenciatura, la relación que se presenta entre la formación crítica y la problematización es una constante. En ese sentido, surge la pregunta problematizadora como elemento fundamental para una formación crítica, como detonante que permite movilizar el pensamiento y sacar a las y los estudiantes de los lugares comunes, propiciando la elaboración de un discurso pedagógicamente argumentado, que se convierte en la articulación entre lo que se construye en la academia y las relaciones que se presentan en los diversos contextos a los que asisten en el marco de la práctica.





El contexto es, sin duda, un factor determinante en el desarrollo de la práctica en tanto, a partir de su lectura crítica, se problematizan la estructura, la metodología y las relaciones que allí circulan [...]



Así, la licenciatura ha propendido por ofertar diversas modalidades de práctica y múltiples contextos que permitan a las y los estudiantes hacer un recorrido para conocer y reconocer diversas infancias e interpretar las distintas realidades políticas, sociales y culturales, entre otras, en las que se llevan a cabo los procesos educativos con dichas infancias.

La lectura de estas realidades alude a aspectos del entorno y a relaciones interinstitucionales, formales e informales, que afectan la vida cotidiana e institucional de los sujetos que las conforman. Aquí es necesario destacar la importancia de desplazar la elaboración de la contextualización de aspectos descriptivos o informativos hacia producciones interpretativas y analíticas que, a partir de la construcción discursiva, den cuenta de la forma como una comunidad o institución se posiciona frente a la dinámica educativa y formativa en la que está involucrada (LEI, 2020, p. 28).



La formación crítica en la práctica alude, entonces, a configuraciones propias, colectivas e institucionales que deben ser pensadas, dialogadas, difundidas y socializadas con el fin de fortalecer la problematización, la configuración de sujetos políticos y la articulación con componentes teóricos a partir de procesos que lleven a los y las estudiantes a construcciones, reconstrucciones y deconstrucciones que aporten a su formación y a los procesos educativos relacionados con las infancias.

El contexto es, sin duda, un factor determinante en el desarrollo de la práctica en tanto, a partir de su lectura crítica, se problematizan la estructura, la metodología y las relaciones que allí circulan. Permite, al mismo tiempo, configurar unos marcos de referencia conceptual que abren la posibilidad de comprender los discursos pedagógicos a la vez que interroga por el ser docente, sus posibilidades y retos.

Esta problematización, desde la lectura del contexto, no solo es responsabilidad del maestro en formación. Es importante, también, el lugar del asesor de práctica, pues se abordan marcos de referencia teóricos y conceptuales que permiten a las y los estudiantes configurar un discurso. Así, es posible hacer lecturas críticas de contexto y establecer las relaciones presentes en estas.

## Las relaciones de poder en los escenarios de la práctica y los procesos de transformación

En los lineamientos de práctica de la licenciatura se afirma que: «Asignarle una intención transformadora a la práctica permite vislumbrar la formación de un educador que toma posición, que asume su rol profesional con un carácter social y político de naturaleza emancipadora» (LEI, 2020, p. 13). De acuerdo con esta premisa, y con las voces de los sujetos que configuran la práctica en el programa, la formación crítica se asocia con la formación del sujeto político, lo que se mueve entre los intereses de provocar transformaciones en las condiciones sociales de los escenarios pedagógicos, los debates sobre las estructuras institucionalizadas, la diversidad y la problematización de hechos sociales en los que se relacionan vulnerabilidades que permean el crecer bien.

Los aspectos institucionales, entre los cuales se mueve el sujeto político, aluden a la toma de una postura crítica en medio de ejercicios de poder a los que el maestro en formación no es ajeno y desde los cuales construye saberes. Siguiendo a Foucault, citado por Ortiz, «No puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder, y que el saber no puede desarrollarse sino al margen de sus conminaciones, de sus exigencias, y de sus intereses» (Foucault, 2005, p. 21).

Según hallazgos de la sistematización, en la práctica, son comunes las confrontaciones que surgen entre discursividades, principalmente entre posturas institucionales y

la mirada del quehacer pedagógico de las y los maestros en formación, algunas veces dispares de la postura política de los estudiantes y, otras, en pugna con estructuras sociales tradicionales.

De esta manera, se busca que, en los espacios de práctica en la licenciatura, se garantice la participación de los estudiantes y que su papel pedagógico tenga la capacidad y las garantías para proponer, incidir y decidir en los procesos educativos. Esto mediante una relación de comunicación constante y de intercambio entre los diversos actores que hacen parte del contexto.

El camino constructivo de los distintos agentes educativos que hacen parte de la práctica, ubicados como sujetos políticos, se vincula, además, con el miedo y la dificultad en tanto implica, también, un proceso en el que la deconstrucción, la desidealización, las contradicciones y, muchas veces, la frustración están presentes. A partir de las reflexiones que surgen de la sistematización, se puede decir que la formación crítica en la práctica es, en su proceso pedagógico, una transformación constante, progresiva y en continua construcción, inconclusa y permanente. Es una construcción de maestros como sujetos políticos.

## La formación crítica que transforma

Otro elemento fundamental de la formación crítica, y que establece una íntima relación con la problematización, es la transformación, comprendida desde distintas aristas: transformación de los propios discursos de los estudiantes, de sus experiencias pedagógicas, de sí mismo, de las maneras de relacionarse y de algunas dinámicas presentes en los escenarios de práctica.

El impacto de las transformaciones se expresa cuando, en su papel de maestros y maestras, actúan, deciden, toman posturas, se relacionan, construyen y cuestionan, posicionándose como intelectuales transformadores. En coherencia con Giroux (1990), cuando el maestro se asume como intelectual, asume posturas desde las cuales, su acción en el proceso educativo dista de la aplicación instrumental. De esta manera, los maestros como intelectuales transformativos, son capaces de garantizar un verdadero ejercicio profesional de manera sistemática y planificada.

En este sentido, es importante destacar la relación entre la práctica y la confrontación que, a nivel personal, significa

un aprendizaje para la vida profesional. La confrontación es una acción trascendental en el desarrollo de la práctica y allí surgen los principales procesos de transformación, en cuanto se construye y se deconstruye un sujeto político que crea y decide en el ser maestro. Acorde con Freire (2004) “Es pensando críticamente la práctica de hoy y la de ayer, como se puede mejorar la próxima” (p.19).

La práctica, en su intencionalidad de formación crítica, ha tenido la capacidad de transformar maestros que construyen su capacidad de reflexión y de decisión en diversos contextos sociales a partir del quehacer pedagógico, los procesos de enseñanza y lo que significa ser maestro. En términos de Fals Borda, «el investigador consecuente puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos» (1987 p. 20). Esta relación consigo mismo solo es posible a través de la relación con los demás, con los colegas, con los niños y niñas, con las familias, y con el entramado social del que la práctica no puede desprenderse.

Para la formación del maestro es necesaria, entonces, su apertura hacia el exterior, el sujeto mismo, desde adentro, comprende y problematiza las diferentes experiencias que atraviesa gracias a las relaciones con el entorno, con lo social, pero también en su lucha interna, su emocionalidad, su capacidad para mirarse a sí mismo y para abrir paso a nuevas y emergentes formas de construirse y de transformarse.

## Reflexiones críticas

La sistematización hizo posible argumentar que la propuesta formativa de la licenciatura toma distancia de una perspectiva aplicacionista del saber o de los saberes sobre la educación de las infancias; ello supone transitar de una educación tecnocrática, basada en el interés por formar en las destrezas y habilidades para el buen desempeño, a una formación humanizadora que, en palabras de Lipman (1998), reconoce la importancia de comprender y de problematizar los contextos y los discursos subyacentes. De esta forma, pensar en formación crítica es pensar en una educación problematizadora y emancipadora.

En esta mirada crítica, la teoría no adquiere un estatus superior; su lugar no es iluminar la cotidianidad ni dar respuesta a la innumerable cantidad de preguntas que surgen cotidianamente. Se trata de reconocer ese constructo que

no puede prescindir de la teoría y la práctica como dos acontecimientos interdependientes o complementarios que se nutren y se enriquecen de manera bidireccional para consolidar otras posturas, otras formas de leer que devienen en la construcción de criterios pedagógicos propios, dada la diversidad de posturas que evidencian los espacios académicos, y en las experiencias que provee el paso por la práctica.

En ese orden de ideas, la formación crítica implica, de parte del maestro, de los estudiantes y —ojalá— de los actores que se suman a este proceso coformativo, comprender y deconstruir sus lecturas desde y sobre lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico. La experiencia de práctica es, entonces, una posibilidad para delimitar, reflexionar y concretar acciones que tendrán lugar en tanto las realidades educativas son volátiles, cambiantes y, muchas veces, no obedecen a fórmulas pedagógicas.

Así, la práctica como espacio de reflexión crítica, solo es posible en su equilibrio articulado entre los saberes académicos, los saberes contenidos en los múltiples contextos educativos, y en la diversidad de los propios saberes y experiencias contenidas en el estudiante cuya historia no puede dejarse de lado.

De acuerdo con estas reflexiones, es posible afirmar que la formación crítica, articulada con la práctica en la licenciatura, invita a reflexionar, problematizar y, en su medida, a transformar los contextos educativos, sociales y políticos en los que se desarrolla. Este proceso se construye en un escenario pedagógico en permanente disputa, atravesado por relaciones de poder y, en él, permanecen algunas tensiones relacionadas con la capacidad de incidencia de los estudiantes, el conflicto entre discursividades y algunas distancias entre la reflexividad y la aplicación.

La formación crítica en la práctica alude, entonces, a configuraciones propias, colectivas e institucionales que deben ser pensadas, dialogadas, difundidas y socializadas con el fin de fortalecer la problematización, la configuración de sujetos políticos y la articulación con componentes teóricos a partir de procesos que lleven a los y las estudiantes a construcciones, reconstrucciones y deconstrucciones que aporten a su formación y a los procesos educativos relacionados con las infancias. ■

## Referencias bibliográficas

- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, (248), p.135.
- Barragán, D. & Torres, A. (2019). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Editorial el Búho y Corporación Síntesis. [https://www.academia.edu/37500472/La\\_sistematizaci%C3%B3n\\_como\\_investigaci%C3%B3n\\_interpretativa\\_cr%C3%ADtica](https://www.academia.edu/37500472/La_sistematizaci%C3%B3n_como_investigaci%C3%B3n_interpretativa_cr%C3%ADtica)
- Beillerot, J. (1996). La formación de formadores. *Novedades Educativas*.
- Contreras, J. (2008). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. I Congreso Latinoamericano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12).
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores, una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2).
- De Tezanos, A. (s.f.). La formación de educadores y la calidad de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (14 y 15). <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5579/5001>.
- Díaz, M. (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. *Icfes. Equipo de Coordinación General de la Expedición Pedagógica Nacional*. (s.f.). Reflexionando sobre la sistematización. [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0699/6\\_APO\\_EXP.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0699/6_APO_EXP.pdf)
- Fabre, M. (2006). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59).
- Fals Borda, O. (1987). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla —por la praxis—. Ediciones Tercer Mundo.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. *Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires*.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michael Foucault. En M. Foucault, *Saber y verdad*. Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (1981). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *Sobre la acción cultural*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quienes pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza. Amorrortu Editores.
- González, (2013). La categoría de “formación” para leer a las organizaciones locales. UPN. [mimeo].
- González, C. I., Marín, N. & Caro, M. A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 217- 235.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (s.f.). Experiencia y alteridad en educación. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge\\_Larrosa\\_Experiencia\\_y\\_alteridad.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf)
- Licenciatura en Educación Infantil. (2020). *Lineamientos de la práctica educativa*. UPN.

## Notas

- 1 Docentes investigadoras de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.
- 2 La investigación se realiza como aporte al Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.



**UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Acreditación Institucional  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS**  
VÁLIDA POR SEIS (6) AÑOS  
RESOLUCIÓN 014620 DEL 12 DE AGOSTO DE 2021

# Es natural avanzar

Estudia en la  
**San Buena  
Bogotá**

**INSCRIPCIONES ABIERTAS  
SIN COSTO 2022-1** 

## Posgrados

- Doctorado en Humanidades.  
Humanismo y Persona
- Maestría en Docencia Mediada con las TIC  
VIRTUAL
- Maestría en Ciencias de la Educación
- Maestría en Didácticas para Lecturas,  
Escrituras y Literatura
- Maestría en Filosofía Contemporánea
- Maestría en Teología de la Biblia
- Especialización en Pedagogía y  
Docencia Universitaria  
VIRTUAL
- Especialización en Didácticas para Lecturas y  
Escrituras con Énfasis en Literatura
- Especialización en Docencia Mediada por las TIC  
VIRTUAL
- Especialización en Filosofía Contemporánea

## Pregrados

- Licenciatura en Educación Infantil  
ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD
- Licenciatura en Filosofía  
ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD
- Licenciatura en Teología  
ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD
- Profesional en Lengua Inglesa  
VIRTUAL

**WWW.USBOG.EDU.CO**  
**PBX: (601) 667 1090, Ext: 3000**  
**Cel: 302 379 3541**

VIGILADA MINEDUCACIÓN



**SNIES**

102394, 108310, 54273, 106602, 91080,  
90924, 11515, 17675, 91317, 54590,  
11519, 1371, 1372, 108331.

# La educación rural, un espacio de transformación social

Lina Marcela Giraldo Cano<sup>1</sup>, María Helena Molina Velásquez<sup>2</sup>, María Yuliana Vélez Chavarria<sup>3</sup>

**P**ara las escuelas normales, la ruralidad se convierte en un espacio fundamental de educación, ya que estos contextos permiten que los maestros en formación puedan apreciar diversas realidades de la diversidad de culturas a partir de un enfoque social, económico, político y familiar. Con lo anterior, se hace del proceso formativo un espacio de reflexión y de análisis que permite generar una prospectiva de la labor docente que se implementa en la Fundación Escuela Normal Superior La Merced.

En virtud de ello, en la práctica pedagógica investigativa, se proyectan estrategias de transformación social para que la ruralidad se convierta en un espacio de formación integral en la enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa. El docente en ejercicio se convierte en un eje fundamental para las poblaciones rurales debido a su capacidad integradora en diversos procesos en los que genera un impacto de cambio en los aspectos ya nombrados.

## La educación rural, un espacio de transformación social

Hablar de ruralidad implica conocer el contexto, sus características específicas en todos los campos, las comunidades que lo habitan y las posibles oportunidades de transformación social que en ellas surgen. Así, el impacto de este espacio geográfico, en todas las disciplinas en las que se ve inmerso el ser humano, es de gran importancia, ya que en estas comunidades se evidencian los avances y el desarrollo de una población también urbana.

Bajo esta perspectiva, podemos entender el medio rural como «Todas las zonas (regiones, municipios, veredas) en donde se desarrollan actividades como la agricultura, pequeña y mediana industria, comercio, servicios, ganadería, pesca, minería, turismo, extracción de recursos naturales» (Pérez & Farah, 2002).



La institución educativa, gracias a la formación complementaria, proyecta a los maestros en formación para brindar alternativas pedagógicas que eleven la calidad en los procesos de formación rural, comprendiendo que la transformación social del contexto parte de una intervención estructural de la práctica pedagógica investigativa [...]



En este sentido, se puede ver la importancia de la educación rural desde que ha sido intervenida por los maestros en formación y en ejercicio. Ellos tienen la habilidad de pensar, proponer y ejecutar estrategias que aportan a su avance y mejoramiento constante.

Por otro lado, es inevitable percibir el abandono en el que se encuentra la población rural por parte del Estado. Este debe articular procesos que generen cambios contundentes y revolucionarios en cuanto a métodos y contenidos educativos, que han sido muy tradicionales y han llevado a limitaciones en el desarrollo y la proyección del campo y de sus comunidades.

Se ha forjado una transformación estructural en la formación rural desde que los maestros en formación de la Escuela Normal Superior La Merced han intervenido dichos contextos de manera directa, cerrando brechas y garantizando, de cierta manera, un desarrollo integral de la comunidad rural, dejando huella y sembrando semillas para gestar cambios.

La institución educativa, gracias a la formación complementaria, proyecta a los maestros en formación para brindar alternativas pedagógicas que eleven la calidad en los procesos de formación rural, comprendiendo que la transformación social del contexto parte de una intervención estructural de la práctica pedagógica investigativa.

Al realizar una intervención pedagógica en el contexto rural, se busca innovar en el impacto positivo social al propiciar, a partir de la práctica, que los egresados sean líderes en replicar, proponer y promover una educación de calidad. La pertinencia de esta intervención, en toda la zona del Norte antioqueño, se materializa en que este espacio no solo sea un territorio geográficamente importante, sino en que se puedan cerrar brechas en el contexto educativo para, así, tejer nuevos comienzos que lleven la educación rural al mejor nivel, como lo merece.

«La educación rural debe ser el espacio para soñar mediante herramientas de motivación» (López, 2018). Así, la Escuela Normal Superior La Merced busca montar un laboratorio de aprendizaje partiendo de las realidades y las vivencias de los niños y jóvenes de la comunidad rural. Es inevitable dejar de lado las diferentes problemáticas sociales, como la violencia, el desplazamiento y el reclutamiento forzado, la deserción escolar, el narcotráfico, las distancias geográficas extensas que limitan el acceso al mundo educativo y el trabajo infantil a través de las labores del campo. Nuestro gran reto, como institución

formadora de maestros, es brindar oportunidades de cambio en dichos contextos

El maestro debe apuntar, directamente, a establecer un impacto de transformación social en los proyectos de vida de sus estudiantes para lograr un cambio de paradigmas que se han replicado a través de la historia. En conclusión, el compromiso de la Escuela Normal Superior La Merced, de Yarumal, debe ser continuo. Gracias a los pilares de la educación, se debe dar esa transformación social. Se parte del ser, el saber y el hacer, como ejes fundantes de un maestro normalista que, orientado en el humanismo, con un enfoque crítico social frente a la realidad actual, y basado en la transformación del entorno se transformará para superar nuevos retos. [M](#)

### Referencias bibliográficas

- Gómez, S. (2002). *La nueva ruralidad: ¿Qué tan nueva? Revisión de la bibliografía, un intento por definir sus límites y una propuesta conceptual para realizar investigaciones*. Universidad Austral de Chile
- López, R. (2018). *La educación rural y un cambio estructural*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/la-educacion-rural-debe-ser-el-espacio-para-sonar-mediante-herramientas-de-motivacion-rosa-lopez>. 11-04-2022.
- Pérez, F. (2018). *De lo invisible a lo visible: hacia una equidad de género en el desarrollo Rural*. Departamento Nacional de Planeación.
- Trejos, R. (2000). Nueva ruralidad, temas emergentes, nuevos condicionantes y viejos problemas. *Perspectivas Rurales Nueva Época*, 4(8), 7-28.

### Notas

- 1 Docente del área de Ciencias Sociales y Ciudadanas de la Escuela Normal Superior La Merced.
- 2 Coordinadora de Convivencia de la Escuela Normal Superior La Merced.
- 3 Docente del grado tercero de la Escuela Normal Superior La Merced.



# Biblioteca Digital Magisterio 3.0

Los contenidos que los educadores quieren



## AHORA SU FACULTAD PUEDE SUSCRIBIRSE AL FONDO EDITORIAL DE LOS EDUCADORES DE AMÉRICA LATINA

- ▶ Una de las colecciones electrónicas más representativas de la pedagogía latinoamericana
- ▶ Disponible para consulta en línea desde cualquier computador con conexión a internet
- ▶ Multiusuario, multiplataforma
- ▶ 24 horas al día, 7 días a la semana

Solicite un demo en: [bibliotecadigital@magisterio.com.co](mailto:bibliotecadigital@magisterio.com.co)

# La práctica pedagógica investigativa como eje de transformación escolar

Diana María Calle Sepúlveda<sup>1</sup>, Diana Carolina Mazo Pemberty<sup>2</sup>, Liliana María Salazar Zea<sup>3</sup>

La práctica pedagógica desarrolla, en los maestros en formación, competencias que favorecen la reflexión permanente sobre su quehacer. Gracias a esta, aprenden de sus experiencias, se interesan por lo que hacen, se informan, se actualizan, contextualizan la teoría en el momento de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase y le dan un significado importante a su labor. En la misma medida, la investigación posibilita la construcción de nuevos conocimientos, partiendo de las distintas situaciones que se viven a diario en las aulas escolares; busca comprender los fenómenos educativos presentes en las instituciones, así como mejorar la práctica docente a partir de los hallazgos obtenidos de los procesos investigativos basados en la lectura de la realidad que le inquieta y le interpela.

## La práctica pedagógica investigativa como eje de transformación escolar

Las escuelas normales forman los futuros maestros que ejercerán su labor en función de la transformación de los entornos escolares. La práctica pedagógica se constituye en el ejercicio más importante que realizan durante todo el proceso educativo; es un espacio en el que el docente en formación se llena de saberes, experiencias, aprendizajes y vivencias significativas que lo hacen mejor persona y mejor educador cada día. Así como aprende, también se desenvuelve en un escenario en el que su papel fundamental es enseñar a otros sus conocimientos y dejar huella en cada una de las comunidades educativas en las que se desempeña.

Dicho de otro modo, el período de práctica pedagógica es un tiempo en que el maestro en formación está en constante reflexión sobre su quehacer. Se interesa más por



El maestro en formación debe tener muy claro que su labor consiste, también, en transformar la realidad educativa y que se encuentra en la capacidad de reflexionar frente a las diferentes situaciones que se viven en el aula de clase y que, de alguna manera, inciden en el desarrollo del acto educativo [...]



enseñar, por aprender, por descubrir y por innovar, hace uso de su creatividad, piensa crítica y constructivamente, se actualiza y demuestra las capacidades, habilidades y destrezas que posee para poner al servicio de la comunidad educativa.

Cuando los maestros en formación emprenden el proceso de prácticas pedagógicas, observan la realidad educativa de otro modo: se enteran de cuál es la verdadera esencia de esta, se dan cuenta de que enseñar no se limita únicamente a transmitir de distintas maneras una teoría planteada por diferentes autores, sino que es necesario estar dispuestos a formar, integralmente, a sus educandos. Además deben estar en constante preparación, formación y capacitación. En la misma medida, es necesario que centren su atención e interés en la apropiación de los principios pedagógicos que irradian a las diferentes didácticas, y que comprendan y contextualicen los métodos, técnicas y estrategias metodológicas que se pueden utilizar para abordar, de manera exitosa, el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como lo sostiene Freire: «La reflexión crítica sobre la práctica se torna en una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo» (1997, p. 24).

El maestro en formación debe tener muy claro que su labor consiste, también, en transformar la realidad educativa y que se encuentra en la capacidad de reflexionar frente a las diferentes situaciones que se viven en el aula de clase y que, de alguna manera, inciden en el desarrollo del acto educativo. De ahí la importancia de la observación como principal fuente de información para implementar estrategias de fortalecimiento, mejoramiento y cambio de la práctica docente de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y el contexto en el que interactúan.

Esta reflexión permanente de la realidad escolar se convierte en el insumo para emprender procesos de investigación, constituyéndose en la columna vertebral del ejercicio de las prácticas pedagógicas porque, tal como lo plantea Zubiri, «... evidentemente investigamos la verdad, pero no una verdad de nuestras afirmaciones, sino la verdad de la realidad misma» (1982, p. 5). A partir de esto, es preciso decir que, al identificar una posible problemática o un aspecto positivo en una institución educativa, no se pueden lanzar juicios de valor acerca de por qué se presentan las situaciones sin tener una base teórica sobre la cual sustentar las afirmaciones. Es

decir, no se puede suponer cuál es el aspecto que debe ser investigado; por el contrario, se abre la posibilidad de llevar al contexto los saberes, conocimientos y estrategias con las que cuenta el docente para comprender, explicar e interpretar una situación que da pie a la investigación.

La práctica pedagógica y la investigación se articulan con el propósito de conocer, comprender e interpretar una realidad educativa, con el ánimo de transformarla a través del ejercicio de la misma práctica. Ese es el sentido y el significado que tiene ser docente. Esta labor no consiste, únicamente, en dar a conocer temáticas para luego evaluarlas para medir el nivel de aprendizaje en los estudiantes. Ser maestro implica ser agente activo del cambio social.

El ejercicio de la práctica pedagógica investigativa, a partir de las experiencias obtenidas en el aula de clase, se convierte en una manera de generar conocimientos que favorecen la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos saberes significativos se deben replicar en el contexto y así permitir la transformación de las condiciones de vida de los miembros de la comunidad educativa.

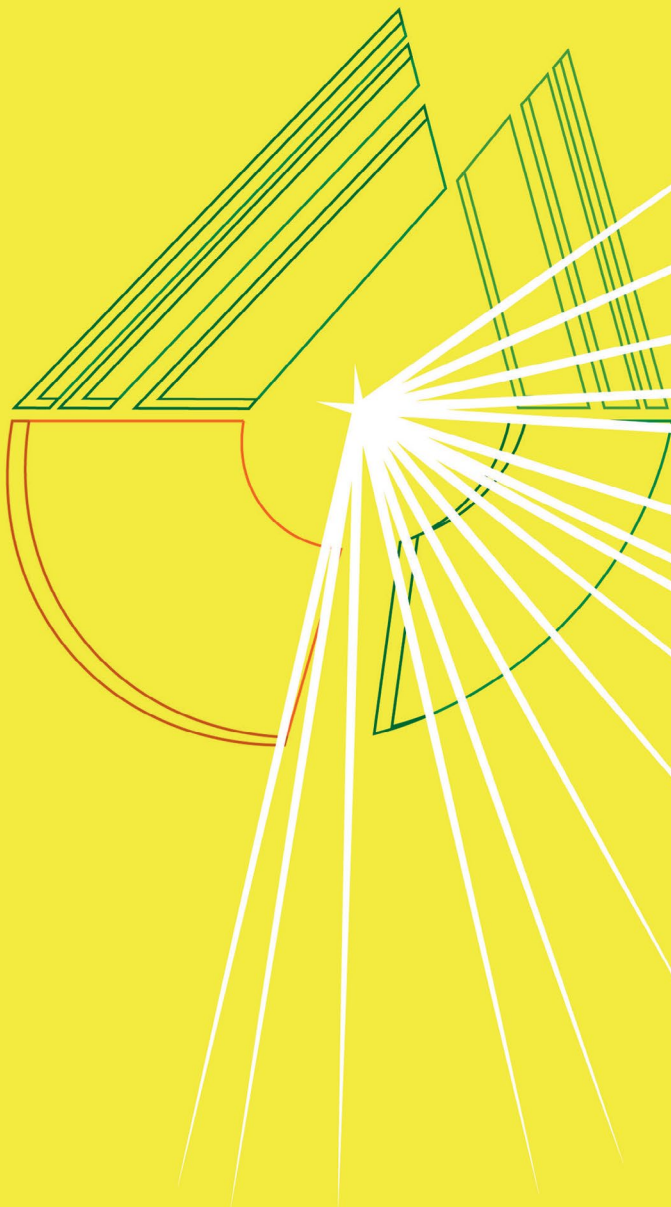
Gracias a los hallazgos y a los resultados obtenidos en el proceso investigativo, es posible diseñar y ejecutar estrategias que redunden en una práctica docente de acuerdo con las demandas del mundo contemporáneo, que precisa de ciudadanos participativos, propositivos, sensibles a las problemáticas sociales y que, desde su ser y hacer, aporten a la construcción de sociedades más justas, donde se garanticen los derechos humanos como pilar de la dignidad humana. ■

### Referencias bibliográficas

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. Zubiri, X. (1982). *¿Qué es investigar?* The Zubiri Foundation of North America. Editorial Review Board.

### Notas

- 1 Coordinadora de Práctica Pedagógica de la Escuela Normal Superior La Merced.
- 2 Coordinadora del PFC de la Escuela Normal Superior La Merced.
- 3 Coordinadora de Investigación de la Escuela Normal Superior La Merced.



**SOLIDARIDAD**

**BIENESTAR**

**CALIDAD**

**FIDELIDAD**

**SOLIDEZ**

**TRABAJO  
EN EQUIPO**

**PROGRESO**

**SERVICIO**

**EDUCACIÓN**

**RESPONSABILIDAD  
AMBIENTAL Y SOCIAL**

**RECREACIÓN Y CULTURA**

**RESPECTO**

**PRINCIPIOS**

**INNOVACIÓN**

**TODO ESTO ES UNA SOLA PALABRA . . .**

**AFILIATE**



*Solidaridad que hace vida*

**SEDE - PRINCIPAL - CLL 63 N 24-58 PBX 3480564**

**[www.canapro.org.co](http://www.canapro.org.co)**

# Maestros, líderes en la transformación social

Dora Lillyam Gómez Gil<sup>1</sup>, Laura Cristina Loaiza Arango<sup>2</sup>, Hna. Liliana Zuluaga Naranjo<sup>3</sup>

Las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas del mundo contemporáneo demandan profesionales competentes para encarar los retos con una actitud positiva y capaces de buscar soluciones a las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad haciendo uso de sus destrezas, habilidades, saberes y conocimientos.

De ahí, entonces, la necesidad de que los docentes se piensen y proyecten como líderes de ese entorno llamado escuela en el que se forman los sujetos que se van a desenvolver en los diferentes ámbitos de la estructura social.

El éxito de un líder social, de un educador, es el resultado de un servicio de calidad. Liderar es poner al servicio de los demás la propia capacidad, la propia vida en momentos de interacción con colegas y estudiantes.

## Maestros, líderes en la transformación social

La responsabilidad de ofrecer una educación de calidad significa comprender la tarea de los líderes. Estos deben ser actores dignos, capaces de articular, fusionar y balancear, de hacer que las cosas ocurran, reducir la

fricción. Ellos saben que todo esto no es una tarea de un día o de una semana, sino de todos los días de todas las semanas, de cada ciclo escolar. El grado de dinamismo debe ser regulado por el liderazgo y el aprendizaje de los actores educativos y las estructuras.

Los buenos directores logran, además, crear, mediante el reconocimiento del buen rendimiento, un clima de optimismo, de voluntad conjunta de acción y de absoluta confianza en el éxito. Por lo tanto, buscan que cada persona aprenda en su centro educativo, sean estos alumnos o profesores. En efecto la capacidad de liderazgo pedagógico consiste en lograr, bajo estas líneas de acción, que el aprendizaje escolar y la escuela, en tanto institución, se optimicen de manera permanente con respecto a la educación que debe ser impulsada. Para ello, es importante construir escuelas normales líderes y en constante aprendizaje.

La escuela se constituye en ese escenario donde confluye un sinnúmero de experiencias, vivencias, rutinas, hábitos, costumbres y rituales que se convierten en los principales insumos para estructurar el acto educativo. El proceso de enseñanza y aprendizaje posibilita la apropiación de saberes significativos que inciden en la transformación positiva de los contextos.



La escuela se constituye en ese escenario donde confluye un sinnúmero de experiencias, vivencias, rutinas, hábitos, costumbres y rituales que se convierten en los principales insumos para estructurar el acto educativo. El proceso de enseñanza y aprendizaje posibilita la apropiación de saberes significativos que inciden en la transformación positiva de los contextos [...]



En esta medida, el papel del quehacer docente debe estar permeado por los principios de la escucha atenta, la comunicación asertiva, los vínculos basados en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, y la búsqueda constante de mejores formas de hacer y de resolver las diferentes situaciones que se viven en el entorno escolar. La importancia de liderar, en este contexto, implica un estilo de dirección único, ya que los procesos de calidad los dirigen líderes de calidad.

Fullan (2002) afirma que el liderazgo pedagógico, ejercido y proyectado por los docentes, se convierte en la ruta que favorece el cambio educativo dado que, a través de este, se generan acciones que conllevan al mejoramiento de las prácticas educativas enfocadas en la promoción de las habilidades para la vida y las competencias ciudadanas como ejes articuladores de la formación integral de los estudiantes.

En la misma línea, es importante señalar que el líder se forma a partir de las experiencias, vivencias, acciones y actitudes de su día a día. El docente, como líder de un grupo, planea, diseña, ejecuta y evalúa las diferentes actividades que permean el proceso de formación integral en el que se favorece el desarrollo del ser, hacer, saber hacer y saber vivir juntos. Estas competencias determinan, en gran medida, la construcción de ambientes familiares, escolares y sociales armónicos y protectores, que se reflejan en resultados positivos tanto para la escuela, como para las familias y los estudiantes.

La educación se ha considerado uno de los aspectos más importantes en la construcción del proyecto de vida de cada persona, incidiendo directamente en el progreso de las sociedades. En este sentido, cobra importancia el papel del docente como uno de los principales agentes de la calidad educativa y, desde este punto de vista, es necesario que el docente reflexione, constantemente, sobre los procesos de su práctica pedagógica con el propósito de adaptarse a los cambios originados por las diferentes dinámicas sociales. Para esto requiere de una mentalidad abierta y flexible (Navarro, 2020).

El liderazgo del docente se manifiesta en la realización de un trabajo organizado, estructurado e intencionado mediante el cual lleva a cabo los propósitos planteados para dinamizar el currículo, los objetivos y los fines de la educación, en aras de lograr un proceso pedagógico articulado con la realidad. Ahí, lo que surge no se puede vislumbrar con exactitud, pero sí se tendrán las herramientas y estrategias para crear condiciones necesarias

para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean significativos.

Bajo este nuevo enfoque, el liderazgo y el desarrollo escolar son asuntos que competen a toda la comunidad educativa; y los profesores, como actores centrales de esta, deben involucrarse activamente en ellos y fomentarlos. Esto nos remite al concepto de liderazgo docente que ha ganado importancia en los últimos años y se perfila, hoy en día, como elemento esencial del liderazgo pedagógico y de la escuela exitosa. Se puede concluir que la educación necesita maestros líderes que ayuden a dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes. [M](#)

### Referencias bibliográficas

- Fullan, M. & Escudero, J. M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona.
- Navarro, C. P. B. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Revista Cedotic*, 5(1), 177-194.

### Notas

- 1 Docente del grado quinto de la Escuela Normal Superior La Merced.
- 2 Docente del grado segundo de la Escuela Normal Superior La Merced.
- 3 Docente de Educación Religiosa de la Escuela Normal Superior La Merced.



# La identidad de los maestros frente al cambio social

## Viviendo entre marcianos



- Este libro responde a la permanente preocupación del autor por el bienestar de los maestros, que se tienen que enfrentar hoy en día a unos niños muy difíciles de entender, que viven en unas condiciones completamente distintas, no solo por las tecnologías sino por los profundos cambios que ha sufrido la sociedad.
- El maestro tiene que volverse muy flexible y entender mucho las connotaciones culturales de una amplia diversidad de personas con las que tiene que tratar (niños, padres de familia, comunidad educativa).
- Es un libro muy útil para entender estos dilemas y para tratar de orientar su acción lo mejor posible.



### Francisco Cajiao Restrepo

Nacido en Bogotá, es licenciado en Filosofía de la Universidad Javeriana y magister en economía de la Universidad de los Andes. Durante más de cuarenta años se ha desempeñado como maestro tanto como en la escuela básica como en el ámbito universitario, donde ocupó la rectoría de las universidades Distrital, Pedagógica y Unicafam. Ha trabajado como consultor de las Naciones Unidas en diversos países de América Latina, Europa y África.

Además de su intensa actividad en la educación ha publicado más de quince libros que incluyen ensayos e investigaciones. Ha sido columnista del Periódico El Tiempo desde 1998. Entre sus obras más destacadas La piel del alma, Instrumentos para escribir el mundo, Poder y justicia en la escuela y Pedagogía de las ciencias sociales.

También vale la pena mencionar algunas publicaciones de carácter literario como Vino amargo, Bajo el signo de la desesperación, Teorías de uso diario y Punto de quiebre.

### Informes y ventas

(57) 312 435 44 89  
PBX: (571) 3383605

[www.magisterio.com.co](http://www.magisterio.com.co)  
[info@magisterio.com.co](mailto:info@magisterio.com.co)



# Práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Especial en tiempos de pandemia

## Un nuevo desafío de formación para la inclusión

**Olga Lucía León Ruiz, Juliana Andrea Herrera Plata, Carolina Hernández Valbuena, Dora Manjarrés Carrizalez<sup>1</sup>**

**P**ara una universidad formadora de formadores, como la Universidad Pedagógica de Colombia, la práctica pedagógica se constituye en un aspecto esencial en la educación de maestros. Esta, como espacio que posibilita la participación directa de los futuros docentes en los escenarios educativos, favorece la fundamentación, el análisis y la interpretación de los contextos y sus necesidades particulares. Permite, además, problematizar y comprender las relaciones que se establecen en los diferentes ámbitos en los que el sujeto construye saberes, así como la recontextualización de la estructura de las disciplinas y su articulación con otros campos de conocimiento al promover la reflexión permanente sobre su ser educador (UPN, 2018).

Para la Licenciatura en Educación Especial (LEE), la reflexión frente a la acción es la que determina la

característica principal de la práctica pedagógica. Así, en su propuesta curricular, define una ruta de praxis que acompaña a los maestros en formación durante todo el plan de estudios a través de tres núcleos integradores de problemas: 1) el sentido de ser maestro; 2) el maestro en contexto; y 3) el maestro investigador.

De esta manera, acerca al maestro en formación a la lectura, análisis y comprensión de realidades educativas, culturales y políticas que le permiten determinar las estructuras y dinámicas de las personas con discapacidad y de personas con capacidades y/o talentos excepcionales, los fenómenos que de ahí surgen y sus efectos sociales en los contextos educativos. Así, se contribuye a la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo a partir de la posibilidad de interrogar, comprender, formular y promover la educación, la pedagogía y las didácticas.



La pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI.

De Sousa Santos (2020, p. 79)



A comienzos de 2020, las prácticas pedagógicas de la licenciatura avanzaban encontrando sus propios caminos: se habían formalizado relaciones interinstitucionales con nuevos y antiguos aliados que, al comprender las apuestas del programa, abrieran sus puertas para convertirse en el espacio ideal para propiciar la formación de educadores especiales. En estos escenarios, la educación inclusiva se asumiría de manera crítica, sin dejar de ser solidaria y enriquecedora, en tanto se pretendía analizar lo que sucede con las personas con discapacidad, maestros, familias y educadores especiales. Es importante aclarar que, la LEE no asume, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, la discapacidad como eje central, sino los sujetos que se configuran de maneras particulares en torno a los discursos pedagógicos que hacen posible la inclusión.

En el recorrido, se plantearon, para el programa, retos educativos relacionados con los ecos de las movilizaciones sociales que ocasionaron paros, cierres y alteraciones en el calendario académico y que, sin lugar a dudas, afectaron los tiempos y las relaciones con los contextos de práctica e impactaron en la formación de los educadores especiales.

Por otra parte, el 25 de marzo de 2020, el Gobierno Nacional en Colombia tomó la decisión de implementar Aislamiento Preventivo Obligatorio debido al COVID-19, pero desde el 16 de marzo las clases presenciales, en todo el país, habían sido suspendidas y el Ministerio de Educación Nacional decretó vacaciones adelantadas entre el 30 de marzo y el 20 de abril de 2020. Por esta razón las instituciones educativas adelantaron un plan de contingencia para dar respuesta a los nuevos retos que pedía la virtualización del sistema educativo colombiano. Las nuevas estrategias debían ser flexibles, tener en cuenta el entorno socioeconómico de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, conservar los estándares de calidad.

Este anuncio resultó ser un reto inmediato para los procesos formativos en la licenciatura, especialmente para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Pensar la interacción pedagógica, mediada por las tecnologías de la información y comunicación (TIC), era un camino poco transitado; sin embargo, había que avanzar en la identificación y el abordaje de metodologías flexibles que tuvieran en cuenta el entorno de los estudiantes para seguir brindando educación con calidad, que son los preceptos de la licenciatura y de la educación inclusiva.

Con la misma rapidez y perplejidad con la que los individuos, las familias y los gobiernos buscaron alterna-

tivas para proteger y continuar con la vida, los maestros e instituciones educativas debieron generar nuevas maneras de comprender y de actuar, que permitieran dar continuidad a los procesos educativos de sus estudiantes en los diferentes niveles de formación (Durango-Llorente, 2021). De esta manera, las interacciones pedagógicas, en su gran mayoría, se volcaron a la utilización de herramientas mediadas por las TIC. Así, conocimos plataformas como Teams, Zoom o Meet y, de manera inmediata, los escenarios de encuentros pedagógicos se transformaron (Peña *et al.*, 2020).

Y ¿las prácticas pedagógicas? El comité de práctica de la licenciatura, las coordinadoras de Práctica y de Trabajo de Grado y los asesores de Praxis, empezamos a escuchar muchas voces de todos los escenarios posibles: maestros de instituciones educativas, contextos de práctica, familias, estudiantes, en fin... resultaba abrumador. Unas estaban a favor y otras en contra de la continuidad de la práctica. Tal vez lo mejor era aplazarlas. De hecho, esa fue la respuesta de algunos estudiantes. Pero no tan abrumador como resultó, para las niñas, niños y jóvenes con discapacidad y sus familias, encontrarse de nuevo en el último lugar de la fila y en la mayoría de los casos recibían, como única respuesta, la atención de los educadores especiales. La Organización de Naciones Unidas levantó esta alerta:

Las personas con discapacidad tienen menos probabilidades que otras de completar la educación, y más probabilidades de quedar totalmente excluidas de la escolarización. Debido al COVID-19, la mayoría de los Estados han cerrado temporalmente las instituciones educativas afectando a todos y todas las estudiantes, incluidas aquellas con discapacidad. A fin de reducir el impacto de la interrupción de la educación, algunos Estados están adoptando prácticas de aprendizaje a distancia. Sin embargo, en estos casos, las estudiantes con discapacidad enfrentan barreras debido a la ausencia del equipo necesario, del acceso a internet, de los materiales accesibles y del apoyo necesario para que puedan seguir los programas escolares en línea. En consecuencia, muchos estudiantes con discapacidad se están quedando atrás, en particular aquellas con discapacidad intelectual. (2020, p. 6)

La pandemia global, desencadenada por el COVID-19, impactó fuertemente el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, retrocediendo

frente a los avances alcanzados y regresando, en algunos casos, a los modelos de prescindencia y segregación que se creían superados (Martín, 2020). Surgió una crisis sin precedentes, como lo menciona De Sousa Santos: «Cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros... son los grupos que tienen en común una vulnerabilidad especial que precede a la cuarentena y se agrava con ella» (2020, p. 45). Bajo este panorama, la Licenciatura en Educación Especial y los maestros en formación se enfrentan al desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Bien ¿qué hacer? Informar que la Licenciatura en Educación Especial de la UPN estaba en pie y continuaba con su misión de formar a los futuros educadores. Esta primera comunicación con los aliados nos permitió establecer quiénes y cómo estaban trabajando. Los programas de atención a la primera infancia, en su gran mayoría, hacían llegar guías a las casas de los niños y niñas; las instituciones educativas distritales, así como las instituciones de atención exclusiva —incluidos los servicios de extensión propios de la licenciatura, como los programas de Aula Húmeda, Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA) y el Programa de Atención de personas con discapacidad y sus familias (PRADIF)—, las entidades que promueven la inclusión laboral y los municipios cercanos a la ciudad de Bogotá, como Gachancipá, Sopó y La Calera, con los que había convenios para llevar a cabo la práctica pedagógica, comenzaron a funcionar de manera remota con mediación tecnológica.

Para este momento, las asesoras debieron establecer contacto con cada una de las instituciones y determinar los aspectos logísticos que permitieran la práctica (hora, día, plataforma). Encontraron diferentes situaciones que pusieron en evidencia la desigualdad social y económica que conlleva barreras para el acceso a la educación, pues no todos los estudiantes contaban con conexión a internet o con equipos como computadores, tabletas o celulares. Por esta razón, las estrategias y los horarios de encuentro se debieron flexibilizar de acuerdo con las posibilidades y las realidades de cada estudiante. En algunos casos, se realizaron encuentros sincrónicos en las plataformas que permitían videoconferencias; en otros, encontraron como medio de interacción el WhatsApp, las videollamadas o llamadas telefónicas, la creación de páginas web con los contenidos pedagógicos para ser consultados de manera asincrónica, el uso de redes sociales con Facebook, Ins-

tagram o YouTube, o la elaboración de guías para ser enviadas a las casas o a través de correo electrónico.

Por otra parte, el desarrollo de la práctica pedagógica, de manera remota, trajo consigo nuevos actores, como la familia, que, aunque siempre ha estado presente en los procesos educativos, con esta nueva forma de asumir la praxis estaba presente físicamente con sus hijos e hijas. En la mayoría de los casos, alternaba su trabajo con las dinámicas propias del hogar. La escuela se inmiscuyó en la intimidad de cada familia poniendo en evidencia, en algunos casos, el poco —e incluso nulo— conocimiento sobre los procesos pedagógicos de sus hijos e hijas, las dificultades en reconocer cómo apoyar sus tareas y las particularidades en su aprendizaje. Esta interacción favoreció los acercamientos a las familias y el reconocimiento de



Para la Licenciatura en Educación Especial (LEE), la reflexión frente a la acción es la que determina la característica principal de la práctica pedagógica. Así, en su propuesta curricular, define una ruta de praxis que acompaña a los maestros en formación durante todo el plan de estudios a través de tres núcleos integradores de problemas: 1) el sentido de ser maestro; 2) el maestro en contexto; y 3) el maestro investigador [...]

los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en su núcleo primario.

Por otra parte, en el caso de las praxis en instituciones educativas, en algunos contextos, el trabajo remoto facilitó que los maestros de aula, grado o nivel dejaran en manos de los maestros de apoyo pedagógico, tiflólogos y practicantes en educación especial, la educación de los estudiantes con discapacidad, sin revisar las condiciones de equidad. Las razones para hacerlo, y el impacto que esta decisión tiene sobre la calidad de la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, debe ser analizado a fondo y de manera urgente y pronta para tomar las medidas necesarias.

Con respecto a las praxis en aulas exclusivas, la inclusión laboral o la praxis en municipios, aunque los ajustes en términos de organización, acciones y tiempos fueron importantes, no supusieron afectaciones en la calidad de la atención recibida en tanto son modalidades que favorecen el trabajo uno a uno. Es importante aclarar que se vieron beneficiados aquellos que tenían acceso a equipos y conexión, lo que les permitió participar de las estrategias establecidas en contraposición a aquellos que no contaban con estas condiciones y cuya participación se vio disminuida de manera significativa.

Por otra parte, los maestros en formación debieron desarrollar, rápidamente, nuevas habilidades, flexibilizarse y adaptarse a los cambios propuestos por causa de la contingencia sanitaria de COVID-19. Hubo una apertura y un reconocimiento de las posibilidades de interacción pedagógica a partir de la realización de las praxis mediadas por las TIC. Gracias a estas, se diseñaron ambientes pedagógicos virtuales y se pusieron en equilibrio el contenido pedagógico-didáctico y la exploración de experiencias tecnológicas y audiovisuales. De igual manera, por el distanciamiento social, fue necesario resolver la interacción cuerpo a cuerpo que, en muchos casos, es fundamental en el trabajo entre el educador especial y sus estudiantes con discapacidad. Esta situación se tuvo que compensar con el establecimiento de encuentros comunicativos en los que el uso de la palabra, la escucha, la claridad de las indicaciones, la elaboración de material didáctico o el trabajo conjunto con las familias tomó fuerza para favorecer, en algunos casos, mayores niveles de autonomía y de toma de decisiones de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Esta experiencia permitió, a nuestros estudiantes en educación especial, fortalecer el desarrollo de sus capaci-

dades profesionales y, en el marco de los propósitos de formación de la licenciatura, comprender los problemas específicos de la práctica con una mirada contextual, que reconoce las implicaciones sociales, culturales, económicas, políticas y personales de los diferentes actores involucrados en el acto educativo. Así, las reflexiones con soporte conceptual permitieron el diseño, la aplicación y la evaluación de propuestas de trabajo pedagógico que apoyaron o modificaron sus hipótesis, para plantear nuevas reflexiones y llevar a cabo nuevas acciones de acuerdo con las realidades de cada contexto o estudiante. Se respondió, así, al compromiso ético, político y pedagógico que tienen como futuros educadores especiales, demostrando a las familias, maestros, y a quien lo pusiera en duda, que solo se trata de dar una oportunidad al encuentro, basado en la creatividad, la curiosidad y la búsqueda de nuevas rutas pedagógicas y de ser maestros que reconocen que la discapacidad es solo una condición y que es posible derribar barreras, y asumir una nueva forma de pensar la educación. [M](#)

### Referencias bibliográficas

- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Acuerdo 010 de 2018. Por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. 13 de abril de 2018.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público. 22 de marzo de 2020. D.O. n.º 51.265.
- Organización Naciones Unidas. (2020). *COVID-19 y los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Martín, J. (2020). El impacto de la pandemia de la COVID19 en los derechos humanos de las personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos* 8(2), 71-92.
- Peña-Estrada, C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y. & Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: retos para las TIC en tiempos de COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 204-211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>.
- Durango-Llorente, L. M. (2021). Inclusión educativa, personas en situación de discapacidad y pandemia: reflexiones desde las prácticas pedagógicas. *Santiago*, (156), 281-300. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5481>

### Notas

- 1 Profesoras de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN.

¡Nueva colección!



## Educar las emociones en la primera infancia

- Brinda a los niños una base de aprendizaje social y emocional.
- Incluye actividades y herramientas para enseñarle a los pequeños a tranquilizar sus mentes, a relajar el cuerpo y a sentirse cómodos consigo mismos y con los demás.
- Ayuda a los pequeños identificar las emociones propias y ajenas, a desarrollar la empatía, a hacer frente a los miedos, a trabajar cooperando en un equipo por un fin común, y a resolver conflictos de forma constructiva.
- Desarrolla una metodología activa y participativa, que convierta a los pequeños en los protagonistas de su propio aprendizaje.



## Educando niños felices

Encuentra las respuestas a estas y muchas más preguntas:

- ¿Cómo actuar para desarrollar las capacidades de los niños al máximo?
- ¿Cómo actuar ante una rabieta?
- ¿Cómo escoger el mejor centro educativo para tus hijos?
- ¿Cómo colaborar con los profesores?
- ¿La importancia de leer un cuento?
- ¿La importancia que para un niño tienen las rutinas, el sueño?
- ¿Cómo actuar para reconducir actitudes negativas, hábitos dañinos?
- ¿Cómo influye la forma en la que hablas a tus hijos y cuál es la mejor forma de hacerlo?



### LA AUTORA

**Belén Piñeiro**, es profesora de Educación Infantil, Máster en Neuropsicología y Educación, y está especializada en Educación Emocional en la primera infancia. Sus libros se han convertido en un referente en el sector educativo. Actualmente forma a padres y docentes, de la mano de otros referentes educativos, para incluir las nuevas competencias educativas en las aulas y en las familias, con el fin de introducir un nuevo modelo educativo que permita a los niños potenciar al máximo todas sus cualidades, en base a una buena autoestima.

# Reencantar la formación docente:

## susurros a los cuatro rumbos sagrados<sup>1</sup>

Ángela Niebles Gutiérrez<sup>2</sup>, Alexander Yarza de los Ríos<sup>3</sup>

**A**nte los discursos gerencialistas, científicistas, modernizadores, globalizadores y tecno-profesionalizantes que reproducen un desencantamiento de la formación docente, en tanto expresión de una visión/mentalidad mecanicista del mundo, resonamos con Morris Berman (1987), Hugo Assmann (2003; 2013) y Silvia Federici (2020) y optamos, conscientemente, por colaborar con el reencantamiento del mundo como un camino de esperanza para restablecer ese profundo sentido vincular, de reconexión y de religación con todo lo existente, de co-inter-dependencia, de pertenencia a una aventura cósmica, con conciencia participativa, con placer y ternura y en la lucha por nuestros comunes para recuperar «el poder de decidir colectivamente nuestro destino en esta tierra (Federici, 2020, p. 38).

A la formación docente, aquí y ahora, la convidamos a sentipensar en clave de crisis, catástrofes, colapsos y transiciones planetarias. Los paradigmas que surgen en las ciencias y las sabidurías de la Tierra son aliados innegables para reencantarnos con la comunidad terrestre de vida. Como una experiencia situada en este reencantamiento, nuestra reflexión se expresa en susurros a los cuatro rumbos sagrados: oriente, norte, occidente y sur<sup>4</sup>. Un susurro es una palabra que acaricia, renueva y oxigena. Nuestros susurros son una respuesta al clamor de la Tierra. Y ustedes, ¿han sentido su clamor?

### Oriente: reencantar-nos con la Tierra

Tanto el Antropoceno (era geológica impulsada por nuestras prácticas, conocimientos, instituciones, políticas, ciencias y tecnologías), como el antropocentrismo (sociedad ordenada en torno a la supremacía humana) tributan a una desestabilización exponencial de los entramados organizativos ecobioterrestres que habían funcionado para garantizar nuestra existencia como especie y la de otros seres vivientes.

En los últimos cuarenta años, se puede constatar el impacto antropogénico en torno al cambio climático, al manejo de residuos humanos, a la pérdida de biodiversidad y a la intoxicación de aguas (Arias-Maldonado, 2018; Trischler, 2017). Estamos atravesando un colapso multisistémico y pluridimensional. No está en el futuro: nos sucede ahora mismo. El reciente informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, 2022) afirma que estamos alterando de manera peligrosa y generalizada la naturaleza.





La pandemia del virus COVID-19 es una llamada de atención planetaria de la Tierra a la humanidad. Nos recuerda que somos uno con la Tierra, no estamos separados/as de ella, que no somos sus amos/as, dueños/as y conquistadores/as, ni que somos superiores a otras especies, como el dogma antropocéntrico pretende que creamos.

***Comunicado del Día de la Tierra*** 22 de abril de 2020 (Shiva y Shiva, 2021, p. 9)



Para nosotras, sin duda, «La arrogancia del 1 % y su indiferencia les permite seguir abusando de la tierra, y luego pensar que pueden abandonarla para colonizar otros planetas [...] La codicia de los ricos está extrayendo recursos y riquezas de la naturaleza, contribuyendo a la crisis ecológica, siendo la extinción el paso final en la destrucción de la biodiversidad, los ecosistemas y los procesos biológicos» (Shiva y Shiva, 2021, p. 18). El 1 % de hipermultimillonarios defiende un desencantamiento destructivo de la Tierra.

Considerar otras onto-epistemes puede irrigar nuestros caminos hacia una transición planetaria floreciente. Para los pueblos ancestrales, la Tierra no es un objeto inerte: «todos los pueblos indígenas de la Tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas» (Green Stocel, 2006, p. 131). El ecofeminismo reconoce la importancia de sabernos naturaleza, ecodependientes, interdependientes y, por tanto, de necesitar de las otredades para vivir (Herrero, 2014, p. 221).

Ahora, más que nunca, es tiempo de despertar para hacer cambios profundos en nuestro interior, encarnar otros valores, relaciones y sentidos vitales y dar un giro a nuestras prácticas, conocimientos, ciencias y sabidurías hacia una nueva era: el Ecoceno. Nos gustaría reencantarnos con el pachaceno —o era pachazoica— en tanto significantes vinculantes que integran holísticamente un sentido profundo de la Tierra. Pachaceno revitaliza a la Pachamama como un lugar común de resignificación para la Tierra<sup>5</sup>.

Al reencantarnos con la Pacha, nos desmarcamos del Antropoceno y el antropocentrismo y nos implicamos en un proceso de sacralización y cuidado de las vidas. En ese sentido, al asumir que la Tierra es un ser vivo (Gaia), un supraorganismo autoorganizado para que cohabitamos los minerales, vegetales, animales y humanos (Lovelock, Bateson y Margulis, 1995; Margulis, 2002), resignificamos su lugar en nuestra cotidianidad y en la formación docente, sintiéndola como Gran Pedagoga o Maestra Gaia.

En tu historia personal, ¿cuáles prácticas antropocéntricas identificas como formador de docentes o como docente en formación?

## Norte: reencantar-nos con las vidas y territorios

Re-encantarnos con la vida y los territorios está íntimamente ligado a la sensación de corresponsabilidad en la totalidad cósmica a partir del cuidado como modo de relación. Esta invitación responde a lo que Joanna Macy y Molly Brown (2020) han definido como el Gran Giro, una reorganización sistémica que coloca el cuidado de la vida en el centro de todas nuestras interrelaciones.

El ecoteólogo Leonardo Boff (2002; 2015; 2017) ha señalado que el cuidado es constitutivo de la vida, está inscrito en la memoria de la naturaleza, de la concepción, de la gestación, del puerperio, habita lo humano. Basta con darse un paseo por un bosque o un parque natural y poner atención a los movimientos sutiles, por ejemplo, del desprendimiento de una hoja y su ruta al caer en el vacío hasta posarse en la superficie del suelo para hacer una conexión inicial con el cuidado esencial, con el modo de ser cuidado. Se enraíza en los valores-patronos de la vida, en la conciencia creativa, en las relaciones gilánicas, el amor, la belleza y el arte, en el sentido de pertenencia y en total armonía con el desarrollo del cosmos. También, en el goce corporal epifánico y el entrelazamiento ética-tecnología de manera situada y mesurada.

Es necesario considerar un vuelco en la manera como vivimos la educación y la formación docente. Estos procesos convivenciales deben convertirse en un mundo de posibilidades en que lo polifacético, policrónico, multiproxémico y la multiplicidad de lenguajes modifiquen las estesis, las políticas, las metodologías lineales transitando hacia lo polivalente, la incertidumbre y el asentamiento de la conciencia planetaria, removiendo «lo espiritual, ético, existencial, ecológico y epistemológico» (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 34). Aquello nos desafía a construir nuevas prácticas en torno a la propiedad privada, la equidad de género, la superación del extractivismo, la re-conexión con tradiciones y espiritualidades ancestrales o con movimientos sociales de recuperación del suelo y las semillas, con la sustentabilidad, la democracia participativa, la distribución equitativa de los comunes y los derechos de la Tierra (Autores Varios, 1994; Gadotti, 2002).

La formación docente se sitúa en el corazón de esta transición planetaria gracias a una opción consciente por la Madre Tierra, cultivando una ciudadanía planetaria que nos hermana como comunidad terrestre de vida, con todos los seres vivientes. El *ethos* del cuidado posi-

bilita el encuentro en la presencia plena, conectando el sagrado hecho de existir (biocósmico) con los despliegues socioculturales e históricos para potenciar la convivencia amorosa, curiosa, disoñante.

En tu territorio, ¿cómo vives y expandes el cuidado en tus prácticas docentes?

## Occidente: reencantar la pedagogía

En otras coordenadas onto-epistémicas, éticas, políticas y vinculares (Autores Varios, 1994; Prims, 2015), los paradigmas emergentes y las sabidurías de la Tierra han venido reencantando la pedagogía. Al lado, por debajo y por la izquierda de las tradiciones pedagógicas modernas (Noguera Ramírez, 2010; 2012; Noguera Ramírez & Marín Díaz, 2019), en América Latina y el Caribe, África, India, Asia y Oceanía se han revitalizado, emergido y potenciado otras configuraciones, movimientos y vertientes de la pedagogía.

En nuestra experiencia vital, nos hemos entrelazado con la ecopedagogía, la pedagogía de la Tierra, la pedagogía de la Madre Tierra y la pedagogía planetaria. Sin embargo, existe una miríada de procesos, dinámicas y redes pedagógicas que han puesto en el centro a la Tierra (eco), la vida (bio) y los territorios (geo) y, con todas ellas, la formación docente se reconecta con un sentido profundo de transformación y de defensa de la trama vital.

La ecopedagogía surge en América Latina en el contexto de las alternativas pedagógicas en Centroamérica —con la propuesta de mediación pedagógica para la educación de adultos (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 1993)— y en un diálogo fecundo con la pedagogía crítica freireana. Se da a conocer en el marco de la Cumbre de la Tierra de 1992 (Cumbre de Río). A partir de esta, se elabora la Carta de la Tierra (1997).

Desde 1997, Francisco Gutiérrez Pérez y Cruz Prado (2004; 2015) han sido pioneros al sintetizar los postulados, praxis y horizonte ético de una ecopedagogía que se distancia, fehacientemente, de la racionalidad pedagógica imperante y se adentra en una mediación encarnada para la expansión de la conciencia cósmica de la mano de paradigmas emergentes, complejos, transdisciplinares, caóticos y holísticos. Por su lado, Moacir Gadotti (2002) Antunes y Gadotti (2006) y Azevedo Gontijo *et al.* (2021) han insistido en que la ecopedagogía o pedagogía de la Tierra es un movimiento social, político y pedagógico que

lucha por la defensa de la vida en nuestra Casa Común. También señala su potencial curricular al incorporar un conjunto renovador de valores, prácticas, conceptos y materiales didácticos que interconectan al aprendiente con la Tierra y el Cosmos, con las comunidades, con los movimientos organizativos que salvaguardan las aguas, las selvas o los alimentos.

Bajo este horizonte de transformación ecopedagógica (Ruiz Peñalver, Porcel Rodríguez & Ruiz Peñalver, 2021), la Pedagogía de la Madre Tierra (Green Stocel, Sinigui Ramírez & Rojas Pimienta, 2013; Cartagena Muñoz & Jamioy Jua-gibioy, 2019; Yagarí & Green Stocel, 2020) y la Pedagogía Planetaria (Rodríguez & Yarza de los Ríos, 2016; Rodríguez Gómez, Yarza de los Ríos & Echeverri Sánchez, 2016; Vásquez García, 2021), que tienen lugar en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), se convierten en sugestivas contribuciones para la formación docente hacia el pachaceno. Así mismo, contamos con las reflexiones sobre el buen vivir, la ecopedagogía, las violencias y el neoliberalismo del Instituto de Ciencias de la Educación (2021) de la Universidad Austral de Chile.

La formación docente, en esta transformación paradigmática, no se dirige solamente a lo disciplinar o a la modernidad. En lugar de seguir ajustándose a la globalización desencantadora, la ecopedagogía nos reaviva con un paradigma de planetariedad, ecosustentabilidad y ecología integral. Desde ahí, promueve didácticas que naveguen en el pensamiento complejo, la integralidad y los valores matrízicos, en tanto prácticas cognitivas vitales en custodia de los territorios, las vidas y la Tierra.

En sus redes y territorios, ¿de qué otros modos se reencantan la pedagogía y la formación docente?

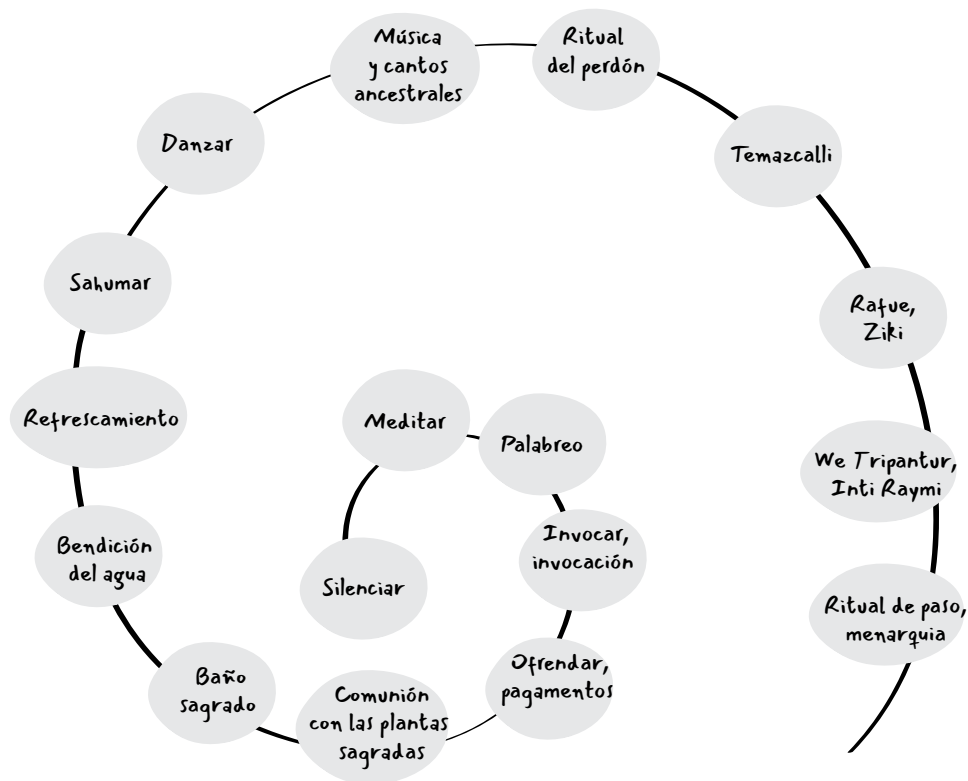
## Sur: reencantar-nos a la totalidad, *kume rupu am, jurui, jaide*

Nuestra tesis doctoral fue, es y seguirá siendo un viaje hacia el pachaceno. Una vivencia que nos abraza a los susurros de las direcciones precedentes. En ella, exploramos los vínculos complejos y multidimensionales entre unas expediciones ecobiogeopedagógicas y unos rituales de vida. Entre 2018 y 2020, enactuamos unas expediciones en Argentina, Colombia, Chile y Costa Rica<sup>6</sup>.

Activamos dinámicamente las memorias y las resonancias mórnicas (Sheldrake, 2019) de rituales personales y

comunitarios. Los personales fueron auto-concientivos, a veces espontáneos, brotaban del corazón, de una experiencia pasada o de una memoria antigua inconsciente. Los colectivos estuvieron guiados por las comunidades ancestrales, por sus sabedoras o sabedores, y siempre gestaban una conciencia más expandida o co-concientiva. Todos fueron multisensoriales, sincrónicos, integrativos, misteriosos, ordenadores, fluctuantes, regenerativos y místicos. Todos germinaban nuestra inteligencia cordial y espiritual, en cada territorio, en cada instante, en cada vínculo y tejido.

Las ancestralidades en nosotras, y en las experiencias con las comunidades y pueblos originarios (mapuche, bribri, muysca, emberá, murui muina), también nos permitieron comprender que los rituales son catalizadores, potenciadores y activadores de una conciencia cuidadora, de un vínculo sagrado con todos los vivientes, sean humanos, no humanos o más allá de lo humano. Ritualizar educa pachazoicamente a las comunidades aprendientes. Nuestros rituales colaboran recíprocamente con la sacralización de la Tierra (eco), la vida (bio) y los territorios (geo). Por favor, perciba con paciencia el siguiente vincugrama en el que compartimos una síntesis espiralada de nuestros rituales.



Fuente: elaboración propia.

Estos reencantamientos son una sanación de las memorias violentas, extractivistas y coloniales de todas las expediciones del Antropoceno. Para seguir sanando las memorias y complejizar el *expedicionar como una praxis pedagógica de liberación*<sup>7</sup>, acudimos a las lenguas ancestrales de tres pueblos originarios de Abya Yala (América): mapuche, emberá y murui muina. En ninguno de ellos encontramos un equivalente de destrucción, despojo y colonización. Más bien, aluden a prácticas de exploración, movimiento, conocimiento y vínculo con el origen.

En lengua mapudungun, activamos *kume rupü am*, el viaje o camino hacia el interior. En emberá chamí, revitalizamos *jurui*, el caminar explorando los territorios, viajar. En murui muina, específicamente en la lengua minika, nos conectamos con *jaide*, el caminar la energía desde el origen, irse, transformarse, volverse. La fuerza regenerativa, amorosa y sabia de estas palabras antiguas nos acompaña en la transición planetaria hacia el pachaceno, reencantándonos con las sabidurías de la Madre Tierra para que la formación docente sea un *kume rupü am*, *jurui*, *jaide* hacia la totalidad de los rumbos sagrados.

Finalmente, ¿cómo visionamos juntas una formación docente reencantada hacia 2050? [M](#)

## Referencias bibliográficas

- Antunes, A. & Gadotti, M. (2006). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la *Carta de la Tierra*. En P. B. Corcoran. (Ed.), *La Carta de la Tierra en acción. Hacia un mundo sostenible* (pp. 141-143). Kit Publishers.
- Arias-Maldonado, M. (2018). *Antropoceno*. Taurus.
- Assmann, H. (2003). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Vozes.
- Assmann, H. (2013). *Placer y ternura en la educación hacia una sociedad aprendiente*. Narcea, Alfaomega.
- Autores Varios. (1994). *Nueva conciencia*. Integral.
- Azevedo Gontijo, A. et al. (2021). *Mestres do amanhã. Fazedores do futuro*. Instituto Paulo Freire. EaD Freiriana. Unifreire.
- Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Cuatro Vientos.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano compasión por la tierra*. Trotta.
- Boff, L. (2 de noviembre de 2011). *Una esperanza: la era del Ecozoico*. <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=422>
- Boff, L. (2015). *Los derechos del corazón*. Trotta.
- Boff, L. (2017). *Una ética de la madre tierra. ¿Cómo cuidar la Casa Común?* GIZ.
- Cartagena Muñoz, M. & Jamioy Juagibioy, J. C (2019). *Aprender con la Madre Tierra para caminar los sueños con corazón bueno: innovación didáctica desde el vientre para la formación de maestros y maestras del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones educativas y pedagógicas. <https://es.scribd.com/document/499971613/Cartilla-Pedagogia-de-la-Madre-Tierra-Informe-Aprender-con-la-Madre-Tierra-para-caminar-los-suenos-con-corazon-bueno>
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI.
- Green Stocel, A. (2006). La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad. En *Memorias del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*. (pp. 131-141). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Green Stocel, A., Sinigüí Ramírez, S. Y. & Rojas Pimienta, A. L. (2013). Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En L. Rodríguez García y A. R. Roldán Tapia (Coords.), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). Universidad de Córdoba.
- Gutiérrez Pérez, F. & Prieto Castillo, D. (1993). *La mediación pedagógica*. Universidad de San Carlos Guatemala.
- Gutiérrez Pérez, F. & Prado, C. (2004). *Germinando humanidad*. Editorial Save the Children.
- Gutiérrez Pérez, F. & Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. De La Salle Ediciones.
- Herrero, Y. (2014). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. En C. Carrasco Bengoa (Ed.). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (pp. 219-237). La Oveja Roja. Instituto Ciencias de la Educación. (2021). *Entramados educativos: tejiendo miradas desde el sur austral*. Ediciones Kultrún. [https://www.researchgate.net/publication/350287382\\_Entramados\\_Educativos\\_Tejiendo\\_Miradas\\_desde\\_el\\_Sur-Austral](https://www.researchgate.net/publication/350287382_Entramados_Educativos_Tejiendo_Miradas_desde_el_Sur-Austral)
- IPCC. (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation, and vulnerability*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-ii/>
- Lovelock, J.; Bateson, G., & Margulis, L. (1995). *Gaia. Implicaciones de la nueva biología*. Kairós.
- Macy, J. & Brown, M. Y. (2020). *Nuestra vida como Gaia. El trabajo que reconecta*. [https://www.reconectando.org/pdf/2\\_nuestra\\_vida\\_como\\_gaia.pdf](https://www.reconectando.org/pdf/2_nuestra_vida_como_gaia.pdf)
- Margulis, Lynn. (2002). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*. Debate.
- Noguera Ramírez, C. E. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33), 9-25.
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Noguera Ramírez, C. E. & Marín Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50), 9-49.
- Prims, F. (2015). *Nuevos paradigmas*. Sirio.
- Rodríguez, H. M. & Yarza de los Ríos, A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. *Revista Internacional Magisterio*, (78), 60-64.
- Rodríguez Gómez, H. M.; Yarza de los Ríos, A. & Echeverri Sánchez, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23-30.
- Ruiz Peñalver, S. M., Porcel Rodríguez, L. & Ruiz Peñalver, A. I. (2021). La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. *Contextos Educativos*, (28), 183-201.
- Sheldrake, R. (2019). *La ciencia y las prácticas espirituales*. Kairós.
- Shiva, V. & Shiva, K. (2021). *Unidad versus el 1 %*. Rompiendo ilusiones, sembrando libertad. Econautas.
- Trischler, H. (2017). El Antropoceno, ¿un concepto geológico o cultural, o ambos? *Desacatos*, (54), 40-57.
- Vásquez García, J. C. (2021). Enseñar inglés desde una pedagogía planetaria: algunas bases teóricas y prácticas. *Trenzar*, 6(3), 73-95.
- Yagarí, D. & Green Stocel, A. (2020). *Los principios pedagógicos de la Madre Tierra*. [https://www.youtube.com/watch?v=a\\_kSFM14jRM&ab\\_channel=FacultaddeEducaci%C3%B3n-UniversidaddeAntioquia](https://www.youtube.com/watch?v=a_kSFM14jRM&ab_channel=FacultaddeEducaci%C3%B3n-UniversidaddeAntioquia)

## Notas

- Artículo con reflexiones y experiencias anidadas en la tesis doctoral rizomática Kume rupü am, jurui, jaide: *rituales de vida en unas expediciones ecobiogeopedagógicas hacia el pachaceno* (2021). Doctorado en Educación de la Universidad de La Salle, Costa Rica.
- Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile.
- Investigador del grupo Uniplusividad y del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Para acercarse a una sabiduría antigua sobre los cuatro rumbos sagrados, escuchar y ver con calma, en un entorno tranquilo, y con apertura del corazón: Oración a las cuatro direcciones
- Leonardo Boff (2011) explica breve y lúcidamente lo que significa la era Ecozoica. <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=422>
- Les invitamos a explorar nuestras cartografías dinámicas vinculares. En su diálogo con los *collages* y en la georreferenciación, se podrán trasladar a un espacio-tiempo que se asienta en cada expedición ecobiogeopedagógica y en sus rituales de vida. En su dinamicidad vincular, cada *collage* es un trenzado, una mixtura, una composición o ensamblaje creativo que nos sumerge en la Tierra, en la vida y en los territorios.
- Quisiéramos que naveguen en una mediación pedagógica interactiva hipermedial para profundizar en las expediciones y rituales de vida.

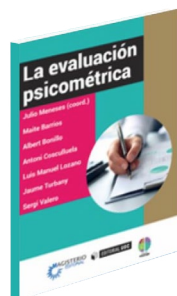
# Biblioteca del maestro



## La evaluación Auténtica

**Gloria Inostroza De Celis; Segundo Sepúlveda Silva**

Los tiempos actuales demandan a las personas nuevas y variadas competencias y ante esta situación, es preciso orientar el proceso educativo. Pero todavía, la práctica evaluativa suele enfocarse en la aplicación de instrumentos para cumplir con una calificación, después de la cual, se pasa a la siguiente lección como si todos los estudiantes partieran desde un mismo nivel de aprendizaje. Esta manera de proceder no ofrece la posibilidad de mejorar. Sin embargo, la práctica evaluativa puede convertirse en una oportunidad para profundizar en la comprensión sobre lo realizado y, en consecuencia, mejorarlo.



## La evaluación psicométrica

**Julio Meneses (coord.), Maite Barrios, Albert Bonillo, Antoni Cosculluela, Luis Manuel Lozano, Jaume Turbany y Sergi Valero**

Los test forman parte de la práctica habitual de los profesionales, docentes e investigadores interesados en la medida de los fenómenos psicológicos. Al servicio de la evaluación, los test tienen como objetivo principal proporcionar las evidencias necesarias que permitan a los psicólogos, educadores y a otros profesionales afines tomar decisiones u orientar sus intervenciones en los diferentes contextos en los que desarrollan su actividad. Conocer su origen, su funcionamiento, sus propiedades y las condiciones en las que los test deben ser utilizados de manera adecuada y responsable son algunos de los retos importantes que nos hemos propuesto abordar en este libro.



## Pedagogía transgénero

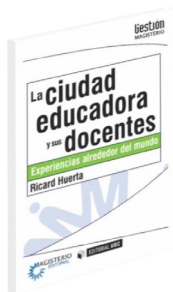
**Jordi Planella y Asun Pié (coords.)**

El libro sitúa el cuerpo en el centro del escenario social y educativo con el propósito de producir nuevas orientaciones de sentido. A este respecto, es importante entender de qué modo las situaciones de violencia, exclusión, vulnerabilidad problemática, etc., producen marcas indelebles. Dichas marcas tienen una dimensión obviada por las instancias pedagógicas. La voluntad de este proyecto de escritura a diferentes manos y voces es dar cuenta de las arenas movilizadas en las que transitamos, de la experiencia de ser hombres y mujeres, dinamitando las estrecheces de las categorías dicotómicas con que se piensan el mundo y los cuerpos.

**Consulte nuestras novedades aquí**

info@magisterio.com.co | Cel: (+57) 312-435-4489 | (+57) 313-377-6272





## La ciudad educadora y los docentes. Experiencias alrededor del mundo

Ricard Huerta

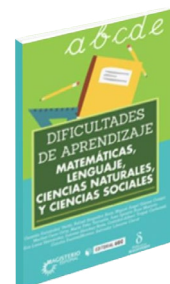
Este libro reivindica al profesorado como un poderoso referente cultural y social, al tratarse de un colectivo que debería tener mayor influencia y visibilidad. Aquí se analiza la ciudad como un elemento de interés común para todo el colectivo docente, tanto para maestros de infantil y primaria, como para profesorado de secundaria y universidad. Se presentan los resultados de un estudio basado en experiencias llevadas a cabo en Buenos Aires, Lima, Montevideo, Santiago de Chile y Valencia. La formación artística y la trayectoria del autor como profesional de la educación le impulsan a indagar en aquello que experimentamos de forma directa, es decir, el palpito de la ciudad y su potencial educativo y artístico. Desde una perspectiva multidisciplinar que tiene en cuenta las aportaciones de la sociología, el urbanismo, la estética, la semiótica, y evidentemente la educación artística, se trata de averiguar si existe realmente una mirada propia de los docentes hacia lo urbano.



## Innovación educativa y Tics. Guía básica

José Manuel Pérez Tornero y Santiago Tejedor (eds.)

Aprender a innovar y hacerlo de un modo sistemático se ha convertido en una asignatura obligatoria de todos los actores que participan en la educación. Sin innovación no habrá educación eficaz, ni contextos educativos estables. En consecuencia, la innovación debería estar presente en la práctica diaria de los educadores y de los gestores del sistema educativo. Debería formar parte de su cultura propia. Además, este manual aborda lo tecnológico desde una particular visión de la educomunicación: aprender «con», «en» y «desde» los medios y las tecnologías. Siempre, desde un uso y una «mirada» críticas. Por ello, las herramientas ceden protagonismo a las personas. El docente se consolida como un actor decisivo del proceso educativo. A él le corresponderá justamente el complejo y a la vez fascinante hito de innovar con la ayuda (nunca la amenaza) de los instrumentos. En resumen: construir los «caminos».



## Dificultades de aprendizaje. Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias sociales

Ceneida Fernández Verdú, Rafael Sospedra Roca, Miguel Ángel Gómez Crespo, Maribel Cano Ortiz, María Feliu Torruella, Juan Ignacio Pozo Municio, Eva Liesa Hernández, Dolores Sánchez Roda, Cristòfol-Albert Trepac Carbonell, Concha Fuentes Moreno, Salvador Llinares Ciscar

Este libro desarrolla un punto de vista diferente sobre la forma de concebir las dificultades de aprendizaje en la educación escolar. La corriente más generalizada y consolidada considera que las dificultades de aprendizaje son un conjunto de trastornos individuales e internos del alumno que provocan unos problemas significativos en la adquisición y uso de las habilidades como, entre otras, el habla, la lectura, la escritura, o la comprensión oral.