



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Formación docente mediada por las tecnologías de la  
información y la comunicación en la Institución  
educativa San Rafael del municipio de Heliconia**

Autora

Luz Mery Bedoya Montoya

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Pedagogía

Medellín, Colombia

2021



**Formación docente mediada por las Tecnologías de la información y la comunicación en la  
Institución educativa San Rafael del municipio de Heliconia**

Luz Mery Bedoya Montoya

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:  
Licenciada en educación básica primaria

Asesora:

Marta Cardona López

Magister en conocimiento y cultura en América Latina

Programa:

Licenciatura en educación básica primaria

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Pedagogía  
Medellín, Colombia

2021

## Agradecimientos

A Dios por haberme dado la fuerza en los momentos de dificultad, miedo e incertidumbre que esta situación de pandemia me ha generado.

A la Universidad de Antioquia por la oportunidad de formación para las y los Normalistas Superiores del país, a las coordinadoras de la licenciatura por cada uno los espacios de diálogo que permitieron la concertación y el establecimiento de acuerdos en pro del bienestar de las y los estudiantes del programa. A las maestras y maestros que acompañaron y guiaron mi formación durante estos cinco semestres; especialmente a Marta Cardona López, quien con su experiencia, saberes y motivación me orientó en la investigación.

A la maestra María Paulina Mejía por ser tan generosa con su tiempo y con su saber.

A las maestras Margarita, Cristina, Natividad, Graciela y a los maestros Edwin y Ballardo por su generosidad, compromiso, disposición y, por permitirme construir y aprender con ellas y ellos.

A la rectora, Dora Elena García Díez por haberme permitido realizar el ejercicio de investigación en la Institución, atender y hacer presencia en los diferentes encuentros virtuales de socialización.

A mis hijos y demás familiares quienes son mi motor, mi mayor inspiración y motivación en este transitar.

A Inés Cristina y Andrés Felipe por darme su voz de aliento, por tenderme su mano en los peores momentos, por impulsarme para seguir a pesar de las circunstancias, por acompañarme en el recorrido y celebrar conmigo cada logro alcanzado.

A Ana Cristina por su apoyo incondicional, por sus orientaciones a cualquier hora de la noche. Eterna gratitud y admiración para ti compañera de viaje y amiga. A Sandra por enseñarme sin pretenderlo y sin saberlo creo, el valor de la serenidad, la paciencia y la constancia. A Mercedes y a Deisy por ser ejemplo claro de lucha y perseverancia.

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b>	<b>7</b>
<b>Abstract</b>	<b>8</b>
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>Encuadre de la investigación</b>	<b>12</b>
Del pizarrón a la radio, de la escuela a la virtualidad	12
¡Recordar es vivir!	12
¡De regreso a casa!	15
¡Maestra de maestras y de maestros!	17
¡De regreso a la universidad!	20
¡Trabajando en casa!	21
Problematización del tema: formación docente	22
Justificación	28
Objetivos	29
Objetivo general	29
Objetivos específicos	29
Contexto o Territorio simbólico	29
Metodología	35
Postura de investigación	35
Enfoque	37
Tipo de investigación	37
Método	38
Recolección y sistematización de la información	39
Acuerdos éticos frente a la investigación	45
La práctica pedagógica como investigación	46
Referentes de pensamiento	50
<b>Capítulo 1: Aportando significados de la formación docente y los procesos didácticos</b>	<b>70</b>
Formar Vs informar	70
Formación docente	71
Aprendizaje	75
Enseñanza	78

<b>Capítulo 2:</b> Tecnologías de la información y la comunicación TIC), en los procesos de formación docente	81
Tecnologías de la información y la comunicación	81
Usos dados por las maestras y los maestros a las Tecnologías de la información y la comunicación	84
Tecnologías de la información y la comunicación pertinentes para el proceso de formación en el contexto institucional	89
<b>Reflexiones finales</b>	<b>95</b>
Logros	95
Recomendaciones	96
Propuestas	98
<b>Bibliografía</b>	<b>99</b>
Referentes bibliográficos	99
Bibliografía general	104
<b>Anexos</b>	<b>111</b>
<b>Anexo 1.</b> Cuando un amigo se va algo se muere: el alma	111

# **Listas de fotos, mapas, tablas, imágenes y cuadros**

## **Listado de fotos**

<b>Foto 1.</b> Panorámica del municipio de Heliconia.	31
<b>Foto 2.</b> Sede Cristo Rey.	32
<b>Foto 3.</b> Sede Corazón de Jesús.	33
<b>Foto 4.</b> Templo Nuestra señora de Chiquinquirá.	115

## **Listado de mapas**

<b>Mapa 1.</b> Subregiones de Antioquia.	30
--	----

## **Listado de tablas.**

<b>Tabla 1.</b> Matriz operativa.	45
-----------------------------------	----

## **Listado de imágenes.**

<b>Imagen 1.</b> Tecnologías de la información y la comunicación antes y durante la pandemia	86
--	----

## **Listado de cuadros**

<b>Cuadro 1.</b> Tecnologías de la información y la comunicación.	92
---	----

## Resumen

El presente trabajo muestra el camino recorrido para dar respuesta a la pregunta fundante de la investigación ¿Qué significa la formación docente mediada por las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para las y los docentes de transición y primaria de la Institución educativa San Rafael de Heliconia?

Para su realización se consideró el enfoque cualitativo que permitió recolectar información en función y a partir del contexto de los sujetos que hicieron parte de la investigación. El paradigma interpretativo en el que no hay una sola verdad, ni un solo sujeto que sabe y el método narrativo como el camino específico tomado para lograr los objetivos dio la posibilidad de compartir el conocimiento construido a partir de la experiencia vivida en distintos espacios y tiempos por los participantes. Para la recolección de la información en este ejercicio de investigación se consideraron diferentes técnicas y herramientas que permitieron conocer los distintos significados para cada una de las categorías ordenadoras, describirlos y establecer la relación de estos con la realidad.

En términos de logro, se tiene el reconocer que la formación tiene que ver con la creación de seres integrales capaces de pensar de manera crítica a partir de la realidad y de las dimensiones que la configuran; seres responsables de sí mismos, del otro y de lo otro con gran sentido de pertenencia con su casa compartida, es decir, con el planeta.

*Palabras claves:* formación docente, tecnologías de la información y la comunicación, enseñanza, aprendizaje y práctica pedagógica.

# Abstract

This paper presents the path taken to answer the founding question of the research, what does teacher training mediated by information and communication technologies (ICT) mean for transitional and primary teachers at the San Rafael de Heliconia Educational Institution?

For its realization, the qualitative approach that allowed to collect information according to and from the context of the subjects that were part of the research was considered. The interpretative paradigm in which there is not a single truth, nor a single subject who knows and the narrative method as the specific path taken to achieve the objectives gave the possibility of sharing the knowledge built from the experience lived in different spaces and times by the participants. For the collection of information in this research exercise, different techniques and tools were considered that allowed to know the different meanings for each of the computer categories, describe them and establish the relationship of these with reality.

In terms of achievement, we have to recognize that formation has to do with the creation of integral beings capable of thinking critically from reality and the dimensions that make it up; beings responsible for themselves, the other and the other with a great sense of belonging to their shared home, that is, to the planet.

Keywords: teacher training, information and communication technologies, teaching, learning and pedagogical practice.

# Introducción

El presente trabajo escrito se constituye en el informe final de un ejercicio investigativo realizado como proyecto de grado para optar por el título de Licenciada en educación básica primaria, que nació de la experiencia personal, marcada por lo que ha sido mi paso por distintos procesos de formación individual y colectiva. La pregunta que sirvió de dispositivo de investigación ¿Qué significa la formación docente mediada por las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para los docentes de transición y primaria de la Institución educativa San Rafael de Heliconia? fue desplegada a través de cinco apartados que veremos a continuación.

La primera sección titulada Del pizarrón a la radio, de la escuela a la virtualidad, corresponde al primer ejercicio escritural que con motivo de la construcción del protocolo de investigación realicé; llamado La afectación, que permitió recuperar-me, comprender-me y construir un relato que a mi modo de ver se constituyó en el punto de partida y me convirtió en sujeto de saber en el papel de investigadora. La problematización mediante la cual pude dar cuenta de los problemas que entraña el tema la formación docente desde lo global, regional, nacional y local, así como la justificación que muestra las razones por las cuales la investigación es pertinente y los objetivos que corresponden a las acciones concretas que van a dar cuenta de las respuestas a la pregunta fundante de la investigación, también hacen parte de esta sección.

Este primer apartado contiene además el territorio simbólico que da cuenta del dónde, cuándo y con quiénes se realizó la investigación, el camino que se eligió para lograr los objetivos, es decir, la metodología, así como los elementos que la componen: la postura, el tipo y el enfoque de investigación y los métodos con sus correspondientes técnicas y herramientas que articulados de manera pertinente permitieron dar coherencia al ejercicio investigativo. Contiene también los referentes de pensamiento elegidos para articular este proceso, en los que hago un centramiento que me ayudó a comprender las categorías ordenadoras del pensamiento que constituyen la pregunta que orientó el proceso investigativo.

El segundo apartado que corresponde al primer capítulo titulado: *Aportando significados de la formación docente y los procesos didácticos*, da cuenta del primer objetivo que pretende que

las maestras y los maestros aporten significados en relación con la formación docente y los procesos didácticos. Lograrlo fue posible gracias a unas preguntas que dinamizaron cada una de las actividades propuestas y a las técnicas y herramientas que permitieron la visibilización de las construcciones realizadas.

La tercera parte pertenece al segundo capítulo llamado: *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en los procesos de formación docente*, da cuenta del segundo objetivo con el que se pretendía tener una descripción amplia por parte de las maestras y los maestros sobre la definición de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el uso que le han dado a estas en diferentes momentos de su historia personal y de las que consideran pertinentes para su proceso de formación.

El cuarto y último apartado denominado: reflexiones finales, recoge de manera enunciativa los resultados obtenidos, las construcciones realizadas y algunas de las recomendaciones y posibilidades que se desprenden del presente ejercicio investigativo.

En la quinta sección encontraremos la bibliografía y los referentes bibliográficos necesarios para la articulación de la información y la redacción de la tesis.

El sexto y último apartado corresponde al Anexo 1: *Cuando un amigo se va algo se muere: el alma*, es una invitación a partir de la narración de mi experiencia a la reflexión sobre nuestra práctica, sobre la responsabilidad social que tenemos las maestras y los maestros de dar una formación ética y política a los estudiantes que les permita vivir juntos y dar respuestas creativas a las diversas situaciones que se presentan en sus contextos y que tienen afectaciones sobre ellos o sus familias.

Este relato surgió como respuesta a una de las tareas propuestas en el seminario permanente de práctica VI por el maestro Gabriel Murillo. Consideramos pertinente incluirlo en el informe de investigación como un anexo, porque responde a dos preguntas fundantes del primer semestre de la práctica pedagógica como investigación: ¿Qué es ser maestra? ¿Qué es la escuela y si es

pertinente en el mundo de hoy? Además, porque está inmerso en un contexto de realidad o territorio.

## **Encuadre de la investigación**

Considerando que las investigaciones no surgen de la nada, el primer momento de este apartado contiene a manera de relato lo que se convirtió en la génesis del proceso, denominado afectación, en el que muestro principalmente las razones que motivaron este ejercicio investigativo centrado en la formación docente y en los significados que le dan a esta, a las tecnologías de la información y a los procesos didácticos las maestras y los maestros que hicieron parte de la investigación. Contiene también las claves de sentido de la investigación, la formulación del problema que se desprende de la problematización de nuestra categoría ordenadora; formación docente, la justificación, objetivos, el contexto o territorio simbólico el despliegue metodológico y los referentes de pensamiento que guiaron el proceso.

### **Del pizarrón a la radio, de la escuela a la virtualidad: recuperando la afectación**

“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”.

(García, 2002, p. 2).

El ejercicio de narrar sirve para comprender lo que vivimos y lo que hacemos. Las maestras y los maestros somos las historias que nos han contado y las historias que contamos a los demás. Narrar es importante porque nos permite aprender de las experiencias de otros y que ellos aprendan de las nuestras. Además, porque en las maestras y los maestros hay demasiado conocimiento que se adquiere solo con la interacción con los estudiantes y sus contextos y por tanto no se encuentran en ninguna facultad. Considerando que la identidad profesional docente se adquiere mediante la narración de nuestras experiencias, presento a continuación un relato con el que pretendo hacer visible cómo se forjó la concepción que tengo sobre la formación, inicialmente como estudiante y posteriormente como maestra.

#### ***¡Recordar es vivir!***

Desde antes de iniciar mi vida escolar me interesé por aprender y de ello daban fe unas viejas ventanas de madera de mi casa en las que, con los carbones que dejaba la leña con la que se cocinaba, realicé mis primeros trazos. Mi paso por la escuela fue muy agradable, hice mis estudios

de primaria en la vereda en la que nací con un solo maestro de primero a quinto. Su calidad humana, su esfuerzo por hacer del aula un espacio rico en experiencias de aprendizaje dejó una huella imborrable en mí.

De mi maestro de primaria aprendí algo más que el ma, me, mi, mo, mu o el “mi mamá me ama, mi papá me mimá”. Aprendí la importancia de la responsabilidad, de la puntualidad, del buen trato, de la ayuda mutua y sobre todo el valor de creer en el otro y de valorar lo que hace. Cosas que quizá no se planea enseñar, pero que, haciendo parte de la frecuente manera de actuar del otro, se terminan por interiorizar.

Cuando terminé la primaria la escuela se trasladó a mi casa, allí se abrió un pequeño espacio con una mesita de madera, un radio y unos fascículos. No sabía nada de educación a distancia, ni mucho menos de las tecnologías de la comunicación; pero, allí estaba haciendo uso de ambas para darle continuidad a mi proceso de formación.

Algunas personas valoraban mi esfuerzo, reconocían mis ganas de aprender y otros se burlaban al verme sentada escuchando las clases, no he olvidado que alguien de manera muy despectiva y burlesca me dijo...no pues la maestra... Ese comentario quizá se convirtió en una meta, lograrlo ha sido motivo de orgullo y una razón para estar agradecida con mis padres que siempre me apoyaron para que lo consiguiera.

Fue el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo que a mi modo de ver me dio la posibilidad mediante procesos de autorregulación de llevar a feliz término esa etapa de formación no menos significativa que la de la escuela primaria, por todos los miedos superados y las metas alcanzadas.

Con respecto a esto Maldonado (2017), plantea que:

Si concebimos el aprendizaje como un proceso único, personal y activo, comprenderemos que el aprendizaje es un proceso de toda la vida, que nos permite desarrollar y adquirir conocimientos que contribuyen a nuestra adaptación y autorrealización como personas. Los medios y las formas que

utilizamos van evolucionando con nosotros y tienen que ver con las metas o propósitos que queramos lograr. Así, si somos conscientes de nuestro autoaprendizaje, seremos activos y responsables de nuestra formación integral y de calidad como hombres y mujeres. Tendremos presente que el autoaprendizaje es una tarea que involucra la autogestión de nuestras fortalezas, habilidades y también la comprensión de las limitaciones. (p. 4).

Si bien de esta etapa no tengo el recuerdo de unos compañeros de clase, sigue viva en mi memoria la voz de cada maestro, esa voz que mediante Radio Sutatenza llevó educación a un buen número de personas de un país de pocas oportunidades y que se caracteriza por ser eminentemente rural. Digo “de pocas oportunidades” puesto que, a pesar de que la educación es un derecho, este termina supeditado a las particularidades de las personas. Entonces, como era mi caso, quienes vivíamos en zonas apartadas del casco urbano y no teníamos las condiciones económicas para vivir en el pueblo no nos bastaba el deseo ni las ganas de salir adelante... entonces... ¿Cuál derecho?

Bajo la modalidad de bachillerato por radio cursé de sexto a octavo; de noveno a once estudié en un colegio con modalidad en pedagogía. Este me otorgó el título de Bachiller Pedagógico que permitía vincularse al sector oficial en primaria o trabajar en el sector privado en cualquier grado y área. En mi caso, me sirvió para laborar en colegios privados en los que generalmente tuve a mi cargo estudiantes desde sexto a once y las áreas de ciencias naturales y matemáticas. A finales de 2005, dado que ya había obtenido el título de Normalista Superior, tuve la posibilidad de concursar y vincularme como maestra de primaria en el sector oficial.

Recordar es vivir, es solo una manera de mostrar como la memoria se constituye en una parte importante de nuestra historia pues permite evocar todo aquello que nos pasó, que nos aconteció, que nos marcó, pero que también nos da la oportunidad de olvidar todo aquello que consideramos constituye una amenaza para nuestra sobrevivencia. En este tiempo donde todo sucede tan rápido, en el que el afán no deja tiempo para el vivir urge recuperar la memoria individual y colectiva que nos permita no solo recordar datos e información que se pueden almacenar hoy día en otros dispositivos, sino aquella que nos abra la posibilidad de “no repetir la historia”.

Hacer uso de la memoria me sirvió para regresar a ese punto de partida, a esa realidad a la que me tuve que enfrentar y que gracias a mis sueños estuve en capacidad de transformar. Fue la posibilidad para darme cuenta de que la memoria selecciona y almacena aquello que fue significativo en nuestra vida, lo que vale la pena mantener para luego narrar. En palabras de Murillo (2019), “la memoria no es nada sin el contar y el contar no es nada sin el escuchar. (p. 37).

Por lo anterior, considero importante y necesario que en los procesos educativos se potencie la memoria, no solo como fuente de conocimiento sino como una posibilidad para formar sujetos éticos y políticos, capaces de pensar de manera crítica a partir de la realidad y con capacidad para transformarla a partir de las dimensiones que la configuran. Que se propenda por la formación de seres responsables consigo mismos, con los otros y con lo otro, con un alto sentido de pertenencia respetuosos y cuidadores de la casa que compartimos, es decir, del planeta tierra.

### ***¡De regreso a casa!***

Un día por cuestiones laborales me vi obligada a emprender el viaje hacia lugares desconocidos, a salir de lo habitual para abrirme a la posibilidad de conocer; en palabras de Larrosa, para exponerme con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo, a otros contextos que me confrontaron con lo extraño y que me dieron la posibilidad de un nuevo comienzo.

Por apasionante y enriquecedor que sea el viaje, llega el momento en el que deseamos regresar a casa. En mi caso, cada aventura vivida, cada dificultad sorteada me sirvieron para volver llena de experiencias y convencida de haber elegido el camino correcto y de haber estado receptiva, abierta y dispuesta a aprender. Retorné con la mochila llena de vivencias que me han permitido a partir del saber adquirido ser capaz de identificar necesidades de los contextos y de buscar posibilidades para suplirlas.

Ganar el concurso docente, como lo mencioné anteriormente, me permitió “regresar a casa” y trabajar en una escuela cercana a mi lugar de residencia, lo que me facilitaba ir y venir todos los días. Laborar por contrato me había obligado a estar en ocasiones alejada de mi hija, a quien por las condiciones de lejanía e incluso de violencia de los lugares en los que trabajaba tomé la decisión de dejar bajo el cuidado de una tía; poder verla solo los fines de semana y algunas veces, cada mes

fue muy doloroso para mí. Es imposible olvidar su cara de felicidad el primer domingo que no viajé para la vereda, cuando de manera insistente me preguntaba —¿Ya se va a quedar todos los días conmigo? —.

Tengo para decir que fue demasiado difícil iniciar en primaria puesto que la experiencia hasta ese momento había sido con estudiantes de bachillerato; menciono esto por ser una evidencia de que la formación de uno como maestro no se da únicamente en el proceso de formación inicial, sino que se fortalece con el ejercicio de la práctica pedagógica y que son esas condiciones particulares en las que ejercemos nuestra labor docente y todas esas adversidades que vamos sorteando las que van moldeando el tipo de maestro que somos.

Este nuevo reto me corroboró que, para ser maestra, además de formación se debe tener vocación, pues con las particularidades de mis nuevos estudiantes el ejercicio no se podía limitar al simple acto de enseñar, sino que era necesario enfocar mi práctica en el perfeccionamiento de capacidades que permitieran disfrutar de una sana convivencia en el aula.

El trabajo no fue fácil y, en efecto, a medida que se fueron interiorizando las normas y estableciendo pactos de convivencia, se fue haciendo uso intencionado de los materiales propios del modelo de escuela nueva y vinculando a las madres y los padres de familia en el proceso, se empezaron a ver resultados positivos en un número significativo de estudiantes del grupo.

Esta nueva situación hizo evidente la necesidad que tenemos los maestros de formarnos de manera continua pues es en la práctica donde se hacen visibles nuestras fortalezas, pero también nuestras debilidades. Pertenecer al microcentro de escuela nueva en el que se materializa el componente de formación del este modelo, me permitió entender de manera vivencial y experiencial mediante una interacción entre pares la manera de implementar el modelo en mi aula.

El 2008 me sorprendió con un traslado para otra Institución del municipio, afortunadamente también cercana a mi casa; lo que implicaba dejar atrás un proceso que se estaba consolidando para adaptarme a unos nuevos estudiantes, esta vez de cuarto y de quinto, a otro contexto, a otros compañeros, pero bajo la misma metodología de la que ya conocía gracias a la formación recibida

en los microcentros de Escuela Nueva Municipales tanto el rol del docente como el del estudiante y el uso de las guías de aprendizaje.

Aunque mi nombramiento era en primaria por acuerdo Institucional, y dado que ningún docente de secundaria tenía formación en matemáticas, terminé a cargo de esta área de cuarto a noveno, último grado ofrecido por la Institución; y del área de lenguaje en cuarto y quinto. Dos áreas de mi total agrado y en las que tenía cierto nivel de formación, gracias a mi experiencia, a que tuve la oportunidad de aprobar varios niveles de matemáticas en la Universidad de Antioquia, cursar y aprobar todas las materias del ciclo complementario que me otorgó el título de Normalista Superior con énfasis en Lenguaje en la Normal Superior Antioqueña.

### ***¡Maestra de maestras y maestros!***

En medio del temor que todo lo nuevo genera, en 2013 acepté la invitación del Ministerio de educación nacional para hacer parte del Programa Todos a aprender. Una experiencia de formación que ha sido única para mí y por qué no decirlo para el país puesto que ha dejado de ser una capacitación más, una conferencia más de un experto que sabe mucho pero que después de ella si hacemos la reflexión en términos de experiencia, es decir, sobre lo que me pasó a mí, sobre lo que se transformó en mí, no es mucho lo que podemos decir.

El Programa Todos a aprender, ha marcado una huella en mi formación personal y me ha dado elementos para posibilitar la formación de otros a partir del acompañamiento como colega, como par; por medio de encuentros sincrónicos y asincrónicos para hacer juntos, en los que nadie sabe más que nadie, en los que no voy a enseñarles nada sino a construir juntos mediante la reflexión de lo que sucede en el aula. Este programa propende por la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje como espacio de formación mediante el trabajo cooperativo que congrega a los docentes de educación inicial y básica primaria en torno a la reflexión, estudio y generación de estrategias relacionadas con didácticas, uso pedagógico de materiales, acompañamiento situado, evaluación para el aprendizaje, gestión de los recursos y de ambientes de aprendizaje.

El modelo de formación ofrecido por el programa se denomina en “cascada”, consiste en que un grupo de docentes altamente formados, tienen a su cargo la formación de los docentes tutores, estos a su vez tienen la responsabilidad de favorecer la formación de los docentes de las instituciones focalizadas, quienes quedan con el compromiso de incorporar en las prácticas de aula los cambios a los que las reflexiones dadas en los encuentros hayan dado lugar.

### ***Una práctica centrada en el aprendizaje***

Hacer parte del programa como lo mencioné anteriormente me ha hecho replantear muchas de mis visiones, entre estas la relacionada con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues en ocasiones en mi práctica pedagógica predominaban las actividades de enseñanza sobre las de aprendizaje. Ahora tengo claro que la mejor manera de potenciar la autonomía y la independencia del estudiante es haciéndolo copartícipe de su proceso de formación.

### ***Una nueva concepción de la evaluación: calificar vs evaluar***

Creo que una forma tradicional con la que las maestras y los maestros ejercen control sobre los estudiantes es con la calificación. En ocasiones cuando no somos capaces de captar su atención, la única manera que encontramos para hacerlo es “saquen una hoja”. Algunas maestras y maestros, hasta disfrutaban que la mayoría pierda porque es quizá eso lo que justifica la necesidad de prestar atención cuando la maestra o el maestro habla. Otra forma tradicional de gestionar el aula.

Otra de las concepciones que he cambiado tiene que ver con la mirada de la evaluación desde un enfoque formativo, es decir, el cambio de postura de la evaluación de los aprendizajes hacía una evaluación para el aprendizaje. He comprendido e interiorizado que si bien la calificación es necesaria en nuestros sistemas de evaluación no indica que se reduzca solo a una nota y que esta tiene sentido cuando se pone al servicio de los que aprenden, cuando sirve para indicar el punto de partida, el punto de llegada y el dónde se encuentra el estudiante.

Empleando las palabras de Moreno (2016), la evaluación formativa es,

un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual

del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos. (p. 157).

### ***Una nueva mirada sobre la organización del aula: de las filas a una organización del trabajo cooperativo***

Con pena recuerdo como uno de mis criterios de organización del aula era que los estudiantes estuvieran estrictamente filados y que estos conservaran la distancia establecida por mí. Seguía reproduciendo en cierta medida las características de una escuela y un modelo tradicional propio de occidente; en la mayoría de las ocasiones una maestra al frente, de pie, que transmitía información, estudiantes sentados, maestra que sabe, estudiantes que aprenden. Una manera de establecer una relación de poder que ha caracterizado a la escuela a lo largo del tiempo.

Ahora veo cómo el trabajo cooperativo en el aula incentiva a los estudiantes a trabajar en la búsqueda de objetivos comunes, hace que se preocupen más por los demás y que pongan a su servicio las habilidades individuales, posibilita el diálogo y la concertación lo que permite actuar y producir conocimiento de forma colectiva.

Hoy más que nunca se hace necesario que desde la escuela se fomente la ayuda mutua, y la preocupación por los demás. Urge una escuela en la que prime lo colectivo por encima de lo individual, donde mi realización no se haga a expensas de la de los demás. A modo de ejemplo la siguiente leyenda:

Cuenta la leyenda que un antropólogo propuso un juego a los niños de una tribu africana. Puso una cesta llena de frutas cerca de un árbol y les dijo a los niños que el juego consistía en que el primero que llegara a la cesta, ganaba todas las frutas. Cuando dio la señal para que corrieran, todos los

niños se cogieron de las manos y corrieron juntos. Después, se sentaron en grupo a disfrutar del premio.

Cuando el antropólogo les preguntó por qué habían jugado así si uno de ellos podía haber sido el único ganador de las frutas, le respondieron: ¡Ubuntu! ¿Cómo uno de nosotros podría estar feliz si todos los demás están tristes?

Ubuntu significa «Yo soy porque nosotros somos». (Kubuca.org, 2016, p. web).

### ***¡De regreso a la Universidad!***

En 2019 empecé a estudiar la Licenciatura en educación básica primaria en la Universidad de Antioquia; algo que por mucho tiempo y por múltiples circunstancias había postergado. Inicié con la ilusión y con la firme convicción de que, haber superado el proceso de selección era una oportunidad que no podía desperdiciar.

Volver al aula después de tanto tiempo en calidad de estudiante generó la misma ansiedad, el mismo temor y la misma emoción del primer día de clases en la escuela primaria. Tener que hacer un largo recorrido, las implicaciones económicas, los sacrificios por las demás ocupaciones laborales y familiares no impidieron que iniciara esta maravillosa experiencia de aprendizaje que me permitió conocer personas que se convirtieron en amigos; y, a maestras y maestros excelentes que me han motivado semestre tras semestre a seguir trabajando y que me han brindado la posibilidad de recorrer con su ayuda el camino que cada día me acerca más a la meta.

“Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender” (Cotton, s.f., p. web). Una máxima que siempre he tenido presente y que, si bien había estado alejada por largo tiempo de la formación de tipo formal que la universidad ofrece, he aprovechado cada experiencia que el aula brinda como oportunidad para el aprendizaje; pues considero que el aprender de manera permanente es una condición necesaria para poder enseñar.

Como afirma Freire (1997), quien enseña, aprende; y quien aprende, enseña. He comprobado mediante el ejercicio de mi práctica pedagógica que es quien enseña el que más

aprende mientras prepara aquello que ha de enseñar. Mientras acompañamos a las niñas y niños en su tránsito por la vida escolar, somos los maestros quienes más nos enriquecemos y que son ellos quienes nos ayudan a crecer.

Tener la certeza de que el enseñar no existe sin el aprender me ha llevado a aprovechar cada uno de los cursos programados y los encuentros con aquellos con los que comparto la misma misión, pero con visiones diferentes cada uno; como fuente para seguir aprendiendo cada día y poder hacer del enseñar y el aprender un acto más consciente, más responsable y por tanto más humano.

### ***¡Trabajando en casa!***

El contexto actual de pandemia, ha obligado a cambiar el esquema de formación ofrecido por el Programa. En primer lugar, este es mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y se ha enfocado en favorecer el diseño de ambientes de aprendizaje en las distintas modalidades que las particularidades de los estudiantes y sus familias han suscitado; el diseño de guías de aprendizaje y el fortalecimiento de procesos de autoevaluación que ayuden a la apropiación por parte de los estudiantes de sus procesos cognitivos y especialmente socio-afectivos.

La formación también apunta hacia la generación de una conciencia crítica y de procesos de realimentación permanentes y efectivos que den cabida a la metacognición como una herramienta útil para la optimización de los procesos de aprendizaje, para hacer más sencilla la realización de las tareas de la vida diaria y para comprender la manera en la que cada uno aprende e implementar acciones que permitan la toma de decisiones acertadas.

Quien iba a creer que en un país en el que se estaba tramitando una ley que prohibiera el uso de los teléfonos celulares en el aula, por considerar que se habían convertido en un “dolor de cabeza”, los estuviera viendo como la única posibilidad para continuar con el aprendizaje; que, de quejarnos por su uso excesivo en el aula, ya lo estábamos haciendo por la carencia de estos en algunos hogares que no podían acceder al menos a WhatsApp.

Frente a esto cabe preguntarnos entonces, si había que prohibirlos o prepararnos tanto como estudiantes como docentes para hacer un uso crítico y responsable de estos; que, nos permita dejar de ser solo consumidores de tecnología y usarla con otros fines; entre estos el educativo. Un enfoque crítico, daría la posibilidad de emplearlas además para establecer cambios en la cotidianidad, así como en los contextos en los que nos desenvolvemos.

Con respecto al uso que se le debe dar a las TIC, Illich (1978), manifiesta que:

El hombre necesita de una herramienta con la cual trabajar, y no de instrumentos que trabajen en su lugar. Necesita de una tecnología que saque el mejor partido de la energía y de la imaginación personales, no de una tecnología que le avasalle y le programe. La solución de la crisis exige una conversión radical: solamente echando abajo la sólida estructura que regula la relación del hombre con la herramienta, podremos darnos unas herramientas justas. La herramienta justa responde a tres exigencias: es generadora de eficiencia sin degradar la autonomía personal; no suscita ni esclavos ni amos; expande el radio de acción personal. (p. 12).

## **Problematización del tema: formación docente**

La situación actual del planeta a causa de la pandemia generada por la Covid-19, y en general por las condiciones de la sociedad, ratifica la necesidad de la formación permanente del docente. La escuela de hoy es cada vez más demandante, por tanto, requiere de más aptitudes y actitudes por parte del docente que le permitan ofrecer alternativas acordes con la tecnología demandante, las condiciones de emergencia que vayan surgiendo y la diversidad de las generaciones actuales. ¿Qué plataformas resultan pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje virtual? ¿Los maestros cuentan con la formación sobre el uso de entornos virtuales de aprendizaje? ¿Se cuenta con las condiciones de conectividad que permitan llevar a feliz término el proceso de formación? Preguntas frecuentes que ponen en evidencia ciertas condiciones particulares que exigen la continua actualización por parte de los docentes; al respecto Santos (2010), expresa lo siguiente:

Creo que nadie osará defender la tesis de que no se necesita la actualización en la formación específica que exige la actividad docente. Enumeraré una serie de razones, entre muchas otras posibles, que fundamentan esta exigencia imperiosa: los incesantes y acelerados cambios que se producen en la sociedad (Jaspers habla de “aceleración histórica”), las nuevas dimensiones del desarrollo humano, el avance inconmensurable de los conocimientos, la diversificación y profundización del saber pedagógico, las demandas éticas y políticas que conllevan las nuevas situaciones, la presencia masiva de inmigrantes en la escuela, la invasión de las nuevas tecnologías, las exigencias permanentemente modificables del mundo laboral.(p. 176).

“¿Cómo aprende un profesor a ser mejor profesor? ¿Qué sucede si no se propone hacerlo de manera voluntaria?” Preguntas con las que Santos (2010), citando a Imbernón, (1989, 1994), Hernández y Sancho, (1989) y Montero, (2001), plantea que el problema de la formación docente radica no solo en la certeza sobre su necesidad, sino en la manera de acceder a esta y en su carácter voluntario o forzoso. Si esta obedece a una elección personal muy seguramente responderá a las necesidades y repercutirá en mejora de las prácticas de aula, si es de carácter obligatorio seguirá siendo ajena a los contextos y a las realidades de los maestros y por tanto poco pertinente.

En relación con lo anterior, Santos (2010) plantea que existen dos maneras para pensar la formación docente. La primera lo considera solo como un aplicador de teorías y prescripciones que han sido concebidas por fuera de la entraña de su quehacer, y por tanto la necesidad de cambio está por fuera de la práctica que realiza, la fuente de conocimiento y la decisión tiene un carácter externo. Según esta perspectiva los políticos tendrían la responsabilidad de concebir, impulsar y decidir qué cambios habría que realizar. La segunda forma considera al docente como un ser capaz de diagnosticar, comprender y transformar su práctica, según esta perspectiva es el docente quien se interroga y busca las respuestas a las preguntas que se le presentan con el adelanto de su actividad cotidiana. Bajo esta mirada los políticos tendrían la tarea de generar condiciones para que se diera esa reflexión y propiciar los medios necesarios para hacer posibles los cambios

Considerando las dos maneras de formación propuestas por Santos, (2010), cobra sentido la pregunta planteada por Lacarriere (2008) en su investigación sobre la Formación docente como factor de mejora escolar: “¿Es la formación docente una herramienta en la mejora del proceso educativo?” De ser así, se contribuiría con la formación de seres humanos responsables y comprometidos con su progreso personal y social. Frente a este interrogante Santos (2010), plantea que es necesario analizar la naturaleza de la situación para que resulte eficaz para el cambio y la mejora de las escuelas, pues si la formación no revierte en la mejora de la práctica se convierte en un pasatiempo que, cuando es caro, deja de ser ético.

Santos (2010) considera que la formación inicial del docente es algo a lo que se le debe prestar atención, pues atender solo la formación permanente a su modo de ver es como poner vendas a un brazo que necesita una intervención quirúrgica.

Al respecto Casablancas (2008), en su investigación para obtener el título de doctora, demarca el problema de la formación docente en las siguientes dimensiones: formación inicial, tipo de conocimiento, tecnologías educativas, infancia y sociedad actual; para cada una de ellas plantea un interrogante como se muestra a continuación: En cuanto a la formación inicial: ¿A qué visión de docente contribuya la formación inicial? En cuanto a la formación inicial y el tipo de conocimiento: ¿Qué representación de conocimiento se desprende del análisis de las prácticas áulicas? En cuanto a las tecnologías de la información y la comunicación: ¿Qué concepción, uso y práctica están recibiendo los estudiantes en torno a las TIC? (p. 358).

Las preguntas centrales y las preguntas menores formuladas para nutrirlas dieron origen a las preguntas de investigación ¿cómo se está formando al profesorado de primaria para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual?, ¿qué rol ocupan las tecnologías de la información y la comunicación en dicha formación? (Casablancas, 2008, p.53).

Lo expuesto por Santos (2010), Lacarriere (2008) y Casablanco (2008), deja entrever que el principal problema relacionado con la formación docente guarda estrecha relación con el hecho de que son agentes externos los que deciden en qué y cómo formar a los docentes lo que genera la poca o casi nula articulación entre las políticas y las necesidades de formación de los maestros. Al respecto Díaz citando a Monereo (2014), afirma que “deben detectarse los incidentes críticos del maestro, es decir, las situaciones que enfrenta en la institución donde enseña para detectar cuáles son las necesidades que deben ser atendidas con mayor urgencia en el apoyo a la docencia”. (p. 49).

En nuestra América se podría empezar aludiendo a “¿Qué perspectiva epistemológica inspira la formación docente actual en nuestros contextos latinoamericanos (instrumental o liberadora)?” Una de las preguntas con las que da inicio el primer capítulo del libro formación docente en Paulo Freire, inquietud no solo de Freire, sino que la misma realidad latinoamericana de la época actual nos sigue planteando (Gil, 2018).

Con respecto a la formación inicial de maestros Vaillant (2013), plantea los siguientes interrogantes relacionados con el tema de investigación:

¿cuál es la situación de la formación inicial del profesorado y cuáles son las políticas que promueven una preparación de calidad de maestros y profesores que los fortalezca en su tarea de enseñanza?, ¿cómo lograr que esas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?, ¿Cuáles son las tendencias más prometedoras en materia de instituciones formadoras?, ¿Qué se debe enseñar? O mejor dicho, ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan?, ¿Cómo hacer para que la formación inicial de los docentes no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? y ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven una formación inicial de calidad? (p. 194).

En la investigación titulada *mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica* realizada por Vaillant (2007), plantea que:

considerando que la enseñanza es una de las claves para que los estudiantes obtengan mejores aprendizajes, el problema en América Latina radica en que muchos maestros y maestras están mal preparados para la tarea. Las preguntas orientadoras de la investigación fueron las siguientes: ¿Cuál es el estado de la formación inicial docente en la actualidad en América Latina? ¿Cuáles son sus principales problemas y obstáculos? ¿Qué políticas se han aplicado en los últimos años? ¿qué lugar le cabe a lo educativo, en particular a la formación docente en estas disputas contemporáneas? (p. 2).

En el contexto nacional, hoy se necesita replantear a fondo la formación del maestro para que esta no siga respondiendo a definiciones externas a los problemas que plantea la práctica pedagógica, más que definir un modelo que responda a las necesidades de otros, se trata de formular: “¿Cuáles pueden ser las características de las propuestas de formación de maestros que partan de conocer aquello que interroga al maestro mismo, aquello que lo define?” (Martínez, 1997).

Esta pregunta fue formulada a finales de los noventa y sigue teniendo vigencia en la época actual, no solo en Colombia sino planetariamente. Al respecto, en un estudio más reciente Martínez (2015) afirma:

En los últimos veinte años, la formación de maestros ha sido una preocupación reiterada en organismos internacionales, gobiernos e instituciones como la OCDE, Unesco, OEA, MEN e IDEP, por citar algunos. La proliferación de propuestas inscribe la formación en una lógica dirigida a reordenar la educación en términos de competencias y alude a una visión ampliada de la educación que mantiene como eje central las necesidades básicas de aprendizaje. Estos planteamientos le dieron un nuevo orden al trabajo del maestro, quien ya no se basa en la enseñanza. (p. 19).

En un informe ejecutivo sobre la docencia rural en Colombia, sus autoras plantean que pese al esfuerzo económico que ha realizado el país en el desarrollo de procesos de formación docente

para los maestros rurales, aún es limitado su alcance, principalmente por la falta de continuidad de programas y que los programas de formación territorial de las Secretarías de educación en general no reconocen de manera clara las necesidades específicas de cualificación que tienen los maestros rurales (Bautista y González, 2019). Lo anterior guarda una estrecha relación con lo planteado por Martínez (1997), pues se hace evidente que hoy, a más de dos décadas “la formación de los docentes sigue desconociendo las necesidades de formación de los docentes, generando otro problema: ¿Formación o profesionalización? ¿Más formación igual más calidad?” (Martínez, 2015).

Con respecto a la formación del docente en Colombia, Quiceno (2018), afirma que esta obedece a una imposición de estado,

cuyo sentido se dirige hacia un fin o meta que hacemos en línea recta y se da al otro o hacia las cosas; se identifica con el desarrollo, avance, continuidad y progreso. Es el nuestro exterior el que se forma y se ha formado con la ley y con los sistemas educativo y administrativo. Es necesario pensar que la formación no implica nada de eso, no puede ser estatal, sino del gobierno de cada uno consigo mismo. No es una línea recta, sino curva, no es desarrollo y progreso, sino lentitud, y quietud (p. web).

En el artículo titulado *La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones* se dan a conocer los hallazgos de un trabajo investigativo que tenía como objetivo analizar los aportes de las políticas de formación docente desarrolladas a nivel nacional en el período 1994 a 2015 en las prácticas pedagógicas. La investigación estuvo guiada por las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los enfoques y tendencias relevantes en las políticas de formación docente? ¿Cuáles son las percepciones que subyacen en los maestros sobre la formación docente en Colombia?

En el contexto antioqueño, Uribe y Arcila (2014), en su proyecto de investigación *la participación de los maestros y las maestras en el diseño de sus propuestas de formación: una investigación con la comunidad regional*, plantean las siguientes preguntas:

1) ¿Cuáles son las percepciones y motivaciones de los maestros acerca de las prácticas de educación posgraduada en su contexto?; 2) ¿De qué manera puede la política pública posibilitar y/o limitar las prácticas educativas de posgrado de la comunidad de maestros en la región?; y 3) ¿Cuáles podrían ser algunas formas participación de maestros en el diseño de sus propuestas educativas de formación posgraduada? (p. 14).

Dado que la educación está siendo afectada en gran medida por las TIC y esto ha generado cambios en las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje y en la manera como se accede al conocimiento, Quintero y Parra (2017), en su proyecto de investigación *Tendencias actuales en la formación docente con relación a las TIC*, plantean las siguientes preguntas orientadoras estrechamente relacionadas con el tema de investigación:

¿Se evidencian o se desconocen en los programas de formación de docentes la apropiación de las herramientas TIC? ¿Es el docente el llamado a actualizarse constantemente en las TIC? ¿Las TIC son una de las herramientas necesarias para la educación? ¿El uso de las TIC dará mejores resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles son las tendencias actuales en la formación docente con respecto a las TIC? (p. 20).

Considerando que no siempre la formación que se le brinda a los docentes responde a sus necesidades e intereses, y por tanto esta resulta poco relevante en la transformación de las prácticas de aula, cobra sentido la pregunta con la que se guiará la propuesta de investigación: ¿Qué significa la formación docente mediada por las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para las y los docentes de transición y primaria de la Institución educativa San Rafael de Heliconia?

## **Justificación**

Este ejercicio de investigación, guiado por la pregunta enunciada se hace relevante porque:

Facilitará el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente de la institución.

Potenciará la conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje (CDA), y de procesos autónomos y permanentes de formación docente.

Permitirá la resignificación de las categorías de Tecnologías de la información, enseñanza, aprendizaje y formación docente.

Posibilitará la revisión del uso que se le da a los materiales propios del programa Todos a aprender (Prest y Entre textos) con los que cuenta la institución.

Favorecerá el reconocimiento de las modalidades de la educación a distancia, la vigencia y pertinencia de cada una de estas.

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Identificar los significados que le dan a la formación docente, mediada por las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las y los docentes de transición y primaria de la Institución educativa San Rafael de Heliconia.

### ***Objetivos específicos***

Aportar significados en relación con la formación docente y los procesos didácticos.

Describir las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pertinentes para el proceso de formación docente en la Institución.

## **Contexto o territorio simbólico**

Mi práctica de investigación la realicé en el municipio de Heliconia, perteneciente a la subregión occidente del departamento de Antioquia (color amarillo en el mapa), que “está a una altura de 1440 metros, su temperatura promedio es de 22°. Es el 21 municipio más pequeño de Antioquia y el cuarto más pequeño de la subregión, con una extensión de 117 kilómetros cuadrados”. (Plan de desarrollo municipal de Heliconia 2016-2019, p. 10).

### **Mapa 1.**

#### ***Subregiones de Antioquia***



Fuente: (Uribe, 2013, web).

Según el Plan de desarrollo municipal de Heliconia 2016-2019,

El municipio tiene una extensión de 117 kilómetros cuadrados, 2,5 de estos son ocupados por la cabecera municipal, el área rural ocupa los restantes 114, 5 kilómetros cuadrados. El territorio está conformado por tres corregimientos: El Llano de San José, Alto del Corral y Pueblito. Y por

quince veredas: La Pava, Palo Blanco, Pradera, Tamargal, Pueblo Viejo, Morritos, Guamal, La Hondura, Joly Tablazo, Monteadentro, Los Botes, El Crucero, La Chorrera, El Chocho, El Hatillo y El Chuscal. (p. 10).

**Foto 1.**

***Panorámica del municipio de Heliconia***



**Fuente: propia de la maestra.**

Según los datos de población del censo 2018, “el municipio de Heliconia cuenta con una población de 4.709 personas efectivamente censadas. El 89,34% de las personas sabe leer y escribir, el 10,66% restante no sabe leer ni escribir”. (DANE-Dirección de censos y demografía). Según el Plan de desarrollo municipal 2016-2019, para la prestación del servicio educativo “existen tres instituciones educativas y diecisiete sedes localizadas en todo el Municipio. De los trece territorios en los que se presta el servicio educativo, en siete se presta de primero hasta once, y en seis solo la básica primaria”.

En las tres sedes principales que son en: “la cabecera Municipal, Pueblito y el Alto del Corral, se presta el servicio de biblioteca. Estas se encuentran en adecuadas condiciones físicas y

de dotación, permitiendo generar así ambientes académicos propicios para la lectura y la realización de tareas escolares”. (Plan de desarrollo municipal de Heliconia 2016-2019).

En la biblioteca pública ubicada en la cabecera municipal, en la casa de la cultura, se promueve un Programa que consiste en llevar material de lectura a las diferentes sedes y, con la orientación de la coordinadora del programa, cada niño lee un libro. Cada año se realiza un concurso de lectura y escritura, buscando con este promover dichos hábitos en los estudiantes. (Plan de desarrollo municipal de Heliconia 2016-2019).

El escenario específico para la realización de mi práctica de investigación fue la Institución educativa San Rafael; Institución de carácter oficial ubicada en la cabecera municipal que atiende los tres niveles de la educación básica (preescolar, básica y media), en dos sedes: Cristo Rey, ubicada en la zona urbana, y Corazón de Jesús, ubicada en la vereda el Hatillo. El equipo de trabajo estuvo conformado por: una docente de transición, cinco docentes de primero a quinto, y una docente en la sede rural que atiende a estudiantes desde transición hasta quinto.

***Foto 2.***

### ***Sede Cristo Rey***



**Fuente: propia de la maestra.**

**Foto 3.**

***Sede Corazón de Jesús***



**Fuente: propia de la maestra.**

La Institución San Rafael de Heliconia es una de las Instituciones de Antioquia focalizadas recientemente por *el Programa Todos a aprender*. Como docente tutora y en aras de darle cumplimiento a la ruta establecida para cada año, me corresponde realizar las siguientes actividades de formación situada: reunión con el directivo docente como mínimo al inicio y cierre de cada uno de los ciclos, sesiones de trabajo situado y talleres de profundización disciplinar en lenguaje, matemáticas y educación inicial, comunidades de aprendizaje y acompañamiento a los docentes en los procesos de planeación y revisión a los planes de aula y de área.

El Programa aporta a las instituciones textos de lenguaje y matemáticas para cada uno de los estudiantes registrados en el Simat, por lo que también se realizan procesos de acompañamiento para el uso pedagógico de estos y de otros recursos con los que cuenta la Institución. Con la implementación del programa en la institución se tiene como propósitos la selección de estrategias

de enseñanza y de aprendizaje efectivas, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas, mediante el uso pedagógico de los materiales educativos, uso del enfoque formativo de la evaluación, es decir, una evaluación para el aprendizaje, uso del tiempo de clase para actividades de aprendizaje y mejoramiento del clima de aula.

Cuando se inició con los acompañamientos, existía un gran temor por parte de algunos docentes por sentir una intervención del Ministerio de educación con el Programa, algunos se sentían intimidados con los acompañamientos de aula y se generó cierta actitud de prevención y rechazo porque además sentían que la llegada del Programa a su Institución les iba a sumar más carga laboral. Esta situación ha cambiado, con estrategias de información y trabajo cooperativo se ha llegado a consensos y durante lo corrido de este año se ha podido realizar un acompañamiento mucho más efectivo.

Actualmente, la Institución cuenta con ciento sesenta y nueve estudiantes matriculados de transición a quinto, veintisiete reciben las guías de aprendizaje en forma física, lo que implica desplazamientos por parte de sus acudientes o de algunos docentes que recorren grandes distancias para no dejar a sus estudiantes sin el material de trabajo; los noventa y tres restantes están siendo atendidos de manera virtual haciendo uso del WhatsApp que en ocasiones resulta poco efectivo pues algunos padres no cuentan con los recursos para hacer las recargas a sus celulares o la señal impide la comunicación permanente con los docentes. Con los estudiantes que reciben la guía de forma física hay una gran dificultad para realizar el proceso de realimentación de las actividades realizadas, pues algunos docentes no se encuentran en el municipio y estas son recibidas y entregadas en la institución por la coordinadora académica.

A lo anterior se le suma que no todos los padres tienen la formación para orientar a sus hijos en la realización de las actividades o sus condiciones laborales no se los permite, lo que ha generado mucho estrés y hasta el deseo de retirar a los niños y niñas de la institución, manifiestan que prefieren que repitan el año a seguir con una cantidad de tareas que al modo de ver de algunos no están generando aprendizajes por la ausencia de los docentes.

En lo relacionado con el proceso de formación situada, los siete docentes cuentan con acceso a internet en sus viviendas, lo que ha permitido los encuentros sincrónicos y asincrónicos para la ejecución de las sesiones de trabajo situado, talleres de profundización y encuentros con la comunidad de aprendizaje y el directivo docente. Los encuentros se han realizado mediante distintas plataformas, buscando las que sean más fáciles de usar pues no todos los docentes están familiarizados con este tipo de recurso. Si bien todos los docentes tienen acceso a internet, la baja señal en algunas ocasiones ha dificultado la realización de las reuniones en condiciones que permitan la participación de todos.

## **Metodología**

La metodología que favoreció la realización de la investigación y que permitió el logro de los objetivos propuestos está enmarcada en la línea de la formación docente; así, se adoptó el enfoque de investigación cualitativa y el paradigma hermenéutico interpretativo.

### ***Postura de investigación***

Hasta hace poco para mí, el término investigación en su definición quizá más compleja era algo reservado para científicos y personas con un coeficiente intelectual muy alto; por tanto, los procesos de observación y de reflexión sobre mi oficio de ser maestra se quedaban en una tarea más de las tantas que se tienen en la escuela. En muchas ocasiones, aunque las diferentes situaciones que se viven en el aula me llevaron a preguntarme sobre la pertinencia de mi oficio y sobre la huella de este en los aprendizajes de mis estudiantes y a diseñar en compañía de colegas algunas propuestas tendientes a hacer más fácil la tarea de aprender; las cuales, como acciones puntuales contribuyeron con el cambio en la percepción que algunos tenían sobre la escuela, las maestras y los maestros, algunas asignaturas y la gente misma, no las asumí en su momento como un proceso de investigación.

Leyendo a Frigerio (2012), me di cuenta de que investigar es indagar, es reflexionar sobre la vida real, sobre aquello que le es propio a nuestro oficio de maestras y maestros. Que no se investiga necesariamente para escribir artículos, se investiga para transformar realidades y

principalmente para transformarse a uno mismo. Pues si como lo plantea Piglia (2011), la experiencia es un viaje, ese estar ahí nos debe permitir la comprensión de realidades, la reconstrucción de historias y, por tanto, la recuperación de un sujeto que se pregunta constantemente y por consiguiente investiga.

Como maestras y maestros en ejercicio estamos inmersos generalmente en prácticas de intervención en las que se realizan actividades de enseñanza que facilitan en cierta medida la apropiación de la didáctica de las diferentes áreas, procesos de aprendizaje y el reconocimiento de ciertos factores que los obstaculizan. De igual manera la interacción con otros colegas posibilita espacios para la realimentación y confrontación de estilos de enseñanza, que no necesariamente se constituyen en un cambio en las prácticas de aula. Asumirnos como sujetos investigadores exige una postura crítica y reflexiva que va más allá de la implementación de un currículo y permite la producción de aprendizajes colectivos que deben contribuir con la transformación de la propia realidad y aportar para el cambio de los colectivos.

Comparto el punto de vista de Cajiao (2020), respecto a que las maestras y los maestros contamos con un escenario propio para llevar a cabo procesos de investigación; el aula de clase, entendida hoy no como el espacio físico al que estábamos acostumbrados, lo que genera un reto mayor, puesto que las actividades de enseñanza y aprendizaje deben trascender las barreras de la escuela tradicional. En palabras de Illich (1985), educar por fuera de las escuelas, en los diferentes espacios y con la participación de todos los miembros.

Como señala Bedoya y Rendón (2021):

la situación actual de pandemia que ha obligado al estudio desde casa podría ser el espacio perfecto para potenciar la investigación a partir de la práctica, pues esto ha obligado a romper con el esquema tradicional que limita el aula de clase al espacio físico en el que todos los niños y las niñas hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. Si bien el aislamiento en algunas ocasiones ha servido para remarcar la diferencia e incrementar la desigualdad, podría ser aprovechado por las maestras y los maestros para organizar, repensar y

reflexionar sobre la práctica de manera tal que permita personalizar el aprendizaje y ofrecer igualdad de oportunidades. (p. 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, la reflexión sobre la propia práctica debe propiciar la generación de nuevas maneras de enseñar y de aprender y una motivación para el estudiante. Al respecto Dehesa de Gyves (2015), plantea que:

un profesorado que investiga está en condiciones de poder ayudar a sus alumnos a practicar la investigación, a convertirse en indagadores. Las características indispensables para emprender la indagación son la curiosidad intelectual, la motivación, la apertura al cuestionamiento y a los desafíos. (p. 20).

### ***Enfoque***

Hernández, Fernández y Baptista (2010), consideran que el enfoque cualitativo emplea la recolección de datos sin medición numérica, con la intención de descubrir o afinar preguntas de investigación durante el proceso de interpretación. Los autores relatan que el enfoque cualitativo provee profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Así como un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos.

Considerando la anterior definición y dado que la propuesta de investigación requirió de la descripción, comprensión e interpretación del problema, a partir de las apreciaciones y significados construidos por las y los participantes, cobró sentido el uso del enfoque cualitativo; puesto que este permitió el reconocimiento de los saberes propios de cada uno de los sujetos de saber con los que aprendimos, hacerlos parte del estudio e interactuar de forma cercana y empática con cada quien como parte fundante de la investigación.

### ***Tipo de investigación***

La investigación busca con la colaboración de colegas maestras y maestros en un escenario educativo concreto, discutir, comprender e interpretar de forma mutua y participativa información que permita desplegar las acciones que posibiliten el logro de los objetivos y por tanto dar respuesta a la pregunta que orienta la investigación; por esta razón, la propuesta se inscribe en el paradigma hermenéutico o interpretativo que como plantea Álvarez (2014), “no reduce el proceso de investigación al solo hecho de cuantificar, sino que permite una comunicación fluida y ética, cara a cara con lo que es investigado”. (p. 9)

En lo interpretativo no hay una sola verdad, ni un solo sujeto que sabe, hay tantas verdades como personas. Al respecto Alfonso (s.f.), afirma que:

Hoy lo interpretativo y el papel de la subjetividad en los procesos de construcción de conocimiento están aceptados como condición inherente a toda actividad investigadora, porque no puede excluirse [al ser humano]<sup>1</sup> y a su peculiar aprehensión en la acción investigativa, más aún si se sostiene una posición de maestro [y maestra] investigador de su práctica para mejorarla continuamente. (p. 6).

## ***Método***

El método, según la posición de Álvarez (2014), “es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin”. (p. 8), dicho en mis palabras es el camino, la ruta que se sigue y que permite el logro de los objetivos propuestos. En ese orden de ideas, el camino específico que se tomó para la realización de la investigación, fue el del método narrativo por ser este el que reconoce a las personas como sujetos de saber construido a partir de la interacción con los diversos contextos y situaciones acontecidas.

Desde esta perspectiva, el ejercicio de investigación promovió la construcción colectiva de conocimiento y a partir del uso de diferentes técnicas y herramientas la recuperación de la voz de las maestras y los maestros y de lo que habían vivido en algún momento de su historia en

---

<sup>1</sup> El texto en corchetes fue integrado por la investigadora.

condiciones diferentes de tiempo y lugar. Esa capacidad innata y a mi modo de ver esa necesidad de los sujetos de narrar, permitió que cada uno de los participantes pudiera aprender del otro y con el otro mediante el recorrido de los caminos construidos por cada uno a partir de su experiencia.

Con respecto a las formas de elaborar y expresar la experiencia como narración, Contreras (2016), expresa que:

la intención narrativa, en cuanto propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial. (p. 16).

### ***Recolección y sistematización de la información***

El sentido de la práctica de este ejercicio de investigación que no es de intervención sino una práctica reflexiva de aprendizaje colectivo, a múltiples voces, de pensamiento y de reconocimiento de saberes, fue el escenario perfecto para compartir con seres altamente generosos con su tiempo y con su saber. Al respecto Jara (s. f.) plantea que, “las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes”. (p. 3).

Las experiencias que se constituyeron en fuente de aprendizajes (Jara, s. f.). tuvieron lugar en las sedes Cristo Rey y Corazón de Jesús pertenecientes a la Institución Educativa San Rafael del municipio de Heliconia. Actualmente la Institución cuenta con un total de 169 estudiantes entre Transición y quinto. En la sede Cristo Rey laboran seis docentes; transición, primero y segundo cada uno con una docente y de segundo a quinto por profesorado con los otros tres maestros. La sede Corazón de Jesús solo tiene una docente, es un aula multigrado y funciona bajo el modelo de escuela nueva.

Como la vida en sí misma es un viaje, me dio la posibilidad de estar allí, conocer el lugar y su gente. Desde el 2018 vengo acompañando a la Institución como docente tutora del Programa todos a aprender y por tanto pude percibir de cerca, el gran sentido de pertenencia de las maestras y los maestros, su responsabilidad, compromiso, disposición y apertura para con un plan de formación que llegó a la Institución y a sus aulas sin que lo hubiesen pedido.

Por lo anterior haciendo una reconstrucción de la experiencia puedo decir que esta inició el mismo día en la que cada maestra y maestro a pesar de sus miedos me dejaron ingresar a sus salones a realizar los acompañamientos de aula. Estos espacios desde que hago parte del programa los he visto como una gran oportunidad de aprendizaje, en los que formo y me formo mediante el intercambio de saberes y buenas prácticas que han favorecido la consolidación de comunidades de aprendizaje comprometidas con el mejoramiento continuo, mediante procesos de formación autónomos.

La interacción permanente con ellas y ellos para la implementación de la ruta de formación que desde el programa se proyecta para cada año y en el último de forma paralela para la recolección de información relacionada con la práctica de investigación, permitió la construcción lazos de amistad con las cinco maestras y los dos maestros participantes que posibilitaron una interacción más cercana y empática con ellas y ellos en su ambiente natural y cotidiano, manteniendo la postura reflexiva y crítica que implica un proceso de investigación hermenéutico-interpretativo. En palabras de Jara (s. f.):

en lo que llamamos “experiencia”, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones. (p. 2).

Para la recolección de la información en este ejercicio de investigación se consideraron técnicas y herramientas de diferente índole, entendiendo que las técnicas las concebimos como las estrategias para recorrer el camino del método, para este caso el narrativo. Las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC), dada la situación actual de pandemia que hizo del trabajo de campo una práctica diferente a la convencional, brindaron la posibilidad de utilizar otros medios como el WhatsApp, el correo electrónico, las videoconferencias, entre otras para su realización.

A continuación, se describen con mayor detalle cada una de las técnicas y herramientas empleadas para la recolección de la información:

El conversatorio en línea: la herramienta utilizada para su realización fue Google Meet, esta técnica posibilitó el encuentro sincrónico con los participantes y el diálogo fluido en torno a las preguntas dinamizadoras planteadas. El conversatorio fue asumido como un espacio para el intercambio de ideas que se fueron nutriendo con las intervenciones de cada uno. El ejercicio de conversar de manera libre y espontánea permitió conocer visiones, opiniones, saberes en un ambiente altamente constructivo para todos y cada uno de los participantes. Con respecto a esta técnica Bejarano y Gutiérrez (2018), consideran que:

No se puede perder de vista que la tertulia dialógica privilegia la puesta en escena de principios dialógicos como el diálogo igualitario, toda vez que permite conversar con los demás sin imponer una opinión basada en posiciones de poder. Por el contrario, se apuesta por la fuerza de los argumentos y se aparta de la verticalidad del poder. (p. 122).

El taller en línea: para su realización se hizo uso de la plataforma Google Meet, esta técnica de carácter grupal promovió la construcción colectiva de conocimiento, mediante espacios de diálogo que facilitaron la circulación de la palabra y por tanto el intercambio de experiencias. Como dice Ghiso (1999):

El taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas. A eso que está dispuesto: espacios, insumos, herramientas, decisiones que se entretajan para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo le llamamos

"dispositivo". A esta noción asimilamos la idea de taller en procesos de investigación. (p. 4)

El video: esta técnica fue utilizada por algunos maestros para dar respuesta a las preguntas que orientaron la ejecución de las actividades propuestas. La herramienta empleada para su grabación y posterior socialización fue el celular. Esta técnica permitió visualizar a las maestras y a los maestros participantes y obtener información de tipo no verbal mediante la lectura de sus gestos, de sus posturas que a mi modo de ver eran también una representación de sus estados de ánimo.

El audio: algunas maestras optaron por un audio para dar respuesta a las preguntas dinamizadoras de cada una de las actividades. La herramienta utilizada para su producción y socialización fue el celular. Esta técnica permitió recuperar la voz de las maestras y los maestros y percibir diferentes emociones a partir de la entonación en la emisión de la voz.

El texto escrito: otros decidieron recurrir al texto escrito, algunos de tipo alfabético, otros de forma gráfica y otros que combinaron lo alfabético y lo gráfico como técnica para responder a cada una de las preguntas planteadas. El uso de esta técnica facilitó su análisis, pues al ser compartido mediante medios digitales, evitó la transcripción de los mismos.

Las aplicaciones de mensajería instantánea: las maestras y los maestros hicieron uso de esta forma de comunicación mediante sus teléfonos celulares que por estar conectados a una red de internet o de datos móviles les fue posible dar a conocer sus apreciaciones y puntos de vista en tiempo real.

Las pizarras digitales: los tableros interactivos o pizarras digitales, les posibilitaron a algunos docentes el intercambio de ideas de manera remota haciendo uso del Jamboard y los padlet como herramienta principal.

El diario de campo: facilitó la recolección permanente de la información en el trabajo de campo. El uso de esta técnica favoreció el registro de las actividades, los logros obtenidos; así, como las dificultades presentadas en su realización.

El proceso de investigación realizado se centró en dar sentido a dos objetivos específicos; el primero, aportar significados en relación con la formación docente y los procesos didácticos. Para desplegar en sentido completo las acciones con las cuales pude dar cuenta de este, identifiqué las palabras clave o categorías ordenadoras que permitieron la formulación de varias preguntas dinamizadoras que viabilizaron la recuperación de las voces de las maestras y los maestros participantes.

Las preguntas que permitieron dar cuenta de este objetivo fueron las siguientes: ¿Qué es para usted la formación docente? ¿Qué es enseñanza? ¿Qué es aprendizaje? Las actividades realizadas posibilitaron la recuperación de mi voz como investigadora, al igual que la de las maestras y maestros que hicieron parte de la práctica de investigación.

La primera actividad realizada con el fin de recolectar información que permitiera dar cuenta del primer objetivo fue denominada: Conversando sobre las concepciones acerca de la formación docente. En este conversatorio realizado haciendo uso de la aplicación de mensajería instantánea mediante el WhatsApp, participaron los siete maestros y maestras de transición y primaria. La pregunta planteada en el chat grupal fue: ¿Qué es para usted la formación docente?

En la segunda actividad se les propuso a los docentes observar un corto video con las preguntas dinamizadoras: ¿Qué es enseñanza? ¿Qué es aprendizaje? Y luego enviar sus respuestas haciendo uso del formulario de Google dispuesto para esto.

Las preguntas que tuvieron el propósito de recuperar el saber y experiencia de las y los participantes en torno al segundo objetivo, Describir, con colegas maestras y maestros, las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pertinentes para su proceso de formación: ¿Qué son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)? ¿Cuál ha sido su relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)? Y ¿Cuáles serían las Tecnologías de la

Información y la comunicación (TIC) pertinentes para el proceso de formación docente en Nuestra Institución?

Las actividades diseñadas con el fin de dar respuesta a cada una de las preguntas dinamizadoras fueron distribuidas por semanas. Fue así como en la tercera semana del trabajo de campo se realizó la primera actividad correspondiente al objetivo 2, en esta se les solicitó a los maestros y a las maestras participantes que presentaran mediante un dibujo, un video, un audio, un texto o cualquier otra técnica que dieran su definición de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta actividad estuvo orientada por la pregunta rectora: ¿Qué son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?

La actividad se realizó mediante un taller virtual haciendo uso de la plataforma Google Meet, las maestras y los maestros hicieron uso de diferentes técnicas para dar a conocer sus respuestas, entre estas: video, texto escrito, audio, aplicación de mensajería instantánea y pizarra digital. Las herramientas que posibilitaron el despliegue de las diferentes técnicas, fueron: computadora, teléfono celular, WhatsApp y Jamboard.

La segunda actividad fue denominada describiendo mi relación con las tecnologías de la información y la comunicación. Dicha actividad fue realizada con un taller, que permitió al igual que en la anterior actividad que las y los participantes hicieran uso de diversas técnicas y de distintas herramientas que posibilitaron su materialización. La pregunta que la orientó fue: ¿Cuál ha sido su relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?

La tercera actividad fue denominada: identificando las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pertinentes para el proceso de formación, esta fue realizada mediante un conversatorio haciendo uso de la plataforma Google Meet. En dicho conversatorio participaron seis de los siete docentes que hicieron parte de la práctica de investigación. La pregunta que orientó el trabajo fue: ¿Cuáles serían las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) pertinentes para el proceso de formación docente en Nuestra Institución?

En la tabla que a continuación presento se muestran los objetivos, las preguntas dinamizadoras, las técnicas, las herramientas, las actividades y las fechas en las que fueron realizadas.

**Tabla 1.**

**Matriz operativa**

Objetivo específico 1	Preguntas dinamizadoras	Actividad	Técnica	Herramientas	Cronograma
					Fecha DD-MM-AA
Aportar significados en relación con la formación docente y los procesos didácticos.	¿Qué es para usted la formación docente?	Conversando sobre las concepciones acerca de la formación docente	Aplicación de mensajería instantánea Texto escrito	Computadora Celular WhatsApp Formulario de sistematización	05-11-20
	¿Qué es enseñanza?	Se les propone a los docentes observar un corto video con las preguntas dinamizadoras y enviar sus respuestas haciendo uso del formulario de Google dispuesto para esto.	Cuestionario de Google	Formulario de Google	12-11-20
	¿Qué es aprendizaje?				
Objetivo específico 2 Describir las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pertinentes para el proceso de formación docente en la Institución.	¿Qué son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?	Presentación mediante un dibujo, un video, un audio, un texto o cualquier otra técnica la definición de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).	El Taller Video. Texto escrito. Audio. Aplicación de mensajería instantánea. Pizarra digital.	Computadora. Teléfono Celular. Formato de sistematización WhatsApp. Jamboard. Google Meet.	19-11-20
	¿Cuál ha sido su relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?	Describiendo mi relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).	El Taller Video. Texto escrito. Audio.	Computadora. Teléfono Celular. WhatsApp. Google Meet.	26-11-20
	¿Cuáles serían las Tecnologías de la Información y la Comunicación pertinentes para el proceso de formación docente en Nuestra Institución?	Identificando las tecnologías de la Información y la Comunicación pertinentes para el proceso de formación.	Conversatorio	Computadora. Formato de sistematización Google Meet. Celular.	03-12-20

Fuente: propia de la maestra.

**Acuerdos éticos frente a la investigación**

El carácter cualitativo de este ejercicio de investigación, supuso un mayor grado de interacción con las personas que hicieron parte del proceso. El diálogo permanente y cada uno de

los encuentros que posibilitaron el intercambio de saberes exigió un compromiso ético por parte de la investigadora una vez que se necesitaba que al hacer la transcripción y el análisis de la información recolectada no se perdiera la voz de las maestras y los maestros y se transmitiera nítidamente sus experiencias y su saber.

Es importante señalar que al inicio del ejercicio de investigación mediante el consentimiento informado verbal, las maestras y los maestros aceptaron de manera voluntaria participar y aportar su experiencia para dar respuesta a cada una de las preguntas que orientaron los objetivos específicos. De igual manera se les hizo saber sobre el criterio de confidencialidad que mantendría en el anonimato su identidad y garantizaría la privacidad de la información revelada por ellas y ellos.

Por otra parte se deja claro que durante el proceso de recolección, sistematización y triangulación de la información las y los participantes fueron tratados como un fin en sí mismos y no como un medio para conseguir algo. Por tanto fueron reconocidos como sujetos de saber , se hizo uso respetuoso de la palabra lo que dio la posibilidad de aprender y construir juntos

### ***La práctica pedagógica como investigación***

Freire (1997), señala que, “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza (p. 30). Lo anterior indica, a mi modo de ver que las investigaciones en educación deben ser realizadas por maestras y maestros o por personas que se incluyan en el aula y que a su vez estas deben permear las prácticas pedagógicas y no deben generarse solo para cumplir con un requisito de formación, es decir, para graduarse. Considerando el planteamiento de Freire, la investigación no se puede concebir como un componente adicional de la práctica pedagógica, sino que debe ser algo inseparable de esta.

En Colombia desde la década de los 80 con el surgimiento del Movimiento Pedagógico, se empezó a incentivar la investigación en el aula, pues este ratificó la necesidad de un docente reflexivo e investigador de su práctica. Como consecuencia de este Movimiento se tiene la constitución del grupo de investigación y cultura política, liderado por Martha Cecilia Herrera,

profesora de la Universidad Pedagógica Nacional; constituido desde su inicio como semillero de investigadores con resultados en investigación y formación. (p. web).

Lo anterior implica que los procesos de formación inicial de los docentes deben estar encaminados a la formación de maestros investigadores que tengan la capacidad de asumirse como tal, de ver en el aula una posibilidad para la construcción de saber, mediante la solución de los problemas que en el día a día se presentan en el esta y para los que no existe un manual puesto que corresponden a un contexto particular y exigen soluciones inmediatas y creativas. En palabras de García (2001), la formación en investigación,

no se define en función del estado final en la elaboración de un proyecto de investigación. El proceso de formación en investigación debiera ser pensado como una aventura, un viaje, un viaje abierto, en el que pueden ocurrir muchas cosas y donde no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar. Un viaje donde uno se deje afectar en lo propio, se deje seducir y requerir por lo que le sale al paso. Y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo y eventual transformación de uno mismo. (p. 2).

Considerando lo planteado por García (2001), el ejercicio de investigación realizado me exigió salir de la zona de confort en la que me encontraba para disponerme a un viaje en el que la incertidumbre, por la misma situación generada por la actual pandemia ha sido la constante, pero en el que las experiencias personales y colectivas se constituyeron en la expresión propia de la experiencia de cada uno de los participantes. Como señala Ghiso (2011), “urgen sistematizaciones que devuelvan el pensamiento, restableciendo el protagonismo de los sujetos en sus modos de emocionar, pensar, expresarse y actuar”. (p. 5).

Reflexionar sobre la práctica pedagógica permite entender el sentido de lo que hacemos en el aula y de lo que dejamos de hacer, es decir, que además nos brinda la posibilidad de construir saber pedagógico y como no puede haber saber sin experiencia se hace necesario que estemos abiertos y expuestos a lo que sucede en los contextos y en los espacios en los que interactuamos.

Pues como afirma García (2001), “experiencia sin reflexión, no es experiencia; la reflexión debe ser narrada aunque sea dolorosa, en lo posible a través de la escritura siempre con conciencia de que la reflexión conlleva cierta repetición, cierta recitación y recuerdo” (p. 2).

La narración de experiencias bien sea de manera oral o escrita se convierte en una posibilidad para que el saber que a diario se construye en las aulas sea transmitido y nutrido por otros seres. Permite también el intercambio de relatos de experiencia cargados de un profundo sentido pedagógico que como afirma Murillo (2009), constituyen la identidad narrativa del sujeto. Identidad, que debe pasar por la comprensión, pues esta la forma de apropiarse de la vida de uno mismo.

Por lo anterior, considero que la sistematización de la práctica como proceso de investigación exige tener claridad sobre lo que es la experiencia; pues, esto abre la posibilidad de pensarse como maestra y asumir una actitud permanente de observación, escucha y reflexión sobre lo que sucede en nuestros entornos y, especialmente, sobre lo que nos sucede, el valor de aquello que se ha vivido y la huella que ha dejado lo acontecido en cada quien. (Larrosa, 2002).

Como señala Jara (s.f.), “la palabra sistematización, utilizada en diversas disciplinas, se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”. Es la noción más común y difundida de este término”. (p. 3). Fue hasta la realización de este ejercicio de investigación que pude entender que el proceso de sistematización va más allá de la recopilación de información en cuadernos de notas, diarios de campo o sistemas operativos que permiten dados los avances de la tecnología hacerlo con mayor rapidez y precisión. Como plantea Jara (s.f.), aludiendo al término sistematización, “lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso, no decimos sólo “sistematización”, sino “sistematización de experiencias”. (p. 3).

En esta práctica pedagógica como investigación resalto de manera contundente la experiencia situada en el mundo de la realidad; realidad que hemos aprendido en este proceso está constituida por dimensiones. Como expresa Cardona (2020),

Cuando aludo a las Dimensiones de la realidad, hago referencia a los tipos de relaciones que permiten leer en articulación como totalidad lo que configura dicha realidad. A saber:

- Dimensión política: relaciones de poder.
- Dimensión social: relaciones a partir de las formas de organización.
- Dimensión cultural: relaciones a partir de la diferencia radical (cada cultura es un mundo diferente, no simplemente diferente).
- Dimensión económica: relaciones de extracción, producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios. Al respecto vale anotar la emergencia de una tensión a esta dimensión que permitiría hablar de una Dimensión ecosímica<sup>2</sup>.
- Dimensión ambiental: relaciones con el entorno. Sin embargo, al igual que con la dimensión anterior, valdría girar la mirada hacia una Dimensión ecosófica que nos permitiera abrir su horizonte de relaciones a las dadas entre lo humano, lo no humano y la vida, en todas sus complejidades. (p. 5).

Para finalizar este apartado presento mi reflexión ante la pregunta que con motivo del Seminario permanente de práctica VI planteó el maestro Gabriel Murillo: ¿Qué utilidad tiene la narración de experiencias escolares en la educación y en su propio proceso de formación profesional? Mi respuesta fue que el ejercicio de narrar las experiencias escolares en la educación y en mi propio proceso de formación resulta útil porque permite:

---

<sup>2</sup> Esta se debe a “Miguel Guayra Calapy —dirigente indígena de Cotacachi, Ecuador—; término útil y con enorme potencial a la hora de dar cuenta de fenómenos y acontecimientos económico/culturales singulares y diferenciales, los cuales no pueden encuadrarse en las viejas denominaciones que aún integran la política hegemónica del nombrar o la ‘política general de verdad’. Frente a esta suerte de cansancio de la gramática, y en la búsqueda de expresiones que contengan nuestras historias y que permitan pensarnos a través de la experiencia, Miguel ha aportado la expresión “ecoSimías”, referida a un fenómeno y a una categoría analítica de importancia [...], cuyo significado tiene relación con una forma de etimología popular que asume la economía, en tanto negación de lo mío o de lo nuestro, evidenciando claramente cómo, no sólo el capitalismo sino ante todo la economía, son maneras de ‘acumulación por desposesión’. De ahí que una nueva forma de nominación y reivindicación en este campo tiene que ver con el tránsito de la ecoNOMÍA a las ecoSimías, las que en su diversidad no sólo dan cuenta de variaciones semánticas sino ante todo de procesos de (re)apropiación de lo nuestro, como de numerosos y significativos intercambios vitales, realizados a través de cooperaciones múltiples y en contextos andinos de diferencia, singularidad y heterogeneidad.” (Quijano, 2012, p. 26).

Construir conocimiento pedagógico a partir del relato de los maestros.

Comprender lo que hacemos y ganar identidad profesional.

Generar procesos reflexivos sobre nuestro quehacer buscando comprenderlos, socializarlos y cualificarlos.

Describir, resignificar, reconstruir y acumular saberes de experiencia.

Generar relaciones horizontales y espacios colaborativos entre docentes.

Aprender de las experiencias de otros maestros y que otros maestros aprendan de las nuestras.

Valorar los aprendizajes que solo se adquieren mediante la interacción con los estudiantes y sus contextos

Aprender a aprender antes de leer a los demás.

Hacer una reflexión creativa e integral de lo que hemos vivido de lo que nos ha sucedido y de lo que nos ha permitido ser mejores.

## **Referentes de pensamiento**

En este apartado presento la revisión teórica de cada una de las categorías ordenadoras del pensamiento o palabras clave que constituyen la pregunta fundante de la investigación. Inicialmente, mediante los significados dados por varios autores trato de ampliar la comprensión de mi pregunta de investigación para tener elementos que me permitan desplegar y construir posibles respuestas y, con ello, mi postura epistémica y teórica, al respecto.

Para iniciar hago claridad en que las diferentes categorías ordenadoras de mi pregunta de investigación están atadas al campo de la educación y a la práctica pedagógica como las grandes

categorías en las que como maestra me muevo y en las que está centrada mi investigación académica.

La primera categoría ordenadora de mi pregunta de investigación exige la comprensión del término docente; entendidos como los sujetos a los que, en términos de formación, se hace alusión en esta propuesta de investigación. Para esto voy a tomar en primer lugar la definición dada en el estatuto de profesionalización docente Decreto 1278 de 2002,

las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (Art. 5 Decreto 1278 de 2002).

Se puede apreciar que la definición del Ministerio de educación nacional para la categoría docente está dada en términos de las funciones o tareas que al interior de las instituciones educativas deben realizar los maestros. Se nota la variedad de actividades denominadas “no lectivas complementarias”, las que a su vez convierten al docente en administrador del proceso educativo.

En palabras de Blanco (s.f.), la categoría docente, “docencia es un término latino *docens*, que deriva de *docere* lo que en Castellano significa enseñar, dicha actividad promueve saberes y conocimientos es por ello que el docente se convierte en el elemento del hecho educativo”. (p. web).

Con respecto a la misma categoría Cardona (2021), en su relato de experiencia titulado *Maestra: hechizo del estar y el aprender*, establece una claridad entre los términos docente, profesor y maestro como se muestra a continuación:

Docente, etimológicamente, es el participio del presente del verbo latino *Docere* que se deriva del verbo defectivo *Decet* que alude a lo que es conveniente o apropiado, con lo que el docente termina siendo: el que hace a alguien decente, apropiado o conveniente. “Profesor”, por su parte, es un sustantivo de acción que se deriva del verbo *Profitēri*: hablar delante de la gente. Y, “Maestra” es la forma patrimonial de la antigua palabra *Magister* que en su acusativo *Magistrum* es: la “mejor en algo”.<sup>3</sup> (p. 3).

Para la siguiente categoría ordenadora que es formación, partí de lo que enuncia Vogliotti y Macchiarola (s.f.),

Freire enmarca a la formación en general, como un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, remarcando el carácter intersubjetivo en el cual, los participantes con roles de enseñar y aprender se interrelacionan dinámicamente reconociéndose mutuamente como sujetos que enseñan y aprenden, aunque desde un bagaje diferente y en una interacción que implica la travesía de la heteronomía a la autonomía. Formar no es dar forma, paradójicamente es crear, porque aprender es construir y enseñar es ayudar a construir, a la vez que se construye. (p. web).

En el concepto de formación dado por Freire emergen dos conceptos nuevos en términos de roles: enseñar y aprender, los mismos que se hicieron evidentes en la recolección de información en términos de procesos: enseñanza y aprendizaje. A continuación, las consideraciones de Freire en torno a estos:

---

<sup>3</sup> El texto al que hago referencia se encuentra en proceso de publicación.

Freire (1997), considera que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción”. (p. 24).

Con respecto al aprendizaje Freire (1997), afirma que no tiene nada que ver con el discurso bancario, con la repetición de contenidos, que se refiere a la capacidad para crear, instigar y con cualidades como la curiosidad, la humildad y la persistencia. Según Freire en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Solo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por tanto, aprendido por los educandos. (p. 28).

Profundizando un poco en estas dos categorías emergentes se tiene que existen diferentes teorías educativas que han abordado la manera como se realiza el proceso de aprendizaje, entre las que podemos nombrar el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, el socio-constructivismo y de manera más reciente el conectivismo. Estas teorías también han definido la relación que se establece entre el docente y el o la estudiante y entre los estudiantes. Algunas de estas teorías han permitido que las Tecnologías de la información y las comunicaciones incursionen en lo denominado hoy como aprendizaje mediado por la tecnología. (Valdez, 2012).

La primera teoría educativa a considerar es la conductista, dicha teoría tiene su origen en la psicología y posteriormente fue adoptada en educación. Hasta antes de esta teoría el aprendizaje era considerado como un proceso interno denominado introspección en el que se le daba un alto valor al autoexamen, a la autoevaluación; por tanto, el aprendiz era consciente de como aprendía y a quien favorecía su aprendizaje.

El conductismo responde a políticas del Banco mundial, del fondo monetario internacional y a la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. Surge de la pedagogía por objetivos, por lo que la calidad de la educación se sustenta en criterios de eficacia y rendimiento.

Establece que conocer es aprehender hechos, establece jerarquías por lo que surgen los buenos, los malos y los regulares (status de la sociedad).

Dentro de esta teoría la retroalimentación se realiza sobre el producto y no sobre el proceso, la evaluación es cuantitativa, se mide el producto final y este debe responder a lo esperado por el maestro. Mirando con detalle las características de este modelo aún sigue vigente y a pesar de lo mecánico, reduccionista y hasta deshumanizado se sigue reproduciendo en muchas de las Instituciones educativas en aras de responder a las expectativas de evaluadores externos a los que les interesa solo el producto y no los seres que intervienen en el proceso.

Otra de las teorías es el cognitivismo, esta teoría “está basada en la idea de que el aprendizaje tiene lugar cuando un alumno coloca nueva información en una memoria a largo plazo”. (Valdez, 2012, p. 6). Esta teoría deja de lado la orientación pasiva del conductismo por lo que se espera que el estudiante sea quien construya su propio aprendizaje mediante la orientación del docente. Se privilegia el lenguaje, la percepción y la memoria; entendida no solo como la capacidad para almacenar datos que se pueden guardar en otros dispositivos.

En el cognitivismo, como señala Valdez (2012),

la evaluación se centra en el proceso, a pesar de que se aplica la evaluación en contextos reales, admite la evaluación fuera de tales contextos, a través de la abstracción, proceso que se considera fundamental para el aprendizaje. El uso de las TIC dentro de esta teoría se basa en la utilización de mapas conceptuales y mapas mentales. El alumno realiza tareas repetitivas para facilitar su aprendizaje y adquiere conocimiento a través de representaciones. (p. 7).

Esta teoría a diferencia del conductismo que considera que todos los sujetos aprenden de la misma manera considera para los procesos de enseñanza los estilos de aprendizaje de los estudiantes

La siguiente teoría es el constructivismo según Valdez (2012), los máximos representantes de esta teoría son Piaget, Ausubel y Jonassen, Jean Piaget refiere que:

el aprendizaje no es una manifestación espontánea de forma aislada, es una actividad indivisible conformada por los procesos de asimilación y acomodación, el equilibrio resultante le permite a la persona adaptarse activamente a la realidad, lo cual constituye el fin último del aprendizaje. (p. 7).

Por su parte Ausubel,

distingue entre aprendizaje receptivo, repetitivo, memorístico (no significativo) y aprendizaje significativo receptivo, ambos pueden producirse en situación escolarizada, a partir de la clase magistral y la metodología expositiva, con materia audiovisual o con recursos informáticos. Distingue tres tipos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones. (p. 8).

Jonassen plantea tres modalidades:

aprender sobre la computadora, donde el objetivo es lograr una cultura y alfabetización informática; aprender desde la computadora, en este caso se caracteriza por una “enseñanza programada”, es decir una instrucción autónoma como es el caso de enciclopedias; en el último caso comenta el aprender con la computadora, en donde la computadora se percibe como un recurso más en el proceso de aprendizaje, por lo tanto será una herramienta de apoyo para los alumnos y para el profesor. El aprender con la computadora, puede fundamentarse en los preceptos de la escuela activa, donde la computadora puede fungir como centro de interés, a partir del cual se generen conocimientos, promoviendo que el docente y el alumno estén

en constante interacción y en un acto común se construyan conocimientos en el salón de clases. (p. 8).

Otra de las teorías es el socio-constructivismo, cuyo mayor representante es Vygotsky, bajo esta teoría el aprendizaje se da de adentro hacia afuera, es a partir de la interacción social la que facilita el perfeccionamiento intelectual. Privilegia el lenguaje como medio para el conocimiento de la cultura. Esta corriente considera el aprendizaje “como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. El aprendizaje es un proceso que está íntimamente relacionado con la sociedad”. (Valdez, 2012. p. 9).

De acuerdo con Valdez (2012), en el constructivismo social el aprendizaje se adquiere de forma colectiva, por tanto,

es fundamental dentro de los entornos colaborativos que utilizan las TIC:  
1) el interactuar con la comunidad es vital, 2) el alumno no se considera un ente aislado, por lo tanto el profesor debe favorecer la interacción y solución conjunta de problemas creando espacios sociales, 3) se propicia la creación de comunidades de aprendizaje a partir del uso de herramientas que faciliten el intercambio de información, el acceso a recursos compartidos y la redacción de documentos entre varios miembros de una comunidad. (p. 11).

Valdez (2012), citando a Hewson 2008), afirma que,

Con este objetivo han ido surgiendo diversas aplicaciones informáticas que se han ido integrando en el entorno virtual y que conforman el denominado software social, entre las que se destacan los weblogs, wikis, social bookmarking, workflow, webquests para la investigación colaborativa, que permiten ampliar las posibilidades de comunicación, integración e intercambio de información entre los miembros de una comunidad de

aprendizaje, facilitando el trabajo colaborativo que se genera dentro de un espacio virtual.

La teoría de aprendizaje más reciente es denominada Conectivismo; esta es definida por Gutiérrez (2012), citando a Siemens (2004) como:

una teoría de aprendizaje para la era digital, por tanto, se puede entender la emergencia de esta nueva tendencia en un contexto social caracterizado por la creación de valor económico a través de redes de inteligencia humana para crear conocimiento. Lo anterior contribuye a la configuración de un nuevo escenario, donde la tecnología juega un rol significativo, la antigua estructura de la era industrial se transforma en una sociedad donde “La revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje. (p. 112).

Según Siemens (2004), citado por Gutiérrez (2012),

el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de un ambiente nebuloso de elementos cambiantes, los cuales no están enteramente bajo el control del individuo. En esta dirección, el mismo autor indica que el aprendizaje se caracteriza por ser caótico, continuo, complejo, de conexión especializada, y certeza continua. El Conectivismo define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo. (p. 113).

En esta teoría de aprendizaje, Siemens (2003), citado por Gutiérrez (2012), manifiesta que:

el rol del educador es crear ecologías de aprendizaje, dar forma a comunidades, y liberar al interior del medio ambiente a quienes han

aprendido. De esta manera se asegura la reproducción del conocimiento a través de la interacción de los nodos. (p. 115).

Como se puede apreciar aquí surge otra categoría ordenadora denominada ecologías de aprendizaje. Con respecto a esta, Hernández (2015), afirma que,

parece probado que en el aprendizaje de los seres humanos se involucran de forma simultánea distintos escenarios y situaciones y que, de hecho, se van generando una variedad de ocasiones para aprender, tanto para nosotros mismos como para nuestros semejantes. Este conjunto de oportunidades configura las ecologías de aprendizaje en las que se interrelacionan y conectan distintos elementos, en contextos formales o informales, presenciales o virtuales, en los que a través de la conexión entre las personas se puede aprender unos de otros y se socializa el conocimiento. (p. 148).

Otra de las categorías ordenadoras de la pregunta es la formación docente, con respecto a esta Freire (2002), deja ver de manera implícita la necesidad e importancia de la formación inicial y permanente del maestro, al respecto plantea que:

el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. (p. 47).

Continuando con esta categoría, De Lella (2003, p. 21), define la formación como “proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos,

habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, el docente”, a su vez identifica varios modelos sobre formación docente que llevan implícitos las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, educación, etc. Tener claridad sobre cada uno de estos modelos permite entender la manera en la que como maestros entendemos los procesos de formación, enseñanza, aprendizaje y la educación misma. A continuación, cada modelo con su correspondiente definición.

El primer modelo definido por De Lella (2003, p. 22), como “El modelo Práctico Artesanal, concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller”. Desde esta perspectiva se aprende a ser maestro siendo maestro, apoyado por otro que ya pasó por ese mismo proceso y por tanto tiene dominio del oficio.

El segundo modelo planteado por De Lella (2003, p. 22), es el academicista, este “especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña”. En este modelo cualquier persona que tenga formación en un área determinada, puede ser maestro y el aspecto pedagógico puede ser alcanzado con la experiencia. Este modelo “considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos”, lo que convierte al maestro en un simple reproductor de lo establecido por otros. Este modelo se asemeja a lo que plantea el decreto de profesionalización docente en su artículo 7, “a partir de la vigencia de este decreto, para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación”. (p. 2)

El tercer modelo denominado por De Lella (2003, p. 23), “tecnicista-eficientista apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos”. Aquí la función del maestro se traduce en transmitir unos contenidos lo más simplificado posible para alcanzar unos objetivos que son medibles en términos de productos.

El cuarto modelo es el hermenéutico-reflexivo. “Este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren

opciones éticas y políticas”. De Lella (2003, p. 23). Partiendo de esta mirada el docente debe asumir de manera creativa y con mucha sabiduría las distintas situaciones que se presentan de manera imprevista en el aula, que requieren de una solución inmediata para las que no se cuenta con una técnica o receta específica.

Este tipo de situaciones según. De Lella (2003), exige que se dialogue con la situación, se interprete haciendo uso tanto con los propios supuestos como con otros sujetos reales y virtuales (alumnos, colegas, autoridades, autores).

Los textos son pre textos, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta de aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. (p. 23).

Este modelo hermenéutico-reflexivo, como lo indica De Lella (2003),

se apunta a formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macroeducativos e institucionales. (p. 23)

Desde la posición de Gómez y Zemelman (2005),

la formación docente precisa de un posicionamiento crítico ante lo dado; es decir, para lograr la apropiación de la realidad es necesario que los

profesores no solo innoven sobre lo conocido; más bien, es ir en busca de aquello que subyace dentro de la cotidianeidad de las prácticas profesionales, del currículum y sus contenidos, de la formación y sus deseables competencias, del discurso político neoliberal y sus objetivos homogeneizantes. Por lo tanto, la formación docente debe centrarse en la propia práctica profesional donde es necesario desarrollar habilidades críticas para analizar el quehacer cotidiano y, desde ahí, visualizar otras formas de entender la realidad y actuar con nuevas prácticas. (p. 237).

Siguiendo con esta categoría Pérez (2019), plantea que a la formación docente se le define como:

una tarea compleja, multifactorial que se ejerce por profesionales que se forman ex profeso, con la intención de mejorar las condiciones sociales y salariales de quien ejerce dicha tarea, pero también y sobre todo de contribuir en el desarrollo personal y ciudadano de los sujetos a su cargo. (p. web).

Una última categoría ordenadora de mi pregunta de investigación es la referente a las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), estas son definidas en el Art. 6 Ley 1341 de 2009, “como el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes”. (p. web).

Servicios TIC (2006), citado por la plataforma académica para la investigación de la UdeA, define las Tecnologías de la Información y la Comunicación, también conocidas como TIC,

como el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro. Abarcan un abanico de soluciones muy amplio. Incluyen las tecnologías para almacenar información y recuperarla después, enviar y recibir información de un sitio a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes. (p. web)

La plataforma académica para la investigación de la UdeA, citando a Salinas (2004), plantea que las TIC son:

herramientas teórico-conceptuales, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la forma más variada. Los soportes han evolucionado en el transcurso del tiempo (telégrafo óptico, teléfono fijo, celulares, televisión) ahora en esta era podemos hablar de la computadora y de la Internet. El uso de las TIC representa una variación notable en la sociedad y a la larga un cambio en la educación, en las relaciones interpersonales y en la forma de difundir y generar conocimientos. (p. web).

Estableciendo una relación entre la formación docente y las tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, Vaillant (2013) sostiene que,

Los docentes de hoy deberían poseer un conjunto mínimo de competencias en TIC para poder incorporar eficazmente la tecnología al aula. Ese dominio de habilidades básicas TIC es un requisito necesario pero no suficiente, pues se requiere una formación que asegure la incorporación del uso pedagógico de la tecnología. (p. 26).

El término competencia es definido por el MEN (s.f.),

como el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer. (p. web).

Las competencias que según el documento Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (2013), emitido por el MEN, deben alcanzar los maestros son las siguientes:

**Competencia tecnológica:** . Capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan (p. 36).

[...]

**Competencia pedagógica:** capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional. (p. 38).

[...]

**Competencia comunicativa:** capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica. (p. 40).

[...]

**Competencia de gestión:** la capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional. (p. 42)

[...]

**Competencia investigativa:** capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos. (p. 44.).

Estas competencias tienen unos momentos y se expresan en diferentes niveles o grados de complejidad, como se muestra a continuación:

**Exploración:** durante el momento de exploración los docentes se familiarizan poco a poco con el espectro de posibilidades – desde las básicas hasta las más avanzadas que ofrecen las TIC en educación, empiezan a introducir las TIC en algunas de sus labores y procesos de

enseñanza y aprendizaje, reflexionan sobre las opciones que las TIC les brindan para responder a sus necesidades y a las de su contexto. (p. 34).

[...]

Integración: en el momento de integración los docentes saben utilizar las TIC para aprender, de manera no presencial, lo que les permite aprovechar recursos disponibles en línea, tomar cursos virtuales, aprender con tutores a distancia y participar en redes y comunidades de práctica integran las TIC en el diseño curricular, el PEI y la gestión institucional de manera pertinente, entienden las implicaciones sociales de la inclusión de las TIC en los procesos educativos. (p. 34).

[...]

Innovación: en el momento de innovación los docentes son capaces de adaptar y combinar una diversidad de lenguajes y de herramientas tecnológicas para diseñar ambientes de aprendizaje o de gestión institucional que respondan a las necesidades particulares de su entorno, están dispuestos a adoptar y adaptar nuevas ideas y modelos que reciben de diversidad de fuentes, comparten las actividades que realizan con sus compañeros y discuten sus estrategias recibiendo realimentación que utilizan para hacer ajustes pertinentes a sus prácticas educativas, tienen criterios para argumentar la forma en que la integración de las TIC cualifica los procesos de enseñanza y aprendizaje y mejora la gestión institucional. (p. 35).

Cabe anotar que cuando se dan las directrices para la incorporación de la Tecnologías de las información y la comunicación en el aula, son dadas en términos de competencia, considerando que este término tampoco tiene su origen en educación y que generalmente, cuando nos referimos a este, se genera cierta tensión puesto que las mejoras basadas en la competitividad, a mi modo de ver lo que buscan es optimizar la productividad económica mejorando la mano de obra y esta no es la esencia del proceso educativo, se hace necesario la resignificación de este para que no se termine reduciendo el saber al mercado de la competición.

El enfoque por competencias a mi entender sigue extendiendo las características de la teoría conductista, pues es común ver en las aulas que gracias a los sistemas de calificación numéricos se asignan unos puestos y hasta cuadro de honor para los primeros lugares lo que genera unos estudiantes buenos, otros regulares y otros malos; unos que ganan y otros que pierden.

El logro de esas habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas por parte de las maestras y los maestros), tiene según mi punto de vista unas implicaciones para los procesos de formación tanto inicial como permanente. En la formación inicial exigiría un análisis de los pensum y la posterior inclusión en estos de la teoría que permita la apropiación de los contenidos; en lo relacionado con lo tecnológico, lo pedagógico, lo comunicativo y lo que concierne a la gestión e investigación; además de las orientaciones de tipo metodológico que les permita a los nuevos docentes, la incorporación y uso pertinente en la práctica educativa.

En la formación permanente, que en mi opinión depende de la voluntad de cada sujeto, se requiere la concientización por parte de cada uno, sobre la necesidad de actualizarse de manera frecuente de modo tal que se pueda responder a los cambios sociales frecuentes que caracterizan a la sociedad denominada sociedad de la información. Cabe aclarar que el reto de las maestras y de los maestros hoy, es el de no permitir que por el exceso de información que a diario circula mediante los diferentes medios, no se deje lugar para la experiencia, es decir para aquello que nos pasa, que nos acontece, que nos llega, pues como lo manifiesta Larrosa (2002), actualmente en el afán de constituirnos en sujetos informantes e informados cancelamos nuestras posibilidades de experiencia.

En las condiciones actuales de la sociedad en la que aparentemente todo se tiene a la mano, se necesita de una práctica educativa que priorice las actividades de aprendizaje sobre las de enseñanza, lo que tiene exigencias en los procesos de formación de las maestras y los maestros que en algunos casos sigue siendo teórica. Al respecto Vaillant (2014), señala que:

Uno de los aspectos más llamativos de las tecnologías es su impacto en el ambiente de aprendizaje, lo que implica un cambio en la forma de organizar la enseñanza. Ese modelo requiere un profesor más centrado en el

aprendizaje que en la enseñanza, lo que nos lleva a reflexionar acerca de cómo se preparan hoy los futuros docentes. Un modelo centrado en el aprendizaje de estudiantes requiere el desarrollo de capacidades docentes que permitan la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje de los estudiantes, mediante tareas individuales y en grupo, con el apoyo de las TIC. (p. 15).

Al respecto Díaz (2015), indica que:

la necesidad de formar a los futuros educadores con un adecuado equilibrio entre la formación pedagógica, incorporando en ello los conocimientos necesarios de las ciencias más directamente vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, y a la dimensión disciplinaria de acuerdo con el nivel del sistema educativo y las áreas del conocimiento donde se desempeñarán. El profesor debe saber “lo que enseña” y “cómo lo enseña”. (p. 242).

Considerando las habilidades relacionadas con las TIC que según el MEN deben alcanzar los docentes, se requiere un equilibrio entre cada una de estas. El dominio de lo tecnológico dadas las condiciones de estudio y trabajo desde casa posibilitaría la selección de herramientas que respondan a las características de los contextos de los estudiantes y permitiría un acompañamiento más efectivo; la apropiación de lo comunicativo facilitaría a su vez la comunicación en entornos tanto sincrónicos como asincrónicos, como nuevos escenarios para el encuentro con el otro; la incorporación de lo pedagógico potenciaría los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación integral de los estudiantes y la formación permanente del docente; una buena gestión permitiría la planeación y evaluación de las prácticas educativas y los procesos investigativos posibilitarían la generación de nuevos conocimientos a partir de lo que se vive en el aula, es decir, de lo que nos pasa, en términos de Larrosa de nuestra experiencia.

Si bien la internet no aparece como una categoría implícita de la pregunta de investigación considero necesario definirla por su importancia y trascendencia en el momento histórico que estamos viviendo. Según la Real academia de la lengua, la internet es una “Red informática

mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras mediante un protocolo especial de comunicación”, que permite entre intercambiar información en diferentes formatos: texto, imágenes, sonido”. (2020. p. web).

Los usuarios de este medio han crecido de manera vertiginosa en el contexto mundial; aunque actualmente es considerado como un bien público, la situación actual ha demostrado que es un servicio al que pocos pueden acceder en condiciones óptimas. Tal como plantea Trejo (2003):

los usuarios de este espacio social y medio de comunicación eran 3 millones en 1993 y una década más tarde rebasan los 600 millones en todo el mundo. La cantidad de países conectados a la Red ha crecido en las mismas proporciones. Sin embargo la expansión de la Internet es tan desigual como la de otros bienes y servicios. (p. 1).

En lo que respecta a la internet en educación Selwyn (2014), afirma que,

el impacto de internet sobre la educación no es directo. Para empezar es importante recordar que más de la mitad de la población mundial no tiene ninguna clase de experiencia directa en el uso de internet. Y, aunque es posible que esto cambie con la expansión global de la telefonía móvil, el problema de la desigualdad de acceso a las formas más potentes y versátiles de usar internet sigue siendo motivo de preocupación. Además, como sugiere el hecho de que sigan prevaleciendo los modelos formativos tradicionales basados en la instrucción en el aula y los exámenes con lápiz y papel, los cambios educativos experimentados en la era de internet son complejos y a menudo están poco afianzados. (p. 9).

La situación anteriormente descrita es mucho más notoria en nuestro país, en el que las condiciones de pobreza impiden el uso de la internet con fines educativos. En el caso concreto de la institución en la que realicé mi práctica investigativa, de ciento sesenta y nueve estudiantes matriculados de transición a quinto se pueden conectar a los encuentros sincrónicos programados

por los docentes alrededor de cuarenta y nueve estudiantes; cifra que corresponde a aproximadamente el 28% de la población estudiantil matriculada en estos grados.

Cabe aclarar que, de los ciento veinte estudiantes restantes, noventa y tres estudiantes tienen acceso al WhatsApp y es mediante este medio que los docentes establecen comunicación con ellas, ellos y sus familias. Los veintisiete restantes que no tienen acceso a ninguno de los medios mencionados anteriormente reciben guías físicas como la única presencia del maestro. ¿En este panorama, podría decirse que se está garantizando el derecho a la educación en igualdad de condiciones?

Es innegable que los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, han implicado transformaciones en los seres humanos en muchos sentidos. La interconectividad y los distintos dispositivos son algunos de los factores que han generado el acceso a estas por una gran mayoría de la población; acortando los límites espaciales y temporales. A pesar de las considerables ventajas que presenta las nuevas tecnologías, también han aparecido problemas y vulneraciones de los derechos humanos, que han causado gran preocupación y en ocasiones se han convertido en delito; de tal forma que, con estas nuevas tecnologías, han sido vulneradas las libertades fundamentales, unos de los más afectados es el derecho a la intimidad y privacidad de las personas por parte del Estado, las empresas, y personas particulares.

Aunque el uso de las TIC y de las redes sociales, han democratizado el acceso a la información y permiten la libre expresión de las opiniones en muchas personas, es de conocimiento público la brecha digital que hay entre poblaciones desarrolladas y las que están en vías de desarrollo; estas últimas, no facilitan el ejercicio de la ciudadanía en entornos digitales, entrando a una situación de exclusión que imposibilita nuevas de formas de comunicación y de participación social.

El uso responsable de los dispositivos tecnológicos de comunicación digital, se han convertido en una herramienta indispensable para velar por el cumplimiento de los derechos que son atropellados en algunas comunidades; de igual forma, para ser veedores de la ejecución de los compromisos en las políticas públicas.

A pesar de los beneficios que ofrecen las TIC, nos enfrentamos a una perfilación, a través de la participación que hace al sujeto en el mundo virtual, lo que permite realizar un control y rastreo basado en sus intereses. Los espacios digitales han sido objeto de ciudadanías poco responsables, que han llevado a la violación de derechos como la apropiación de la propiedad intelectual y la explotación sexual infantil, la trata de personas, entre otras.

# Capítulo 1.

## Aportando significados de la formación docente y los procesos didácticos

En este capítulo presento inicialmente la tensión existente entre formar e informar; luego, me centro en los significados aportados por las maestras y los maestros a la formación docente, y a los procesos didácticos. Finalmente, expongo en términos de logro lo nuevo que emergió después del proceso de recolección e interpretación de las narrativas de los sujetos que hicieron parte del trabajo de investigación.

### Formar vs informar

Una de las nueve acepciones que tiene el Diccionario de la Real academia de la lengua, de hecho, la primera para el término formar es *dar forma a algo*; por su parte informar es definido como *enterar o dar noticia de algo*. Atendiendo a esto hay una gran diferencia entre estas dos palabras puesto que no es lo mismo dar forma que notificar algo; para dar forma es necesario transformar, el alfarero transforma el barro, le da forma para poder obtener su obra de arte.

Teniendo en cuenta lo anterior y considerando que por sus características la sociedad actual, es denominada la sociedad de la información, se hace necesario que en todos los ciclos educativos se propenda por procesos que estén encaminados, sin desmeritar la información, a formar primero y luego a informar. Quizá esta sea la vía para disminuir la pesadumbre de nuestro tiempo: pues, como afirma Larrosa (2002), el saber de experiencia hay que separarlo del saber cosas a modo de tener información. Una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad donde la experiencia es imposible, en este sentido privilegiar la información sobre la formación sería condenarnos a que nada nos pase a que nada nos acontezca.

La educación en tiempos pasados privilegiaba un tipo de relación basada en el diálogo; en el que el estudiante no era un mero receptor de contenidos, sino, un participante activo en la

disertación mediante el uso intencionado de la palabra. Por tanto, el saber estaba en constante circulación y reelaboración, superaba la cultura enciclopédica y la transmisión de información sin interpretación. En la sociedad de hoy no hay espacio para el diálogo ni para la circulación de la palabra; circula información y opinión por lo que generalmente estamos recibiendo un saber que informa pero que ya no forma.

Considerando lo anterior, el dilema entre informar y formar corresponde a la época moderna, en la que la falta de tiempo no da espacio para conocernos y mucho menos para conocer a la otra, el otro y a lo otro; en la que el exceso de trabajo, en el ánimo de responder a las exigencias del mundo capitalista no da espacio ni para la familia, razón por la que está primando la individualidad. Si como reza el adagio popular *todo tiempo pasado fue mejor*, vale la pena no solo evocar la inclinación de los antiguos por procesos de formación, pues si bien sobre el pasado no tenemos ningún poder si podemos retomar la sabiduría de los ancestros contextualizarla y aplicar de ella lo mejor.

Está claro que no hay forma de concebir la sociedad actual sin tecnología; entonces desde la formación se debe tratar de contrarrestar el impacto negativo de esta en los sujetos y en la sociedad: pues, si bien permiten acceder a la información con un solo click y dan la posibilidad de almacenar conocimiento, no proveen de las cualidades que se requieren para aprender de manera permanente como son la atención, la persistencia y la paciencia; ni la habilidad para ocupar un lugar estable en un mundo que se encuentra en constante cambio. Razón por la que las maestras y los maestros mientras continúen teniendo control sobre las herramientas y dispositivos tecnológicos mediante un pensamiento crítico que les permita formar; porque a diario se forman, y enseñar porque a diario aprenden; seguirán siendo necesarios en la sociedad de la información del conocimiento o de cualquier otro adjetivo que se le quiera agregar.

## **Formación docente**

Ahora bien, ya centrándonos en la gran categoría de la formación docente, es pertinente traer aquí el significado que para las maestras y los maestros tiene la misma,

*“La formación docente tiene que ver con el conocimiento social y político, no solo de la actualidad, sino también desde el devenir histórico; además del conocimiento en el [despliegue]desarrollo del conocimiento. Es decir, se debe tener formación en epistemología, antropología, política, pedagogía como filosofía de la educación y didáctica como hecho y acto de la pedagogía.”* (Maestro, noviembre 05 de 2020, aplicación de mensajería instantánea).

Como se observa en esta narrativa, el maestro, define la pedagogía como la filosofía de la educación; lo que a mi modo de ver es una invitación a ver en los procesos de formación una oportunidad para favorecer la construcción colectiva de conocimiento, la aceptación de la diferencia y el encuentro con el otro y con lo otro mediante la vinculación de la relación teoría y práctica en el ámbito educativo. Abre la posibilidad para que tanto maestras como maestros, salgan de los modelos pedagógicos tradicionales y construyan saber pedagógico propio desde la práctica y a partir de las particularidades de sus estudiantes, las condiciones de sus contextos y la relación con las diferentes herramientas tecnológicas. Dicho con palabras de Vásquez (2012), “la filosofía educativa nace de la reflexión de los ámbitos teórico-práctico de la pedagogía, el cual es fruto de la acción del ser humano, es decir, de la acción de educar surge una realidad nueva”. (p. web).

En esta misma narrativa, la didáctica es definida como hecho y acto de la pedagogía lo que muestra una visión por parte del maestro, en la que según mi punto de vista no solo involucra el cómo, sino que considera también el a quién, el para qué, el dónde, el cuándo y el qué es esencial aprender; como elementos indispensables en distintos procesos que tienen una influencia directa sobre el aprendizaje y por tanto en la comprensión y construcción de significados propicios para la realidad actual.

Al respecto Cañizález y Benavidez (2016), afirman que,

Hablar de educación implica preguntarse por la pedagogía y la didáctica, ambas ciencias fundamentales en el proceso de formación de sujetos; la primera, entendida como el estudio de las teorías o discursos que emergen

en la educación; la segunda, la ciencia que estudia desde el saber epistemológico la práctica docente, la constitución de sujetos en formación, donde se observa la profundización epistemológica del saber que trabajan y cómo intervienen en las dinámicas de enseñanza [y]aprendizaje, en la cual, se busca contextualizar en torno a la interdisciplinariedad y especificidad del saber que ocupa y que conduce a una reconstrucción y apropiación de los conceptos, permitiendo generar nuevo conocimiento. (p. 108).

En su narrativa otro maestro establece una clasificación de la formación docente, puesto que, la define en términos de la preparación inicial que recibe una persona que quiere desempeñarse como maestro, pero también menciona la necesidad de la actualización permanente. Para el docente en mención la formación docente es,

*“el proceso relacionado con la preparación de futuros maestros de acuerdo con políticas y procedimientos establecidos a fin de proporcionarles herramientas que les permitan a quienes quieren ser maestros cumplir de manera eficaz la labor docente en el aula y en la comunidad. También hace alusión a la actualización permanente del maestro que se encuentra en ejercicio”.* (Maestra, noviembre 05 de 2020, aplicación de mensajería instantánea).

A propósito de lo anterior, Salazar (2018), citando a Aguilar (2015), plantea que,

la formación del profesorado, en cualquiera de los [ciclos] y tipo de formación, requiere de un cambio en la organización de los procesos educativos que permita pasar a estructuras más flexibles y cercanas a los contextos escolares; que se promueva la formación integral; que la teoría y la práctica se conjuguen en los procesos formativos; y pasar de un modelo institucional en cascada, hacia modelos más investigativos y reflexivos,

contextualizados, críticos y creativos donde el profesorado sea el sujeto protagonista de su propia formación

Con respecto a la formación inicial de maestros Salazar (2018), plantea que,

La formación inicial docente se da a través de programas institucionales que requieren a los estudiantes transitar por un sistema curricular en donde realicen un conjunto de asignaturas y experiencias académicas. Esto tiene la finalidad de obtener un título que los acredite como docentes es en este nivel en el cual el docente adquiere las primeras herramientas teórico metodológicas que le posibilitan desempeñarse en la práctica docente. (p. 7).

Por otro lado, la formación permanente es entendida por Salazar (2018), como,

la acción de aprendizaje posterior a la educación inicial, en el cual el docente puede recibir actualización y elementos para desarrollar su práctica profesional; en esta etapa se encuentran los posgrados, las especializaciones y otras actividades de índole formativa como las conferencias y asistencia a cursos relacionados con la docencia. (p. 7).

En este orden de ideas, la formación docente hoy; llámese inicial o permanente, debe favorecer procesos de reflexión que permitan la comprensión del contexto social y cultural en los que se inscriben las prácticas pedagógicas; de igual manera debe preparar al sujeto que aprende y se forma; para atender, entre muchos otros retos, el de la diversidad; pues dadas las condiciones, particularidades de la sociedad actual, los aprendizajes y clamores que ha dejado la situación de pandemia, hoy no tiene sentido hablar de unos estudiantes diferentes que reciben una educación especial y de otros que reciben una educación normal. Es hora de hablar de estudiantes diversos, con necesidades e intereses diversos, que requieren respuestas diversas por parte de la escuela y de la sociedad en general. Urge un proceso de aprendizaje y enseñanza, que sea válido para uno, para

otros y para todos, que por consiguiente posibilite la participación de las y los estudiantes y potencie una vida digna y plena en un contexto determinado.

Otro de los docentes en su narrativa, da a entender que la formación debe propender por la reflexión sobre lo que se hace, es decir sobre la práctica, al respecto manifiesta que,

*“La formación docente hace parte de la cualificación que realiza la persona que está inmersa en el ámbito de la educación, tiene que ver con el conocimiento y la mejora de todo lo que el maestro hace a partir de la reflexión de lo que sucede en su aula y en su contexto”.* (Maestro, noviembre 05 de 2020, aplicación de mensajería instantánea).

Considero que, en la anterior definición, la formación docente supera la mera instrucción o capacitación y muestra al docente como un sujeto capaz de pensarse de manera crítica y reflexiva a partir de la realidad y de las dimensiones que la configuran y como estas lo desafían para poder transformarla; pues es en última instancia la transformación de esas realidades que afectan a la mayoría lo que habla de un sujeto realmente formado.

Hacer del aula u otro espacio fuera de esta, un lugar para la reflexión colectiva sobre lo que allí sucede y por ende sobre la práctica pedagógica sería una forma de consolidar comunidades de aprendizaje que a su vez posibilitarían la creación de propuestas didácticas que contribuyan con el perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje.

## **Aprendizaje**

Aunque a simple vista la pregunta qué es aprendizaje, puede resultar simple, puesto que por años hemos estado sentados en una escuela. A la hora de las respuestas de las maestras y los maestros, sus conceptualizaciones son diferentes. Es así como el aprendizaje es concebido, como adquisición como respuesta proceso, como aplicación, como comprensión, y como modificación. Analicemos dos de los significados que dieron dos maestros participantes del proceso investigativo a la categoría de aprendizaje,

*“Es la adquisición de unos conocimientos que permiten aprender sobre un tema específico”*. (Maestro, noviembre 12 de 2020, el cuestionario).

*“Todo aquello que queda luego de una experiencia en la que interactúan varias personas”*. (Maestro, noviembre 12 de 2020, cuestionario).

En la primera concepción el aprendizaje es visto como la incorporación de algo ya hecho, que existe afuera y que está esperando para ser almacenado en la memoria. Concebido así el aprendizaje se reduce a la reproducción del conocimiento que ya ha sido construido por otros, y bajo esta perspectiva la enseñanza es un asunto de transmisión de ese conocimiento; en otras palabras, esta concepción de aprendizaje obstaculiza la posibilidad de construir nuevos significados desde la realidad y condena a la repetición de conocimiento que fueron creados para comprender y dar sentido a realidades que poco o nada tienen que ver con la nuestra.

En la segunda concepción el aprendizaje es vinculado estrechamente con la experiencia vivida junto con las demás personas. Es decir, reconoce la importancia de los procesos de aprendizaje logrados en un colectivo, en el que los otros, las otras y aunque no lo mencione de manera explícita lo otro, son reconocidos como elementos esenciales en la construcción de conocimiento. Las demás personas son sujetos de saber; al hacer este reconocimiento eliminamos la idea de la verticalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y permitimos la horizontalidad en estos procesos, en el que todos y todas tenemos la capacidad de enseñar y aprender.

Concebido el aprendizaje como *todo aquello que queda luego de una experiencia en la que interactúan varias personas*, nos permite considerar fundante tanto al contexto que habitan los sujetos del saber, como a los sujetos del saber con su subjetividad, historicidad, potencia, dialéctica, experiencia y por supuesto su realidad y sus dimensiones, en los procesos de construcción de significados y transformación de la realidad existente.

Con respecto a lo mencionado anteriormente Cardona (2014), considera que:

Pensar partiendo del “aprender” como eje articulador trae consigo un ejercicio político no menor, pues cuando la relación didáctica entre seres humanos la guía el aprendizaje y no la enseñanza, el tipo de poder que circula rompe en postura y mirada la colocación parametralizada de los sujetos involucrados; así, como los criterios con los que se hace la lectura de los impactos que genera lo que se aprende. (p. 3).

Ahora veamos, otras concepciones en el que se ve el aprendizaje más como transformación que como reproducción, pues comprender es obtener significado; ver algo en una forma diferente y cambiar como persona es desplegar otras nuevas estructuras de significado para toda la vida.

*“el proceso mediante el cual el educando cambia y adquiere habilidades, destrezas, conocimientos, conductas, valores, sentimientos e intereses que le permiten explorar y encontrar soluciones a problemas cotidianos”.*

(Maestra, noviembre 12 de 2020, cuestionario).

*“La adquisición, práctica o ejercitación, de los conocimientos logrados”.*

(Maestra, noviembre 12 de 2020, el cuestionario).

*“El aprendizaje es un proceso innato en los seres humanos, que les permite la adquisición y desarrollo de habilidades, conocimientos, conductas y valores que, a su vez les permiten a las personas interpretar y vivir de acuerdo a las realidades en las que se desenvuelven”.* (Maestro, noviembre

12 de 2020, cuestionario).

La manera como las maestras y los maestros entienden y conceptualizan el aprendizaje, incide directamente en la manera como ellas y ellos procuran los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Como afirma Cardona (2014), en una práctica pedagógica centrada en el “aprender se instala con fluidez el reconocimiento de que todo sujeto es sujeto de aprendizaje, pero a la vez de saber”, por tanto, aunque el rol del docente sigue teniendo la misma importancia pasa de ser

transmisor de información a ser un guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes y a aprender en conjunto.

## **Enseñanza**

El concepto tradicional de enseñanza es un claro ejemplo de la relación de poder que ha perpetuado la escuela, enseñar es sinónimo de ejercer autoridad e infundir miedo, por tanto, el aula no es un espacio que favorezca el pensamiento crítico y la participación. En esta concepción no hay cabida para las diferencias, ni para las particularidades de los estudiantes

En la narrativa que se presenta a continuación se puede ver que el maestro supera esa concepción tradicional de enseñanza al considerar que se hace necesario reconocer las condiciones de la persona que aprende,

*“Enseñar hoy, es algo más que transmitir conocimientos, es tener la capacidad para planear teniendo en cuenta algunas particularidades de los estudiantes como la edad y el contexto”. (Maestro, noviembre 12 de 2020, cuestionario).*

Apoyando el concepto anterior traemos a Freire (1973), quien expresa que enseñar exige tener un amplio conocimiento de las condiciones políticas, históricas, sociales, psicológicas y sociológicas de la persona a quien se enseña, que a mi modo de ver es a lo que se refiere el maestro cuando habla del contexto de sus estudiantes.

Otro maestro expresa que la enseñanza es un proceso en el,

*“cual se orienta para la construcción de saberes. Se da en ámbitos no formales como la familia y en contextos formales, labor que cumplen las instituciones educativas”. (Maestra, noviembre 12 de 2020, cuestionario).*

En esta definición del concepto de enseñanza, se rescata que se asume como un espacio para la construcción de saberes y que se consideran otros espacios y por tanto otros sujetos diferentes al maestro que pueden enseñar. En términos de Illich un proceso que se da con la participación de todos y que supera la concepción tradicional, pues brinda la posibilidad de que se de en otras instituciones, en un sistema abierto que reemplaza la escuela y que por tanto democratiza el saber.

Al respecto Diaz (2018) , manifiestan que:

El sujeto que aprende es el protagonista del proceso educativo y no un objeto depositario de conceptos o hechos. Por tanto, la enseñanza debe abogar por el desarrollo integral del sujeto a nivel intelectual, social, moral y con la posibilidad de abarcar lo estético y lo creativo. Desde esta perspectiva el conocimiento y el individuo son vistos con posibilidades de cambio constante. (p. 9).

El recorrido por cada una de las preguntas orientadoras que permitieron dar cuenta de este objetivo nos sirvió para entender que la realidad no puede ser leída desde una sola lógica de pensamiento; pues, en la actualidad estamos inmersos en una realidad altamente compleja, formada por múltiples relaciones; entre las que podemos nombrar las de poder, las de distribución, las de organización, las que se dan entre lo humano, lo no humano y la vida y aquellas relaciones en la diferencia que nos exigen hacer de la escuela; entendida hoy como cualquier lugar que potencie el aprendizaje; el espacio propicio para la construcción de una sociedad incluyente.

Otro aspecto significativo fue la comprensión de que no hay posibilidad de hacerse procesos de formación docente mediados por las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino se les da relevancia a los procesos de aprendizaje antes que a los de enseñanza , es decir, si no se incorpora una didáctica no parametral que de la posibilidad de desplegar sujetos que se centran en comunidades de aprendizaje, de pensamiento colectivo, de circulación de la palabra en los que en la dimensión política; en términos de relaciones de poder, el poder que circula es un poder del

reconocimiento, la solidaridad, el compartir donde no hay jerarquías sino que hay una horizontalidad que se funda en las formas de diálogo de saberes.

Entendimos también ,que las concepciones que tenemos sobre el aprender y el enseñar devienen de la propia experiencia, de la cultura, de la formación profesional y disciplinar; y que por tanto, resignificar esos conceptos mediante la comprensión de la didáctica no parametral que potencie tanto al docente como al estudiante; este último, casi opacado por las relaciones de poder que generalmente se dan en la escuela; abre la posibilidad de reorientar las prácticas de aula, hacia procesos que visibilicen al estudiante como persona; sujeto de saber y no como un número en el que es posicionado por las diferentes pruebas externas. e internas que se realizan en las Instituciones educativas.

Otro aspecto no menos importante que todos los anteriores es que las maestras y los maestros hacen visible la importancia de que la formación docente continua no se siga consolidando a espaldas de los aprendices; pues, se terminan estandarizando los procesos y se olvidan los deseos de saber de los sujetos y las necesidades de los diferentes contextos en los que se realiza la labor docente.

Finalmente consideramos también como logro el hecho de que hallamos entendido como colectivo que la formación docente debe contribuir con la generación de prácticas de aula que favorezcan procesos de investigación mediante los cuales se pueda escuchar al otro y recuperar por medio de narrativas la memoria histórica de los sujetos.

## **Capítulo 2.**

### **Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en los procesos de formación docente**

En este capítulo presentaré las características de las Tecnologías de la información y la comunicación dadas por las maestras y los maestros de transición y primaria de la Institución San Rafael del municipio de Heliconia, luego daré a conocer los usos que le han dado ellas y ellos a estas tecnologías en diferentes etapas de su vida y finalmente mostraré las tecnologías que fueron consideradas pertinentes para el proceso de formación en el contexto institucional.

#### **Tecnologías de la información y la comunicación**

Con respecto a las Tecnologías de la información y la comunicación puede decirse que su uso en las prácticas de enseñanza y aprendizaje no es una innovación reciente, pues uno de los logros de Celestín Freinet fue precisamente el de crear y utilizar tecnología en su aula y aprovecharla para procesos de escritura. Al respecto Martínez (s. f), indica que “Freinet fue el creador de la imprenta, del periódico escolar, del gramófono, el disco, la radio y el proyector de cine como medios de aprendizaje y como apoyo en el proceso de comunicación” (p. web).

En la actualidad se cuenta con una gran expansión de las TIC en los diferentes ámbitos sociales y son diversas las concepciones que se tienen sobre estas. Así por ejemplo en la plataforma académica para la investigación de la UdeA, son definidas como,

el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la comunicación (TC), constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional y por las Tecnologías de la información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces). (p. web).

Esta definición guarda una estrecha relación con las tecnologías de la comunicación usadas por las maestras y los maestros que hicieron parte de la investigación en diferentes etapas de su vida. El hecho de que considera la radio, la televisión y el teléfono le da un enfoque más inclusivo pues, estos medios son más cercanos a nuestros contextos rurales; en los que, por diversas situaciones, la incorporación de las tecnologías de la información ha sido difícil y por tanto se sigue haciendo uso de los medios tradicionales de comunicación.

Lo enunciado en la plataforma con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación está en consonancia con las respuestas dadas por las maestras y los maestros que hicieron parte de la investigación, pues si bien ellos no establecen la diferencia entre las tecnologías de la comunicación y las tecnologías de la información, en su relato hacen alusión a ambas de manera implícita,

*“Las tecnologías de la información y la comunicación son esos medios o herramientas de los cuales se ha valido el hombre a través de su historia para acceder a la comunicación, a la información, al entretenimiento, a la cultura, al conocimiento y que a su vez le han servido para dar conocer a otros sus producciones”.* (Maestra, noviembre 19 de 2020, texto escrito).

Es poco lo que se encuentra en relación con esta categoría aplicada específicamente al campo educativo, generalmente las concepciones obedecen al campo de la informática es así como Valdez (2012), las define “como el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de información, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética”. (p. 3).

Muchas personas consideran las tecnologías de la educación como un signo de estos tiempos y de hecho son vistas por algunos como el epicentro del proceso educativo. En contraposición a esto, Fortunato (2017), afirma que “desde un punto de vista pedagógico, las TIC son un recurso, un catalizador o una posibilidad para la educación”. Consideración que guarda

estrecha relación con la definición dada por las maestras y los maestros, quienes a partir de su experiencia y su relación con estas manifiestan que,

*“Son mediaciones tecnológicas que permiten la relación entre el docente, los estudiantes y el conocimiento, a través de las diferentes herramientas que podemos utilizar en el salón de clase, llámese computador, celular, grabadora, internet, etc.”.* (Trabajo en equipo; 2 maestras y 2 maestros, 19 de noviembre de 2020, video).

*“Las tecnologías de la información y la comunicación son un medio para interactuar con el conocimiento”.* (Maestro, 19 de noviembre de 2020, aplicación de mensajería instantánea).

*“Son todos aquellos medios que en la actualidad nos sirven, a cualquier persona no solo a los docentes para poder difundir información de una manera ágil, para poder intercambiar información y poder comunicarnos de forma eficiente, como entre esas tecnologías están la radio, la televisión, los celulares, los PC, pues entonces indudablemente son medios que nos permiten tener interacciones sincrónicas y asincrónicas para una comunicación efectiva”.* (Maestra, 19 de noviembre de 2020, audio).

*“Las tecnologías de la información y la comunicación son esos medios de los cuales se ha valido el hombre a través de su historia para acceder a la comunicación, a la información, al entretenimiento, a la cultura, al conocimiento y así mismo dar conocer a otros sus producciones”.* (Maestra, noviembre 19 de 2020, texto escrito).

Me llama la atención que, en sus narrativas al concebir las tecnologías como una herramienta mediadora, sobre la que el sujeto tiene control, no se desdibuja el papel del maestro y por el contrario abre la posibilidad para que los docentes se conviertan en guías para el uso

adecuado de toda la información que se puede generar con estos recursos y como un medio para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## **Usos dados por las maestras y los maestros a las Tecnologías de la información y la comunicación**

Las maestras y los maestros, hicieron un recorrido muy interesante por las tecnologías de la información y la comunicación que han usado en las diferentes etapas de su vida, mostraron de manera muy detallada aquellas a las que habían podido acceder y las que les resultaron útiles en lo personal, laboral y en sus procesos de formación; iniciaron con la radio, la telefonía y la televisión hasta llegar al uso de la internet y las múltiples posibilidades que esta ha abierto.

*“Mi época de estudiante en la década de los 80’s estuvo marcada por la relación estrecha que se daba con los libros, la radio y la televisión, tres medios fundamentales para acceder al conocimiento en esos momentos. El primer acercamiento con las tecnologías de la información fue en la década de los 90’s, al salir del colegio, cuando pude realizar un curso en análisis y programación de computadores y posteriormente con el ingreso a la universidad donde si bien no eran los medios predominantes para realizar trabajos o recibir información, ya algunas personas podíamos disponer de ellos para realizar algunas actividades. Aún en esta época, los libros de manera especial continuaban siendo los medios de mayor acceso por parte de la población estudiantil”. (Maestra, noviembre 26 de 2020, texto escrito).*

Cuando se les indagó a las maestras y a los maestros por cuál había sido su relación con las TIC, dado que el tema les trajo tantos recuerdos, especialmente de la etapa de la adolescencia, algunos se desviaron un poco de la pregunta inicial para expresar todo aquello que les suscitó diversas emociones y sentimientos. Fue una actividad que permitió a través de la evocación traer al presente todo aquello que dejó una huella en cada uno, es decir, que se constituyó como parte de su experiencia,

*“inicialmente en la parte de la niñez, en la casa no faltaba el televisor, este era compartido con todos los integrantes de la familia, había uno solo y la radio, también era muy frecuente en la casa escuchar música y el medio más utilizado en mi hogar eran los discos de vinilo, disfrutaba mucho escucharlos en compañía de mis padres y demás familiares. Hemos sido todos personas muy musicales, en la casa no faltaba antes que ver televisión escuchar música, escuchar las noticias en la radio.*

*Ya pasando a lo que es la adolescencia el teléfono prácticamente fue el centro, estoy hablando del teléfono fijo con el que me comunicaba con mis amigos, fue motivo también de muchas discordias en mi casa porque se usaba por mucho tiempo, las cartas, la música y algo de televisión también hicieron parte de la adolescencia.*

*En la universidad las TIC que comencé a utilizar fue la máquina de escribir pues en mi casa inicialmente no había computador, se continúa usando mucho el teléfono y los libros, el libro era un elemento muy importante en esa parte del estudio, ya en la vida laboral fui una usuaria del beeper, ya era un medio de comunicación que estaba en vía de extinción, pero como los celulares eran tan costosos fue necesario utilizar ese medio, ya lo que fue el computador empecé a hacer uso de este en el primer colegio en el que trabajé, a medida que fue pasando el tiempo tuve acceso al celular, a mi propio computador y luego al internet”. (Maestra, noviembre 26 de 2020, audio).*

Cada época de la historia ha tenido su ciencia y su tecnología y su propia forma de comprender e incorporar los distintos avances en cada uno de los aspectos de la vida de los sujetos. Así por ejemplo las maestras y los maestros hacen alusión a los libros, a la carta, al telegrama, al proyector de filminas, a la cabina telefónica, a la grabadora, como herramientas que dinamizaron los procesos educativos y permitieron la comunicación con quienes estaban ausentes. Al respecto una maestra manifiesta que:

*“Desde mi niñez el medio de comunicación que utilizábamos aquí en Heliconia era una especie de cabina eso para mí como niña era como un cajón inmenso donde se entraban las personas a recibir las llamadas telefónicas existía solamente una cabina y un teléfono para todo el municipio otros medios que teníamos era el radio teléfono donde todo el pueblo escuchaba los mensajes que le llegaban, también hacíamos uso de la carta y del telegrama luego.*

*Cuando comencé a estudiar en la normal se hizo presente el televisor y las filminas como medio audiovisual en clase de religión, era una clase muy mucha llamativa mejor dicho espectacular y desde ahí a mí me encanta dar clase de religión, gracias al amor que le ponía la monja que nos daba dicha clase; ella le ponía todo el empeño a esas filminas y a esas clases de religión. Utilizábamos también el casete para escuchar la música y las canciones infantiles, la grabadora se utilizaba en los actos cívicos”.*  
(Maestra, noviembre 26 de 2020, audio).

En la siguiente imagen se muestra de manera detallada las tecnologías con las que las maestras y maestros tuvieron algún tipo de relación a lo largo de su vida.

### ***Imagen 1.***

#### ***Tecnologías de la información y la comunicación antes y durante la pandemia***



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC), la ministra de educación en marzo del 2020, manifestó “que gracias a las nuevas tecnologías hoy es posible encontrar alternativas para continuar los procesos de aprendizaje desde casa”; sin embargo, las maestras y los maestros en sus narrativas hacen visible que esto no resulta del todo cierto por dos aspectos fundamentales, uno que tiene que ver directamente con la formación y el otro relacionado con el acceso. Dos cuestiones que no se resuelven de un día para otro, puesto que no dependen solo de la voluntad y del deseo, sino que hay asuntos de tipo político y económico que en circunstancias como estas han hecho mucho más notoria la brecha existente entre los distintos sectores de la sociedad.

*“No fue nada fácil empezar a utilizar plataformas como Google Meet y otras para los encuentros virtuales, ya que no tenía conocimientos de como se hacía, me tocó aprender para no quedarme atrás de mis otros compañeros y porque algunos padres así lo pedían. Esta situación ha sido complicada porque muy pocos estudiantes tienen acceso a internet por lo que los que se pueden conectar a los encuentros sincrónicos son realmente muy pocos”.* (Maestra, noviembre 26 de 2020, texto escrito).

Lo anterior es una muestra de la brecha digital existente para el caso representada por la falta de conectividad y, de manera concreta, la posibilidad del acceso a internet que para el caso concreto de nuestra Institución es un problema no solo de los estudiantes; sino, también de las maestras y de los maestros quienes a pesar de tener acceso a la red no cuentan con las condiciones óptimas de servicio para navegar. También se hace visible la brecha digital generada por la falta de formación que imposibilita el uso con sentido y apropiación de los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el beneficio personal y de la comunidad educativa.

Alva (2014), analiza el problema de la brecha digital desde seis esferas o dimensiones de la realidad: económica, política, sociocultural, cognitiva, tecnológica y social. Indica que cada una de estas tienen “un peso específico en el comportamiento del problema a partir de las mediaciones o factores de influencia, y de donde se desprende un conjunto de fenómenos de exclusión”. (p. 14).

Como expone Alva (2014), entre los factores de la dimensión económica de la brecha digital habría que considerar el costo de acceso y el poder adquisitivo de la población. Esta brecha y los factores mencionados se hacen mucho más evidentes en el contexto en el que habitan nuestros estudiantes por sus condiciones de ruralidad en donde las condiciones geográficas también tienen su influencia. Cerrar esta brecha, que está separando a las comunidades rurales de las urbanas y que es solo una muestra de la manera como se han perpetuado las relaciones de poder, no es un problema únicamente de tecnología, es decir, no se resuelve solo con la dotación de computadores, tabletas, radios o teléfonos móviles.

En lo relacionado con la dimensión sociocultural, Alva (2014), señala que,

implica aproximarse a los imaginarios simbólicos que construye la sociedad sobre la tecnología, a partir de comprender que las tecnologías transmiten significados, se relacionan, se involucran con la cultura y la permean, vinculándola con los patrones de pensamiento de los grupos y las actitudes sociales frente a los artefactos tecnológicos. En este rubro habrán de considerarse también las experiencias de apropiación social de las tic.

Según plantea Alva (2014), los procesos cognitivos afines con los usos de las Tecnologías de la información y la comunicación constituyen una dimensión más de la brecha digital, que se expresa en las diferencias en los conocimientos y capacidades de apropiación de los instrumentos tecnológicos, así como en las requeridas para el uso de dichas herramientas; en la búsqueda de una alfabetización digital de carácter crítico-reflexivo y no puramente instrumental.

Por su parte la dimensión tecnológica como lo expresa Alva (2014), se refiere a los modelos de uso y acceso a las Tecnologías de la información y la comunicación, con la calidad y la velocidad que se requieren para establecer conexión con la red. Aquí juega un papel fundamental la dimensión social por su relación intrínseca con los grandes problemas nacionales, con la desigualdad y la pobreza encabezando la lista.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores puede decirse que la brecha digital es la nueva desigualdad social surgida en el siglo XXI, que tiene su origen en el mundo de lo político, pasa a lo económico, a lo social y a lo cultural y se hace visible mediante las inequidades en términos de acceso, de diferencias cognitivas, de conocimiento para los usos de las Tecnologías de la información y la comunicación; de las diferentes significaciones que construyen los ciudadanos y que pueden o no favorecer la inclusión digital.

Una consecuencia visible del capitalismo en la educación es que en cierta medida las instituciones educativas están vendiendo la idea del consumismo; por lo tanto, se solicita la dotación de computadores con acceso a internet, pero no se realiza ningún cambio en términos de alfabetización digital que permita el uso adecuado de estas herramientas. Tener el celular, el computador no está contribuyendo con el ejercicio propio y autónomo de crear propuestas a partir de la lectura de la realidad a partir de la realidad.

Lo anterior implica que el sujeto que forma y que es formado sea un sujeto con conciencia histórica, que se recupera para poderle dar el verdadero sentido a la tecnología, pues esta es solo una herramienta mediadora que por sí sola no contribuye con el proceso de pensamiento y de transformación de la realidad.

## **Tecnologías de la información y la comunicación pertinentes para el proceso de formación en el contexto institucional**

Al indagar a las maestras y a los maestros sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que consideran pertinentes para su proceso de formación en su mayoría, responden con aquellas que les han resultado útiles para realizar el acompañamiento a sus estudiantes en el escenario de aislamiento preventivo generado por la situación actual de pandemia; que ha obligado al trabajo virtual, a distancia o en alternancia, según las condiciones particulares de la comunidad educativa.

*“En la actualidad el teléfono sigue siendo lo más utilizado dada la falta de conectividad de algunos estudiantes, los minutos ilimitados son*

*fundamentales para mí pues me han permitido tener comunicación permanente con los estudiantes y sus familias”. (Maestra, diciembre 03 de 2020, conversatorio).*

El hecho de que se haga mención del teléfono como una de las tecnologías de la comunicación pertinentes hoy, indica que las maestras y los maestros están partiendo de la realidad de sus estudiantes pues se observa que muy pocos pueden acceder a herramientas que requieran de la internet.

Se resalta de esta actividad que, entre las respuestas dadas por las maestras y los maestros, emerge la televisión educativa como una tecnología sugerida para reforzar el trabajo en casa,

*“Las tecnologías de la información y la comunicación que considero pertinentes para el proceso de formación docente son precisamente las que me han resultado útiles para el trabajo con los estudiantes desde casa: WhatsApp, videoconferencias, videollamadas, llamadas telefónicas, la televisión para observar los programas educativos televisivos que ofrece el ministerio en estos tiempos de pandemia, Google Meet y zoom para los encuentros virtuales, así como la internet”. (Maestra, diciembre 03 de 2020, conversatorio).*

Según mi punto de vista la televisión educativa puede convertirse en una herramienta útil en este tiempo de estudio en casa sobre todo para la población de las zonas más apartadas que no pueden acceder a otro tipo de tecnología; en la medida en la que como maestras y maestros se haga uso de esta con una intencionalidad clara y expresa. Al respecto Chávez (2004), considera que,

la Televisión Educativa persigue objetivos muy definidos en el campo educativo, que contribuyen de manera eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su interés e intención es básicamente el de educar en un sentido amplio, ofreciendo a través de la televisión una serie de contenidos

inmersos en cada uno de los niveles educativos, incorporando además conocimientos, valores y habilidades. (p. web).

En sus narrativas las maestras y los maestros coinciden en que el uso de los libros les permitió llevar a feliz término sus procesos de formación de pregrado y algunos de ellos hasta de postgrado, sin embargo, estos ya no aparecen en los que pueden resultar útiles hoy, ¿será que estamos dejando de usar lo que resulta pertinente por implementar aquello que está de moda así no todos podamos acceder a esto? Al respecto Pérez (2020), plantea que,

El encender las pantallas ha desplazado a otros dispositivos que no son electrónicos y que han quedado desplazados en esta pandemia, ¿cuántos libros han abierto los escolares en estos meses y cuántos han leído?, ¿cómo están equipadas las bibliotecas familiares y qué tendencia tienen los escolares por consultar en formas que se reduzcan a las páginas de internet?

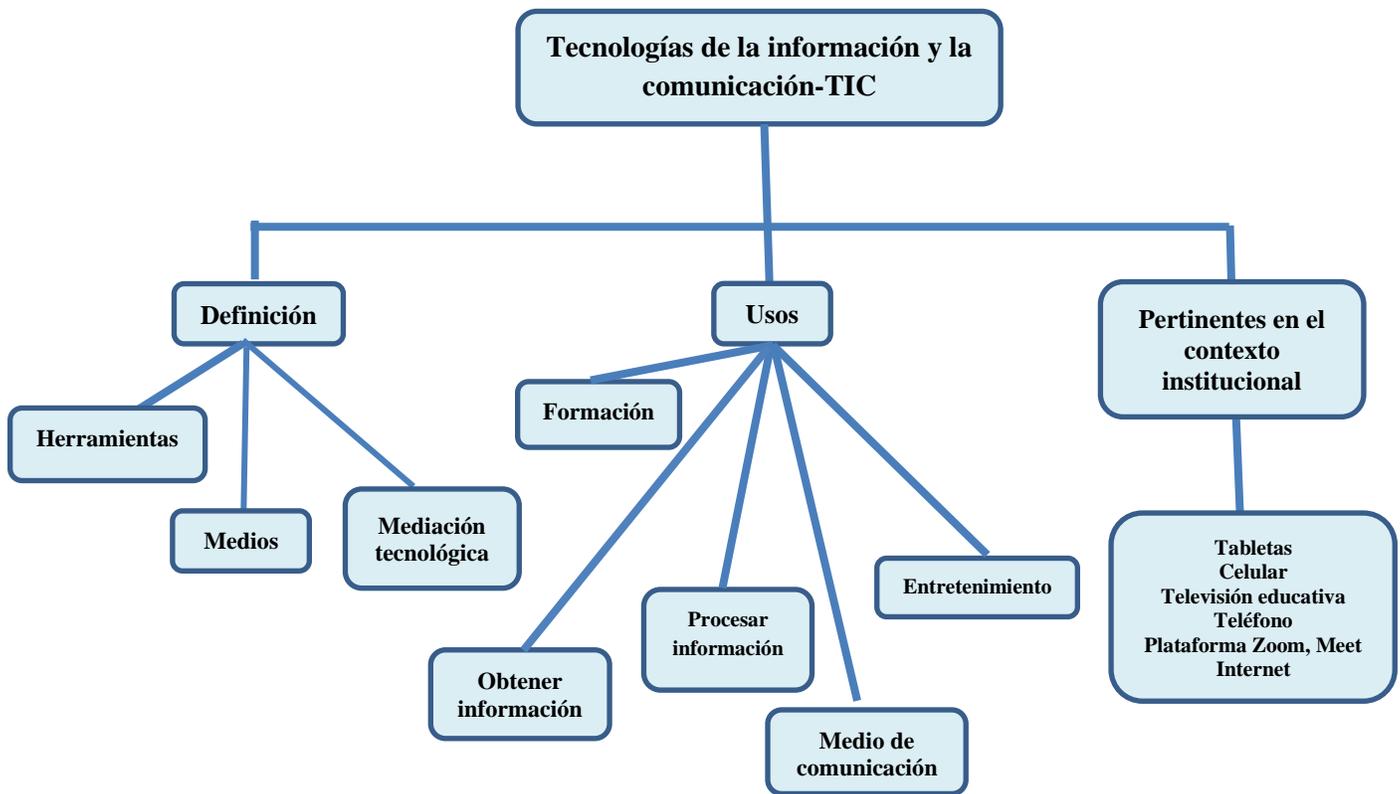
Me parece que la pandemia ha desplazado a los libros, los ha dejado en el algún rincón de los recuerdos o más bien de los olvidos. El libro cuya creación tiene más de 500 años en unos cuantos ha pasado a otro lugar, ya son muy pocas las referencias o las recomendaciones a partir de los encuentros vía Zoom o Meet por recomendar la lectura de algún texto en particular. Esto es grave en sí mismo, debido a que la pandemia deberá de pasar pero la estela de la no lectura tal vez quede. Es obvio decir que se han habilitado nuevas formas de acceder y de consolidar aprendizajes, tanto en la conexión con los docentes como en las consultas por internet, pero no olvidar que los libros son insustituibles. (p. web)

A mi modo de ver, aunque no se menciona en las narrativas de los maestros, y considerando que estamos inmersos en un contexto rural en los que los índices de analfabetismo son relativamente altos, el acceso a la electricidad, al internet e incluso a los teléfonos es deficiente, la radio sigue siendo el medio de comunicación más accesible, económico y popular. Sería una manera para formar y formarse, para que la escuela mantenga comunicación con las comunidades mediante programas de radio que sean relevantes y pertinentes para la población campesina.

En el siguiente cuadro presento en clave de síntesis, el proceso de producción de pensamiento colectivo en lo relacionado con la definición dada por maestras y maestros a las Tecnologías de la información y la comunicación, los usos dados a estas por ellas y ellos y las que fueron consideradas pertinentes, para el proceso de formación docente en el contexto institucional.

**Cuadro 1.**

***Tecnologías de la información y la comunicación***



**Fuente: elaboración propia.**

Para finalizar presento, aquello que emergió como nuevo, al finalizar el despliegue de las actividades propuestas es este capítulo.

El hecho de concebir las tecnologías de la información como una herramienta mediadora abrió la posibilidad de emplearlas para potenciar en buena medida, la interactividad y el asincronismo que hicieron posible darle continuidad a los procesos de formación en las condiciones atípicas que la pandemia generó.

Haciendo referencia a las habilidades relacionadas con las TIC que se requieren para la formación docente, consideramos que de las cinco que se abordaron (tecnológica, comunicativa, pedagógica, investigativa y de gestión), y teniendo en cuenta además los niveles de apropiación, podemos afirmar que nos encontramos en un nivel de integración en las pedagógicas y en las tecnológicas; pero, en un nivel de exploración en la comunicativa, la investigativa y la de gestión.

Si bien el despliegue de este capítulo permitió dar cuenta de lo propuesto en el objetivo consideramos que como colectivo nos quedaron más retos que logros. Este ejercicio sirvió para entender que, con respecto al uso de algunas herramientas tecnológicas, los estudiantes tienen ventaja sobre nosotros, por lo que una primera tarea de la formación mediada por TIC tiene que ver con la alfabetización digital que de la posibilidad de seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente algunas tecnologías; entendiendo, los principios que las rigen y la forma de hacer uso pedagógico de estas. Somos conscientes de que el dominio de algunas habilidades básicas de las tecnologías de la información es un requisito, pero no es suficiente para la incorporación eficaz en el aula.

Otro gran reto que se generó tiene que ver con la necesidad de disminuir la brecha digital existente a fin de garantizar igualdad en los aprendizajes a partir del reconocimiento de la diversidad de escenarios y de sujetos de saber con los que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas. Así como la necesidad de ofrecer oportunidades de acceso y permanencia a los y las estudiantes; indiferente de su procedencia o de sus condiciones socioeconómicas.

Los procesos de formación docente mediados por las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), deben incluir el análisis y la comprensión de la realidad a partir de las dimensiones que la configuran mediante una constante interrelación entre la teoría y la práctica orientada por procesos de investigación.

También tenemos el reto de generar procesos de formación docente mediados por las TIC que permitan la creación de conciencia ambiental en procura del cuidado y restauración de la casa que compartimos como la única opción para la conservación de la vida.

## **Reflexiones finales**

En el presente apartado presento en un primer momento las consideraciones finales, que comprende básicamente los logros obtenidos durante el proceso de investigación, posteriormente, las propuestas que surgieron; es decir, las nuevas preguntas que nacen y quedan pendiente en despliegue para futuras investigaciones y, finalmente, expongo algunas recomendaciones para tener en cuenta en este tipo de procesos de prácticas pedagógicas como investigación académica.

### **Logros**

La realización de este ejercicio hizo posible que todas las personas que participamos en la investigación nos reconociéramos como sujetos de saber. Cada encuentro en el que se posibilitó la circulación de la palabra sirvió para aprender y enseñar, en un ejercicio generoso de dar y recibir a partir de las experiencias personales. Este diálogo sirvió para comprender que no nos formamos solo en la universidad, o mejor para considerar la acepción antigua del término; que no tenía ninguna relación con el enseñar y que era usada para referirse a la totalidad de un grupo, indiferente si era de maestros, de carpinteros, de barberos o de estudiantes.

Reconocernos como sujetos de saber abrió la posibilidad para entender que el conocimiento no es algo acabado, que por el contrario este puede ser construido y reconstruido a diario mediante las diferentes interacciones, y que es la lectura de esa realidad en la que nos movemos la que permite construir teoría para conceptualizar nuestra práctica; que es por medio del intercambio con el otro, y mediante la transformación de uno como sujeto que puede contribuir con la formación de otros y hacer del acto de aprender algo más democrático y por tanto más humano.

Este ejercicio de investigación relacionado con la formación docente mediada por las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), fue una oportunidad para reflexionar de manera objetiva sobre nuestras concepciones acerca de estas, la formación docente y sobre la incidencia de estos en las prácticas de aula y por ende en los procesos de aprendizaje.

Se logró generar en las maestras y en los maestros participantes un gran interés por reconstruir lo vivido y rescatar los conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia en diferentes momentos de su historia personal; específicamente, en lo que tiene que ver con los usos de las tecnologías de la información, la huella que dejó en cada una y en cada uno los procesos de formación en los que han estado inmersos así como algunos aspectos de su formación inicial que ya no tenían presentes en sus prácticas pedagógicas.

Se reconoció que la superación de los modelos tradicionales va más allá del cambio de un recurso por otro y requiere de una formación integral y eficaz, adaptada a las diversas circunstancias; que oriente y prepare para el cambio permanente, es decir, para aprender a aprender.

Se logra ver en la formación una oportunidad para la generación de conciencia social que favorezca procesos metacognitivos, heurísticos y axiológicos, que permitan, la resolución de problemas y la actuación conforme a principios, valores éticos, políticos y sociales que contribuyan con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Se logró reconocer en la didáctica no parametral una posibilidad para potenciar procesos de formación centrados en el aprender; mediante los cuales se reconozca al estudiante como sujeto de saber y se le dé la posibilidad de hacer lectura de su realidad para comprenderla y poder de esta manera transformarla.

## **Recomendaciones**

Después de haber recorrido el camino trazado para este proceso de investigación de práctica pedagógica, junto con las maestras y los maestros de la Institución San Rafael, sin los cuales no hubiese sido posible transitar y culminar esta experiencia, me permito, dar algunas recomendaciones para tener en cuenta en futuras investigaciones.

La primera surgió de las y los participantes, con respecto a los procesos de formación llevados a cabo en la Institución por el programa. Ellas y ellos consideran pertinente la vinculación de todos los docentes de la Institución en estos procesos, es decir, que estos no sean solo para

transición y primaria, como es la política del Programa. Sugieren además que para que sea un programa en el que *“todos aprendan”* se pueda contar con un equipo interdisciplinario que acompañe los procesos de inclusión y de esta manera se pueda ser garantes del derecho a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades para las niñas y los niños.

Es importante que los procesos de investigación en práctica pedagógica se enfoquen en el paradigma socio crítico; pues este, brinda la oportunidad en un primer momento de realizar una lectura consiente de la realidad, luego resignificarla y finalmente realizar transformaciones fundamentadas en la crítica social.

Al incorporar las tecnologías de la información para procesos de formación se recomienda aprovechar al máximo las ventajas que generan estas para el aprendizaje, de tal manera que no sean limitadas a su uso instrumental sin ningún objetivo pedagógico.

El uso de las Tecnologías de la información y la comunicación, deben contribuir con la construcción de propuestas educativas que promuevan el ejercicio de la ciudadanía, en las que las tecnologías sean empleadas para abordar los contenidos de las diferentes áreas pero también para realizar un análisis de estos de manera crítica, que les permita la construcción de nuevos conocimientos. Su uso debe preparar a los sujetos para superen la presión del mercado y dejen de ser solo consumidores de las tecnologías.

Se recomienda considerar la voz de los demás integrantes de la comunidad educativa, estudiantes y padres de familia quienes hubiesen enriquecido el trabajo de investigación en lo relacionado con el acceso y pertinencia de las herramientas tic utilizadas como mediadoras del proceso de aprendizaje.

La formación docente mediada por las TIC debe ser vista como un espacio para potenciar el valor de la aceptación, de la tolerancia, del bien público, del manejo de los afectos, Para darse cuenta de que en una sociedad con altas posibilidades de comunicación urge una formación que invite y posibilite la superación del individualismo de tal manera que lo sucede con los otros y con lo otro sea responsabilidad de todos.

Hacer uso de las herramientas digitales para generar procesos de formación, mediante redes de tutoría que permitan el análisis de casos o de situaciones que se presentan en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Que la persona formada tenga habilidades para la selección, y uso de información que circula en los diferentes medios, que propenda por el trabajo en equipo y por el uso de lo que aprende para la resolución de problemas de la cotidianidad

Finalmente, se debe tener presente que, al realizar los procesos de prácticas pedagógicas como investigación académica, se debe disponer del tiempo para concentrar toda la energía en el despliegue de las diferentes acciones que con motivo de la investigación se susciten;, sin la angustia, ansiedad, estrés y demás emociones que generó en mi caso; los compromisos de tipo laboral y las demás actividades que se continuaron realizando en los otros cursos matriculados simultáneamente con el práctica de investigación. En otras palabras, es fundamental que se piense de manera reflexiva, en la posibilidad de que se cursen las materias en los dos tres primeros semestres de tal manera que se cuente con dos semestres para realizar única y exclusivamente el ejercicio de investigación, esto contribuiría con el despliegue de procesos de investigación que superen las características de la práctica de intervención.

## **Propuestas**

Este ejercicio de investigación tuvo su génesis en una afectación personal, presente desde la educación primaria, y que por supuesto continúa afectándome en el oficio de ser maestra. Estos son algunos interrogantes que quedaron después del ejercicio de investigación y que quedan pendientes por desplegar.: ¿cómo lograr que las niñas y niños puedan acceder al derecho a la educación en igualdad de condiciones? ¿La formación que se ofrece en las escuelas prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la sociedad actual? ¿Es pertinente la escuela para el mundo de hoy? ¿Qué podemos hacer para aminorar la brecha digital? ¿Cómo usar las TIC para potenciar el aprendizaje individual y colectivo? ¿Cómo usar las TIC para la inclusión social de diferentes colectivos? ¿Cómo potenciar la diversidad en la escuela? ¿Cómo asegurar la adecuada integración de las Tecnologías de la información y la comunicación TIC en los procesos de formación inicial y permanente? ¿Estamos dejando de utilizar lo que resulta pertinente por hacer uso de lo que está de moda? ¿Puede ser de nuevo la radio una herramienta educativa?

# Bibliografía

## Referentes bibliográficos

Acuña, Luis. (2015). Gómez y Zemelman (2005). Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente. Web: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669204/RIEJS\\_4\\_2\\_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669204/RIEJS_4_2_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Alcaldía de Heliconia. (2021). Plan de desarrollo municipal de Heliconia 2016-2019.

Alfonso, María. (s.f.). Investigación de la práctica pedagógica desde diversas perspectivas metodológicas. Web: [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso\\_garcia\\_maria\\_rosa/investigacion\\_de\\_la\\_practica.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/investigacion_de_la_practica.htm)

Alva, Alma. (2014). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital.

Álvarez, Arturo. (2014). Métodos en la investigación educativa.

Aprende en línea. Plataforma educativa para la investigación. (s.f.). Las TIC como apoyo a la educación.

Bautista y González (2019). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado.

Bedoya y Rendón (2021). Ensayo: ¿cómo potenciar la diversidad en la escuela? Web: [https://drive.google.com/file/d/1OZ8WA\\_pjJ\\_7TFK5tEwhfl23gLVfL45Ep/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1OZ8WA_pjJ_7TFK5tEwhfl23gLVfL45Ep/view?usp=sharing).

Blanco, Hilda (s.f.). La didáctica en la práctica docente. Web: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n7/r4.html>

Bruns y Luque. (2014) Docentes Excelentes. Banco Mundial. Web: [openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5](https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5)

Cajiao, Francisco. (2020). Foro educativo nacional. Ministerio de Educación Nacional. Conversatorio 8 Sala 2: Desarrollo profesional docente y el desarrollo de aprendizajes de calidad.

Cañizález, Natalia y Benavidez, Alberto. (2016). La didáctica como herramienta de la reflexión docente

Cardona, Marta. (2014). Aprender: ese acto político. Una reflexión desde el sujeto, el pensamiento y la autonomía. Artículo del Libro de memorias del Seminario: Educar: ese acto político.

Cardona, Marta. (2020). Necesidad de conocer: dispositivo epistémico para potenciar la matemática propia en la senda de la paz. Memorias 6° Congreso internacional de etnomatemática. Saberes, diversidad y paz. (En proceso de publicación).

Cardona, Marta. (2021). Maestra: hechizo del estar y el aprender. (En proceso de publicación).

Casablanca, Silvina. (2008). Desde dentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos. Tesis de Doctorado en Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Chávez, Adriana. (2004). Televisión educativa o televisión para aprender. Revista electrónica. Razón y palabra.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Competencias TIC para el desarrollo profesional docente

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Definición de competencia. Web: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79364.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Formación inicial. Web: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue48467.html?\\_noredirect=1#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20como%20educador%20est%C3%A1,\(MEN%2C%202013%2C%20p](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue48467.html?_noredirect=1#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20como%20educador%20est%C3%A1,(MEN%2C%202013%2C%20p)

Contreras, José. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico.

DANE – Dirección de censos y demografía. Web: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>.

De Lella, Cayetano. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. Instituto de estudios y acción social (ideas) / [argentinafunideas@ciudad.com.ar](mailto:argentinafunideas@ciudad.com.ar)

Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente. Artículo 5. Definición de docentes. Web: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Definición del concepto de TIC. Web: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/mod/page/view.php?id=3118>.

Díaz, Claudio. (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios.

Díaz, Frida. (2011). ¿Por qué preocuparse por la formación docente? Revista del colegio de ciencias y humanidades. Web: <http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/download/42110/38252>

- Fortunato, Iván. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación.
- Freire, Paulo (1997). Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2002). Cartas a quien pretende enseñar.
- Frigerio, Graciela. (2012). La posición del investigador.
- García, Emilia. (2001). Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo. Facultad de Educación-Universidad de Antioquia.
- García, Gabriel. (2002). Vivir para contarla. Web: <https://www.docdroid.net/c8cgZfA/garcia-marquez-vivir-para-contarla-pdf#page=2>
- García, Gladys (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. Web: <http://ve.scielo.org/pdf/saber/v27n1/art17.pdf>
- Ghiso, Alfredo (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia.
- Ghiso, Alfredo. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Web: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Ghiso, Alfredo. (2006). Prácticas generadoras de saber. Revista Educación y Ciudad. Web: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/275>
- Ghiso, Alfredo. (2008). Prácticas generadoras de saber: reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización.
- Gil, Rafael. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. Editado por Ruth Milena Páez Martínez; Gloria Marlén Rondón Herrera; José Humberto Trejo Catalán. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: CRESUR, 2018.
- Gutiérrez, Luis. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones.
- Gutiérrez, Mirta y Bejarano, Olga. (2018). Educación para el diálogo y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). Metodología de la investigación. 5º ed. México D.F: Mc Graw Hill. Web: [www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociedadescolarizada](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedadescolarizada).

Hernández, Nuria.(2015). El rol del docente en las ecologías de aprendizaje: Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.

Illich, Iván (1978). La convivencialidad. Web:  
<https://www.traficantes.net/sites/default/files/Ivan%20Illich,%20La%20convivencialidad.pdf>

Illich, Iván. (1985). La sociedad desescolarizada. México.

Jara, Oscar. (s. f.). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica. Web:  
[epalforja.org/sistem/sistem\\_old/oscar\\_jara-sistematizacion\\_y\\_corrientes\\_innovadoras.pdf](http://epalforja.org/sistem/sistem_old/oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf)

Jara, Oscar. (s.f.). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Web:  
<http://bibliotecavirtualrs.com/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>

KUBUCA. (2016). ¡Ubuntu! Yo soy porque nosotros somos. Web:  
<https://www.kubuka.org/ubuntu-yo-soy-porque-nosotros>

Lacarriere, José (2008). La formación docente como factor de mejora escolar. Universidad Autónoma de Madrid.

Larrosa, Jorge. (2002). Experiencia y pasión. Web:  
[https://revistamalgama.files.wordpress.com/2012/11/experiencia\\_y\\_pasion.pdf](https://revistamalgama.files.wordpress.com/2012/11/experiencia_y_pasion.pdf)

Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC.

Maldonado, Cecilia. (2017). Autoaprendizaje: eje dinámico del Modelo Académico de la UNLA.

Martínez, Enrique (s.f.). Celestín y Elise Freinet por una escuela libre, cooperativa y comunicadora

Martínez, Alberto. (1997). Tesis en torno a la formación de maestros. En: Revista Educación y Cultura, Fecode.

Martínez, Alberto. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica.

Moreno, Tiburcio. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula.

Murillo, Gabriel. (2019). Vivir para educar(se): una experiencia en busca de narrador. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v.

- Noguera, Carlos. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes* N° 33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación
- Orellana López, D. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*. Web: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- Paredes, Diana. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafkki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. Web: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n47/0121-2494-pys-47-00031.pdf>
- Pérez, Miguel. (2019). Formación docente: Regresemos a los fundamentos.
- Pérez, Miguel. (2020). Apagar la pantalla y encender los libros.
- Piglia, Ricardo. (2011). El viaje y la investigación como modos de narrar básicos.
- Quiceno, Humberto (2018). La ley y el sistema de formación docente en Colombia. Editorial magisterio.
- Quintero y Parra. (2017). Tendencias actuales en la formación docente con relación a las TIC. Web: <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/509/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la lengua española.
- Salazar, Elizabeth. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento.
- Santos, Miguel. La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Selwyn, Neil. (2014). Internet y educación. 19 ensayos fundamentales sobre cómo internet está cambiando nuestras vidas. BBVA
- Torres, Alfonso. (2019). Sabemos más de lo que sabemos. La sistematización de experiencias educativas. En A. Ghiso (Comp.) *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 53-73). Alcaldía de Medellín: Medellín.
- Trejo, Raúl. (2013) La Internet como bien público. Acceso, brechas y puentes transitables en la construcción de la Sociedad de la Información. Notas para una discusión más amplia
- Uribe y Arcila. (2014). La participación de los maestros y las maestras en el diseño de sus propuestas de formación: una investigación con la comunidad regional. Web: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6467/1/UribeJaime\\_2014\\_ParticipacionFormacionMaestros.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6467/1/UribeJaime_2014_ParticipacionFormacionMaestros.pdf)

- Uribe, Jorge. (2013). Dejemos de pensar que Antioquia solo es Medellín. En: Lenguajes informativos. Web: <http://lenguajesinformativos.blogspot.com/2013/08/dejemos-de-pensar-que-antioquia-solo-es.html>.
- Vaillant, Denise. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Revista pensamiento educativo.
- Vaillant, Denise. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista española de educación comparada.
- Vaillant, Denise. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina.
- Vaillant, Denise. (2014). Formación de profesores en escenarios TIC.
- Valdez, Francisco. (2012). Teorías educativas y su relación con las TIC.
- Vásquez. (2012). Filosofía de la Educación: estado de la cuestión y líneas esenciales. Buenos Aires.
- Velásquez y López (2008). Una mirada crítica al papel de las tic en la educación superior en Colombia. Web: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12623>
- Vogliotti, Ana y Macchiarola, Viviana. (s.f). Una propuesta de formación docente desde la pedagogía de la autonomía. Web: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art9.htm#:~:text=Educar%20es%20formar%3B%20desde%20este,din%C3%A1mica%2Dmente%20reconoci%C3%A9ndose%20mutuamente%20como>
- Zubiría, Julián. (22 de octubre de 2017). Todos a Aprender, cinco años transformando las regiones. *El tiempo*. Web: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/todos-a-aprender-cumple-cinco-anos-transformando-las-regiones-143640>.

## **Bibliografía general**

- Ágreda, Ana. (2013). Devenir de la formación docente y la condición humana. Revista Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia – Venezuela. Web: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art06.pdf>
- Alberto Aimaretti, Edit Susana (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. Revista Iberoamericana de Educación Superior. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n19/2007-2872-ries-7-19-00181.pdf>
- Alvarado. (2003). Formación de profesores en América Latina: Diversos contextos socio–políticos. Bogotá: Ediciones Antropos.

- Álvarez, A. (2003). Los medios de comunicación en la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela? Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana.
- Avalos, Beatrice. (1999). La formación de profesores. Perspectiva y experiencias, Santiago de Chile, Aula XXI/Santillana.
- Baquero, Pedro (2007). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. revista de Investigación, enero-junio, año/vol. 7, número 001. Universidad La Salle Bogotá, Colombia.
- Baquero, Pedro. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente.
- Bárcena, Fernando. (2006). Pensar la educación desde la experiencia.
- Barrera, Tamayo, Mazo (2013). La formación de maestros en educación para la primera infancia. Una visión desde un campo discursivo regional y local. Web: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/268>
- Barrientos, P. (2016). La naturaleza de la formación docente. Horizonte de la Ciencia. Web <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5709/570960869015>.
- Beca, C. (2006): “Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos”. En: Arellano, M. y Cerda A. (Eds.): Formación continua de docentes: un camino para compartir, 2000-2005. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.
- Beca, Montt, Sotomayor y García. (2006): Docentes para el nuevo siglo. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.
- Benítez, Iriarte, Mendoza, Turbay. (s.f.). La formación docente en el Caribe colombiano: una revisión inicial. Web: <http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/DeNovodoc/La-formacion-docente-en-el-Caribe-colombiano-una-revision-inicial.pdf>
- Birgin, Alejandra. (1998), La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias, Buenos Aires, Troquel Educación.
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. Pedagogía y Saberes.
- Bolívar, Rosa. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros.

- Braslavsky, Cecilia. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50. Web: <http://rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>.
- Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina.
- Calvo. (2004). La formación de los docentes en Colombia – Estudio diagnóstico. Digital Observatory for higher education in Latin America and the Caribbean – UNESCO. Web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Cisternas, Tatiana. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación de docente en Chile. *Pensamiento Educativo*. Web: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/423/public/423-940-1-PB.pdf>.
- Cisternas, Tatiana. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación de docente en Chile. *Pensamiento Educativo*. Web: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/423/public/423-940-1-PB.pdf>
- Cisternas, Tatiana. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*. Web: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652011000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200005).
- Cisternas, Tatiana. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*. Web: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652011000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200005)
- Corvalán, María. (2013). *Práctica pedagógica e investigación – acción*.
- Cuenca, R. (2005). La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas. *Desafío de Formar los Mejores Docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chávez, Adriana. (2004). *Televisión Educativa o televisión para aprender*. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/achavez.html>.
- Di Franco, María. (2007). "La formación docente como cuestión de Estado." *Praxis Educativa*.
- Di Franco, María. (2015). *La formación docente en nuestra América*. Praxis Educativa. Argentina. Web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153141087001>.
- Díaz, Víctor. (2006). *Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico*. Web: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Diaz, Martha. (2018). *Un acercamiento al nuevo modelo educativo*. Web: <http://www.pro-eduk.com/wp-content/uploads/2018/03/veintiseis.pdf>

- Fabara, Eduardo (2003). El estado del arte de la formación docente en Colombia, Ecuador y Venezuela. Lima, Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO.
- Fernandes, Carla. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad.
- Fernández, Graciela. (2018). La formación docente, una trama en desarrollo. Espacios en Blanco. Revista de Educación. Web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384555587001>. FLACSO. (2019). Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016. Web: <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1437>
- Flores, Isabel. (2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Lima, Ministerio de Educación.
- García, Janeth (2015). Saber y práctica pedagógica. Aulas abiertas a la investigación educativa.
- García, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104>.
- García, Lizardo (2003). El estado del arte de la formación docente en Cuba. Lima, Ministerio de Educación.
- González, José. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación. Web: <https://idus.us.es/handle/11441/12862>
- Gutiérrez y Buitrago. (2009). La formación docente en las prácticas educativas. Una propuesta basada en la investigación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, Mirta y Bejarano, Olga. (2018). Educar para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente.
- Guzmán, García, Chaparro y Espuny. (2011). Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. Web: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/181/196>
- Hernández. (2002). Experiencias comparadas en la formación de profesores.
- Ibáñez, Rodrigo. (2006). Indicadores para un modelo de Formación Permanente Eficaz. (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación). Universidad Austral de Chile.
- Imbernón, Francisco. (1996). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Inzunza, Assaél y Scherping. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. Revista mexicana de investigación educativa. Web:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140566662011000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662011000100012&lng=es&tlng=es).

Jiménez, Hernández y Ortega. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? Revista de Investigación Educativa. Web: <https://www.redalyc.org/html/2831/283131303001/>.

Lombardi, Graciela. (2000). La Formación Docente Continua Apuntes para la transición.

López de Castilla, Martha (2003). El estado del arte de la formación docente en Bolivia, Paraguay y Perú. Lima, Ministerio de Educación.

Messina, Gabriela. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación, 19. Web: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.

Montes, Romero, Gamboa. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la educación básica en Colombia. Revista Espacios.

Montes. Ramos y Casarrubia. (2017). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. Web: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p21.pdf>

Murillo, Gabriel. (2008). Maestros contadores de historias —Relatos de vida— Antioquia para todos. Manos a la obra.

Niño, F. (2011). La formación inicial del docente como investigador de su práctica pedagógica. Bogotá: Bonaventuriana.

Novoa, A. (2019). Tres Tesis sobre el Tercero. Repensando la Formación Docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.

Peña y Labra. (2014). Utilización de MOOCs en la formación docente: ventajas, desventajas y peligros. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.

Pérez, Geomara. (2017). Formación continua del docente como proceso complementario para obtener profesionales de calidad para el sistema educativo.

Pérez, Manuel. (2010). La práctica pedagógica investigativa nuevo rol de una educación integral.

Pérez, Mauricio. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar.

Pérez. (2009). La formación docente como proyecto político. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela.

Pogré, Paula (2004). Documento de síntesis de los estados del arte de los nueve países. Lima, Ministerio de Educación.

- Porta, Luis. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo.
- Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur. Argentina. Web: <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-2.pdf>.
- Puentes, Faquim (2005). Estado del arte sobre formación de profesores en América Latina: significado, orígenes y fundamentos teórico-metodológicos.
- Quintero, Miranda, Rivera. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave.
- Rentería P. (2004). Formación de docentes. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Restrepo, Bernardo. (s. f). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa.
- Saravia, Luis Miguel y Flores, Isabel (2004). La formación docente en América Latina y el Caribe. Lima, Ministerio de Educación.
- Seixas Sampaio. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.
- Silva, J. (2006). Formación docente en un espacio virtual de aprendizaje: Una experiencia concreta en el contexto chileno. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.
- Sosa, Aura. (2014). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación.
- Suarez, Daniel. (2007). Fascículo 4. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?
- Tamayo, Julieta. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación.
- UNESCO (2006). Modelos Innovadores en la Formación Inicial de Docentes. Estudios de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.
- UNESCO. (2014). Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países. Web: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>
- Vaillant & Marcelo. (2015). El ABC y D de la formación docente (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Vaillant, Denise. (2005). Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, Denise. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Revista Pensamiento Educativo.

Web:<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>

Vaillant, Denise. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*.

Vaillant, Denise. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. avances y desafíos pendientes. *Políticas docentes*.

Valbuena, Sonia. (2018). La práctica pedagógica en la investigación en educación matemática desde la perspectiva de los egresados.

Valdés, Fernández, Pereira. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). Web: [http://www.redfforma.cl/documentos\\_sitio/41050\\_6322-19219-1-SM.pdf](http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/41050_6322-19219-1-SM.pdf)

## Anexos

### Anexo 1.

#### Cuando un amigo se va algo se muere: el alma...

Construir este texto que a mi modo de ver es el reflejo de la realidad que desafortunadamente se vive en muchos de los contextos en los que habitamos, fue una manera de ir al pasado desde un presente que aún me duele. Es un relato que considero deja una profunda desesperanza; pues, lo que narro en este muestra que la escuela que hemos construido está muy lejana de responder a los desafíos que enfrentan las niñas, los niños y jóvenes de nuestras comunidades y de ser protectora, defensora y garante de los derechos humanos.

\*\*\*

Un sábado de agosto de 2019 en la mañana, mientras leía a Campos (2010), *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*, recibí una llamada que marcó mi vida profesional, me generó un gran desequilibrio, una confusión enorme y me llevó a reflexionar sobre el ser, hacer, saber y existir a la luz de mi oficio como maestra. La llamada era de la coordinadora de uno de los colegios donde me desempeñaba, en ese entonces, como docente tutora del programa *Todos a aprender*. No tardé en responder, pues habíamos logrado construir además de un buen vínculo laboral una bonita amistad.

Al escuchar su voz noté algo extraño, se oía muy angustiada, lo que me llevó a intuir que no era solo para el saludo acostumbrado entre nosotras: por desgracia no me equivoqué. Su llamada era para hacerme saber que dos estudiantes de la Institución, uno de ellos conocido para mí, al parecer, en la noche del viernes habían violado a una niña de escasos doce años, también estudiante del colegio.

En el momento llegaron a mi pensamiento cantidad de preguntas acompañadas del deseo inefable de un no; porque en el fondo quería que no fuera aquel muchacho que yo conocía, quien hubiera cometido tan repugnante acto. Desafortunadamente, la respuesta era la misma: sí, ese, sí,

ese; en el momento no pude contener mi llanto, pues mi condición de madre me hacía entender perfectamente el dolor por el que estaban pasando esas dos mamás: una porque su hija había sido violada y la otra porque su hijo era el presunto violador.

Entonces, entrelazando lo que me ocupaba en ese momento de estudio y la noticia, pensé: ¿Qué estamos dejando de hacer o qué estamos haciendo tan mal como familia, escuela o sociedad para que los y las jóvenes tomen decisiones tan equivocadas, aun sabiendo las consecuencias de estas al atentar contra otros seres humanos y su propia integridad? Esta fue una de las tantas preguntas que me hice, en medio del desasosiego generado por la triste situación.

Si, como lo acababa de leer en el documento citado: “la educación de un individuo es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo o para permitirle transformarse” (p. 3). ¿Estamos haciendo bien la tarea? ¿Estamos siendo lo suficientemente emocionales y racionales para generar un ambiente de aula significativo y para intervenir positivamente en el crecimiento ético de las y los estudiantes que acompañamos?

Recordé también la manera como solemos recibir las madres y los padres a las chicas y los chicos cuando llegan del colegio... ¿Qué te enseñaron, que hicieron hoy? Como respuesta, generalmente obtenemos un: mira los cuadernos, quizá porque se asume que son la evidencia más confiable del trabajo realizado, tanto por las maestras, los maestros como por las y los estudiantes. ¿Estamos reduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo que se escribe en un cuaderno? ¿Enseñar se limita a la transmisión de datos que pueden simplemente almacenarse en una libreta? ¿En qué queda el ser, el sentir y las demás dimensiones del ser humano?

¿Qué voy a enseñar mañana? Es también la pregunta que con frecuencia nos hacemos cuando nos disponemos a organizar nuestra práctica pedagógica. La verdad es que, en la mayoría de los casos, eso que pretendemos enseñar corresponde a un listado de contenidos organizados en un currículo construido en concordancia con las políticas educativas nacionales, pero ajeno a la realidad en la que viven estudiantes y familias de nuestras comunidades educativas.

Esa organización de la práctica educativa centrada en procesos de enseñanza y no de aprendizaje pone a quienes acompañamos en una situación de desventaja, puesto que con esta

postura se asume que hay alguien que sabe: en este caso la maestra o el maestro; y alguien que aprende: el o la estudiante. Lo cual les termina reforzando la idea de que lo que la escuela les ofrece resulta poco útil para sus vidas y sí muy distante de lo que realmente necesitan.

En medio del dolor, la tristeza y la impotencia ante tan lamentable hecho terminé la lectura del documento y comencé a entender que no alcanzamos los resultados esperados porque, probablemente, no tenemos claridad sobre lo que hay que transformar; quizá pensamos que los únicos que necesitan cambiar son las y los estudiantes, sin darnos a la tarea de conocer sus historias de vida y lo que esperan de la gente adulta. Tal vez estamos utilizando la capacidad del cerebro solo para almacenar información que no tiene ninguna relación con las necesidades y oportunidades de sus entornos familiares y sociales; y, por tanto, lo que hacemos les resulta ajeno y hasta impertinente.

Los propósitos y fines educativos de las instituciones quedan muy bien definidos en la misión, visión y perfil del o la estudiante; pero, como generalmente son construidos a partir de la teoría y no de la realidad, estos no les ofrecen posibilidades para: ubicarse con fortaleza en el turbulento contexto social que les tocó, enfrentar con discernimiento las oportunidades y amenazas del mismo, ni orientarles hacia la adquisición de estrategias inteligentes y asertivas que les permita resolver los conflictos que las distintas interacciones les generan.

En muy poco tiempo, mediante las redes sociales especialmente Facebook, una cantidad de seres mostraron esa faceta humana que en situaciones como esta nos caracteriza, también, como especie. Los comentarios, además de mostrar poca solidaridad y respeto por el dolor ajeno, dejaban ver la falta de empatía y la gran capacidad que tenemos para emitir juicios y condenar de manera apresurada las supuestas acciones de los y las demás.

La lectura del documento debía terminar con un escrito y en la noche del mismo sábado, cuando me disponía a organizar las ideas para realizarlo, recibí otra llamada de la misma persona; esta vez para hacerme saber que habían acabado de asesinar al presunto violador. Se lo llevaron de su casa y posteriormente lo encontraron muerto: ojo por ojo... diente por diente. Ahora, además de una niña violada, un joven muerto, familias enfrentadas, un pueblo dividido, una justicia

enmascarada, un hecho sin confirmar, interrogantes sin resolver y una realidad de violencia degradante... ¿Era esa la solución al problema?

Vino de nuevo el caos ¿De qué sirven las clases de ética, de religión, de matemáticas, etc., si no se pudo evitar esta tragedia para dos familias de nuestra comunidad? ¿De qué sirven nuestros discursos si no estamos preparando a las y los estudiantes para vivir una sana sexualidad, disfrutar de una convivencia armónica que permita el autorreconocimiento, el amor propio y el respeto mutuo... para no sucumbir en un mundo de droga... para saber decir no, sin que eso los haga sentir menos... para saber elegir sus amistades y para pedir ayuda en el momento en el que solos no sean capaces de afrontar las presiones de esta sociedad de consumo?

Cómo añoré en ese momento la pedagogía de Paulo Freire, esa pedagogía que alberga la esperanza y que considera la posibilidad de transformación de este mundo desigual en uno mucho más ético y profundamente solidario. Esa pedagogía que construye valores, da sentido, defiende derechos, crea conciencia y la emplea como potencia de cambio.

Muchas preguntas, pocas respuestas; por más que confrontaba la situación y el desenlace fatal con las teorías estudiadas hasta el momento, ninguna me aportaba algo que me permitiera encontrarle una lógica o comprensión razonable a este hecho. Hasta el momento todo eran hipótesis y juicios de valor sin mayor fundamento.

Traje a la memoria las *Cartas a quien pretende enseñar* de Freire y esto aumentó mi desesperanza; pues, si como lo cito de manera textual a continuación, el maestro debe encaminar su práctica no solo a la enseñanza de asignaturas sino al trabajo en contra de las injusticias sociales, en este caso nos habíamos equivocado: maestras, maestros, familia y escuela al no haber estado en capacidad de ser garantes de un derecho fundamental como lo es la vida.

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro

compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.

Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida: los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven. (2002, p. 102.).

**Foto 4.**

### ***Templo Nuestra señora de Chiquinquirá***



**Fuente: propia de la maestra.**

En este templo se realizaron las honras fúnebres del joven asesinado y no obstante una comunidad dividida, ya que el lamentable hecho tenía a dos familias enfrentadas, hubo bastante concurrencia de personas que querían solidarizarse con el dolor de una madre que lloraba la pronta e inesperada partida de su hijo o, en su defecto, despedir a su familiar o amigo. Darle su adiós a ese otro ser que conocían y al que querían gritarle con su presencia, que sabían que no había cometido tan atroz acto; porque “ese no era él”: allí estaba, era el compañero respetuoso, el niño alegre y amable que todos habían conocido.

Entre los y las asistentes estaban sus compañeras y amigos de noveno grado, quienes leyeron conmovedores y bien estructurados mensajes de despedida que me llevaron a sacar una

conclusión útil para mi vida como maestra: los y las estudiantes sí escriben, solo que no escriben lo que las maestras y los maestros queremos que escriban; pues, generalmente lo que proponemos en el aula obedece más a nuestros gustos e intereses que a sus necesidades y elecciones.

Queremos brindar nuestras más sinceras palabras de despedida a nuestro amigo, compañero, confidente, a quien estuvo con nosotros desde pequeños mostrándonos lo mejor de él: su talento, sus capacidades y su compañerismo.

No, no es fácil encajar una noticia como la que recibimos ayer. Se hace el silencio, te sientes pequeño en la inmensidad, piensas y te das cuenta de que hoy estás y mañana ya no, de que la vida y la muerte están separadas por un delgado hilito que se rompe en un segundo, de que pasamos por la vida como aquel que pasea un rato por el parque y cuando se da cuenta se le han pasado las horas volando.

Cuando un amigo se va algo se muere: el alma...

Dejas un gran vacío en nuestros corazones, extrañaremos tu hermosa sonrisa y tus valiosos consejos. Aquí estamos hoy para expresarte nuestro respeto, cariño y agradecimiento. Recordaremos siempre la mejor parte de ti, no la que las circunstancias absurdas de la vida te llevaron en un instante a querer opacar tu nombre, tu verdadero ser.

Gran compañero y amigo, guíanos desde el cielo, guárdanos un lugar para que en el futuro nos volvamos a encontrar con tu alegría, cuídanos y cuida a tu Familia, danos fortaleza para soportar este dolor, guíanos con tu ejemplo e ilusión, para que, aunque no tengamos tu presencia, sepamos siempre hacer lo mejor en esta vida.

Tu recuerdo es algo que prevalecerá para siempre, te queremos con el alma porque el corazón se muere como tantas veces lo dijiste. En días como hoy no es fácil describir con palabras que se siente cuando se pierde a uno de esos amigos que han escrito un buen número de páginas del libro de tu vida. Quien iba a pensar que iban a ser los últimos momentos compartidos, las últimas palabras, las pequeñas sonrisas, la última tarea y despedida. Pero

no es un adiós, es hasta que la muerte nos cruce de nuevo. Vamos a triunfar por ti y en tu nombre, pues siempre nos acompañaras a donde vamos y estarás presente en todos nuestros triunfos. No era lo planeado, pues siempre habíamos soñado con nuestra graduación, esa excursión que tanto planeamos, pero así es la vida, arrebató lo que más se quiere. Sé que desde allá del cielo cuidarás de cada uno de nosotros y estarás feliz al vernos cumplir nuestros sueños.

Espero que descanses lleno de paz en algún lugar del firmamento donde ya no exista el tiempo y si existe, que no se detenga. Allí nos encontraremos de nuevo amigo y seguiremos poniendo nombre a las estrellas.

La noticia prontamente trascendió lo local; fueron muchos los medios radiales, televisivos e impresos del contexto nacional los que se encargaron de dar a conocer el suceso; cada uno exponiendo la situación a su manera, como es el caso de un diario que utilizó el siguiente titular para narrar lo sucedido: “Se 'bajaron' a un pelao que era señalado de violar a una 'china' en Antioquia”, o de otro que se refirió al hecho de la siguiente manera: “Niña en Antioquia fue drogada y abusada por sus compañeros de colegio. Uno de los menores agresores apareció muerto”.

Hoy pocos recuerdan el hecho y, como suele suceder en nuestro país, la muerte del joven sirvió para engrosar el número de asesinados al ser uno más de los tantos casos que se quede sin resolver. Al menos, según cuentan, la madre del chico tuvo la satisfacción de corroborar, gracias al dictamen de medicina legal, que su hijo tenía razón cuando le insistía que no había hecho nada. Supongo que esto agudizó su dolor, toda vez que a su hijo no se le dio la oportunidad de defenderse.

Sus compañeros y amigas de curso, debido a la situación actual de pandemia que obligó a estudiar desde casa, no pudieron cumplir, al menos por este año, la promesa de conservar su silla en el salón de clase. Pero, muy seguramente, seguirá teniendo un espacio en el corazón o, mejor, en el alma de quienes lo seguirán guardando en su recuerdo como su compañero, amigo y confidente.

La escuela siguió su curso, cada uno continuó con lo suyo, se siguen trabajando cantidad de áreas fragmentadas, se siguen resolviendo ecuaciones; pero las chicas y los chicos siguen sin

saber cómo utilizar ese conocimiento en la solución de problemas de la vida real. Como maestras y maestros nos quedamos en los algoritmos, en la ejercitación de procedimientos que dejan de lado los demás procesos de pensamiento y, por consiguiente, la dinamización de una actitud crítica y propositiva.

Como afirma Zubiría (2020), las instituciones generalmente dejan de lado lo esencial, se quedan en lo específico, en la información, en lo poco relevante.

En geografía resaltan el detalle de los accidentes, dejando de lado las relaciones del hombre con el contexto histórico, cultural y espacial. En historia, los hechos particulares dominan la enseñanza, pero no se profundiza en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales y en la interpretación de ellos. No se enseña a pensar socialmente. (El Espectador, 16 de noviembre, 2020, web).

Es lamentable que la escuela de hoy no dista nada de la que Estanislao Zuleta criticó y rechazó en su época por dedicarse exclusivamente a: transmitir conocimientos que habían sido producidos por otros, negar a los y las estudiantes la posibilidad de ser y de pensar por sí mismos y promover la repetición y la obediencia como producto de una enseñanza memorística.

Hoy, por esta misma situación, muchas niñas, niños y jóvenes abandonan la escuela frecuentemente; desafortunadamente, la mayoría de ellos no corren la misma suerte de Estanislao Zuleta de convertirse en autodidactas y buscar en sus pares la manera de enriquecer el aprendizaje autónomo. En la realidad de hoy terminan aumentando el porcentaje de seres desempleados, adictos o asesinados a la vista de una sociedad que ha naturalizado la violencia, la inequidad y la desigualdad.