Edición No. 1. Febrero 2026

REVISTA DIGITAL

# VOCES MAESTRAS

## Una iniciativa investigativa más allá de los relatos



ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEDELLÍN

# Equipo editorial

**Director**

Edgardo Yepes Molina

**Comité editorial**

Luz Dary Parejas
Mónica María Olarte Muñoz

**Diseño gráfico**

Liana Marcela Ruiz Julio

---

La revista **Voces Maestras** es una publicación cuatrimestral realizada por docentes. Su presentación es en formato digital y de carácter gratuito.

**ISSN: pendiente de asignación**

**EN ESTA EDICIÓN**

**PÁGINA 5**

Alba Lucia Sánchez A. · Olga Lucía Sánchez V. · Luz Dary Pareja L.

**Prácticas pedagógicas y autogestión escolar: Claves para la formación integral del normalista superior**

**PÁGINA 12**

Alba Lucia Sánchez Alzate · Marta Cecilia Gil Salcedo

**El Cuento de la Participación en el proyecto educativo Institucional**

**PÁGINA 20**

Edgardo Yepes Molina

**La Importancia de la Filosofía de la Educación en el Siglo XXI**

**PÁGINA 25**

Robinson Serna Hincapié

**El justo medio. Ensayos sobre arte contemporáneo, educación y formación integral**

**PÁGINA 27**

Mónica María Olarte Muñoz

**El maestro investigador de su propia práctica**

Sitio web oficial
www.ienormalmedellin.edu.co

**RESERVA DE DERECHOS Y LICENCIA DE USO**

**© 2026 Escuela Normal Superior de Medellín.**
Algunos derechos reservados. Este documento se distribuye bajo la licencia internacional Creative Commons Atribución–NoComercial–CompartirIgual 4.0 (CC BY-NC-SA 4.0).

NOTA EDITORIAL

# La experiencia docente como pregunta

En la vida cotidiana de la escuela surgen preguntas que merecen tiempo para ser comprendidas. Una decisión sobre la evaluación, la participación de una familia, una dificultad durante la práctica o una experiencia de enseñanza pueden llevar al maestro a revisar lo que hace y las razones que orientan su trabajo. Cuando esas situaciones se observan con atención, se ponen en relación con otros saberes y se discuten con los demás, la experiencia se convierte en una oportunidad para construir conocimiento pedagógico.

Voces Maestras propone un espacio para compartir esa búsqueda. Su propósito es dar lugar a la escritura de docentes que examinan lo que acontece en la escuela y asumen una postura frente a las posibilidades de transformarla. El subtítulo de la revista, «Una iniciativa investigativa más allá de los relatos», expresa el interés por profundizar en las experiencias: reconocer sus condiciones, formular interrogantes, analizar las decisiones tomadas y discutir las respuestas que pueden construirse desde la práctica y la reflexión.

Escribir sobre la escuela exige hacer explícita la relación entre lo vivido y lo que se afirma. Una situación cotidiana puede admitir interpretaciones distintas; por ello, la experiencia necesita ser contrastada con las voces de quienes participan en ella y con los referentes que ayudan a comprenderla. En ese ejercicio, el maestro expone su pensamiento al diálogo, reconoce las tensiones de su oficio y encuentra razones para sostener o modificar sus decisiones. La transformación educativa adquiere así un sentido concreto en los problemas que se estudian y en las actuaciones que se revisan.

Esta edición reúne cinco contribuciones que se acercan a esas preocupaciones desde géneros y perspectivas diferentes. El texto sobre prácticas pedagógicas y autogestión escolar examina la formación del normalista superior y la relación entre la enseñanza, la gestión institucional y los contextos rurales. Sus reflexiones invitan a pensar qué experiencias necesita vivir el futuro maestro para comprender la escuela y participar en las decisiones que afectan a sus comunidades.

La discusión sobre la participación en el Proyecto Educativo Institucional dirige la atención a la distancia que puede existir entre el horizonte escrito de una institución y las prácticas de sus integrantes. Las voces de los actores educativos permiten preguntar quiénes intervienen en la construcción de ese proyecto, cómo lo comprenden y de qué manera se reconocen en él. La participación aparece como una tarea que requiere condiciones de encuentro y posibilidades efectivas de intervenir en la vida escolar.

La relatoría sobre filosofía de la educación retoma preguntas acerca del sentido de educar, el pensamiento crítico y la responsabilidad docente. Por su parte, la reseña de El justo medio, de Pedro Agudelo Rendón, escrita por Robinson Serna Hincapié, amplía la conversación hacia el arte, la sensibilidad y la formación integral. La lectura conjunta de estos textos permite relacionar la organización escolar con los fines de la educación y con las maneras de comprender la experiencia humana.

El artículo de Mónica María Olarte Muñoz, «El maestro investigador de su propia práctica», examina la relación entre docencia e investigación y la reflexión sobre las situaciones cotidianas como fuente de saber pedagógico.

La revista invita a leer estas contribuciones como interlocuciones abiertas. Cada texto ofrece una postura que puede discutirse, contrastarse y ponerse en relación con otras experiencias. El interés de reunirlos está en sostener una conversación pedagógica en la que los maestros puedan explicar lo que hacen, examinar sus dificultades y construir respuestas a las preguntas que encuentran en su trabajo. Desde la Escuela Normal Superior de Medellín, esta propuesta editorial busca acompañar la formación de docentes que investigan su práctica y comparten por escrito las razones de sus búsquedas.

**Edgardo Yepes Molina**

# Contenido

Una iniciativa investigativa más allá de los relatos

NOTA EDITORIAL

**La experiencia docente como pregunta** 3

Edgardo Yepes Molina

PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y GESTIÓN ESCOLAR

**Prácticas pedagógicas y autogestión escolar: Claves para la formación integral del normalista superior** 5

Alba Lucia Sánchez A. · Olga Lucía Sánchez V. · Luz Dary Pareja L.

PARTICIPACIÓN Y VIDA INSTITUCIONAL

**El Cuento de la Participación en el proyecto educativo Institucional** 13

Alba Lucia Sánchez Alzate · Marta Cecilia Gil Salcedo

RELATORÍA FILOSÓFICA

**La Importancia de la Filosofía de la Educación en el Siglo XXI** 21

Edgardo Yepes Molina

RESEÑA DE LIBRO · TEXTO PUBLICADO PREVIAMENTE

**El justo medio. Ensayos sobre arte contemporáneo, educación y formación integral** 26

Robinson Serna Hincapié

INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

**El maestro investigador de su propia práctica** 28

Mónica María Olarte Muñoz

PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y GESTIÓN ESCOLAR

# Prácticas pedagógicas y autogestión escolar: Claves para la formación integral del normalista superior

**Alba Lucia Sánchez A.**[1]
Magíster en Educación
Maestra formadora · Escuela Normal Superior de Medellín
**Olga Lucía Sánchez V.**[2]
Magíster en Educación
Maestra formadora · Escuela Normal Superior de Medellín
**Luz Dary Pareja L.**[3]
Magíster en Educación
Maestra formadora · Escuela Normal Superior de Medellín

*El maestro recrea "aquello" con lo que lo formaron (Bárcena, 2005).*

## De la teoría a las prácticas pedagógicas

Para las Escuelas Normales Superiores la práctica pedagógica ocupa un lugar central en la formación de los maestros, al constituirse en espacio vital donde se entrelazan saberes teóricos, experiencias, contextos y subjetividades. Más que una simple aplicación técnica de métodos o teorías, la práctica es un proceso reflexivo, ético y transformador que permite a los maestros en formación construirse como sujetos pedagógicos en diálogo con la realidad educativa.

Según Vasco Montoya (2010), la práctica pedagógica debe entenderse como un proceso dialógico y relacional que va más allá del hacer técnico. Para ella, "Es el espacio por excelencia donde el maestro se constituye como sujeto, se interroga por el saber, se confronta con los otros y con su contexto, construyendo saber pedagógico desde su experiencia". (pág., 18). Esta mirada reconoce el carácter formativo, ético y político de la práctica, en tanto posibilita el ejercicio de la autonomía profesional y el compromiso con la transformación educativa.

De manera complementaria, Rodríguez (2011) plantea que "la práctica pedagógica no se limita al aula ni a la reproducción de esquemas preestablecidos, sino que debe ser entendida como una experiencia situada, en la cual el maestro en formación aprende a leer críticamente el contexto, a establecer vínculos pedagógicos significativos y a construir propuestas educativas pertinentes" (pág. 8). Ella insiste en la necesidad de una práctica reflexiva que articule teoría y acción de manera crítica y creativa. Desde esta perspectiva el maestro en formación no debe solo quedarse en la teoría, es necesario articular saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos, que le permitan aplicar, adaptar, comprender, transformar, resolver, problemas en contexto, y como está citado en Molina (2023):

> "La práctica permite tejer relaciones con los otros y consigo mismo, en relación con los diversos saberes que la configuran: escolares, del contexto, disciplinares, entre otros, saberes que posibilitan robustecer el vínculo pedagógico. Conforme a ello, exige un distanciamiento de la mirada pragmática, instrumental y análoga en la que sitúa en ocasiones la práctica, al ubicarse desde una mirada exclusiva en la acción, pero no en su vinculación con la reflexión". (pág. 3.).

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica es entendida como un proceso complejo que involucra no solo la transmisión de conocimientos, sino también la creación de vínculos significativos entre maestros formadores, cooperadores y en formación, integrando la acción pedagógica con la reflexión crítica sobre lo que se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña.

Es así como la práctica pedagógica para la Escuela Normal Superior de Medellín se concibe

1 Docente Escuela Normal Superior de Medellín. alusa18@gmail.com
2 Docente Escuela Normal Superior de Medellín. Olga.sanchez.va@gmail.com
3 Docente Escuela Normal Superior de Medellín. ldpareja@gmail.com

como el espacio de encuentro, socialización, interpretación y confrontación de elementos teórico prácticos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una mirada reflexiva sobre lo que acontece en el aula, la institución y el contexto, para aportar a la construcción de saber pedagógico y a la transformación de la realidad escolar. La práctica, por tanto, se convierte en el escenario propicio para el intercambio sociocultural y la construcción de conocimientos, a partir de la indagación, exploración, reflexión y análisis de experiencias sobre los aconteceres escolares.

En este marco, para el Ministerio de Educación Nacional la práctica pedagógica debe ser comprendida como un proceso de reflexión crítica sobre el quehacer educativo, como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante que se está formando para maestro aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas. En consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros maestros. (MEN, s. f., párr. 1).

La formación de educadores debe tener en cuenta, por tanto, las condiciones geográficas, culturales, sociales y lingüísticas del país, especialmente en zonas rurales. Esto implica que la gestión académica y administrativa debe diseñarse para responder a las realidades del territorio y así está planteado en los distintos documentos que sustentan la formación de los maestros en las Escuelas Normales en donde las prácticas formativas deben estar articuladas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) , lo que implica que el maestro en formación debe aprender a insertarse en la gestión institucional, entendiendo cómo su práctica docente se articula con los objetivos y la cultura escolar.

Es así como, desde el documento “Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013), se ofrece una visión estratégica en la formación de maestros, y la gestión educativa emerge como un eje transversal fundamental en dicha formación.

Así mismo el Decreto 4790 de 2008 establece que uno de los propósitos del Programa de Formación Complementaria es formar un maestro con capacidad de: “Participar en la gestión institucional, académica, pedagógica y comunitaria de la institución educativa.” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008). Esto implica que el maestro en formación debe desarrollar competencias no solo en el proceso enseñanza y aprendizaje, sino también en la planificación, organización, evaluación y liderazgo de procesos educativos en la escuela.

Ahora, desde el Decreto 1236 de 2020, el Ministerio de Educación Nacional propone los lineamientos sobre la formación inicial y la práctica pedagógica de los maestros, resaltando que esta debe ser transversal, reflexiva y articuladora del saber pedagógico con el conocimiento del contexto. Además, incorpora componentes de gestión y liderazgo, fundamentales especialmente para maestros en contextos rurales, donde deben asumir múltiples roles: docentes, directivos, orientadores y mediadores sociales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020).

El mismo decreto destaca que “el maestro debe formarse para contribuir a la organización y mejoramiento de la institución educativa, en su dimensión pedagógica, administrativa, cultural y social” (MEN, 2020, art. 2.2.6.4.1.5), y que la práctica debe considerar “las condiciones, características, necesidades y potencialidades del contexto en que se lleva a cabo, promoviendo el pensamiento crítico, la innovación pedagógica y la transformación social” (MEN, 2020, art. 2.2.6.4.1.4).

Es así como se resalta que las prácticas pedagógicas no son meros ejercicios sino procesos significativos, donde el maestro en formación aprende no solo desde la teoría, sino desde la experiencia directa con la realidad del aula. La práctica pedagógica implica un aprendizaje en el contexto, donde él vive la cotidianidad y resuelve problemáticas de situaciones reales. Esto implica que el maestro en formación no solo debe desarrollar conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino

también habilidades emocionales y sociales con los estudiantes, pares, familias y la comunidad escolar en general.

En este sentido la práctica pedagógica no puede limitarse solo a relacionar y aplicar las diversas teorías en el aula, en donde el maestro en formación no solo enseña contenidos: organiza, planea, ejecuta y evalúa procesos que impactan directamente la dinámica institucional, además de generar cambios e innovar y dar respuesta o contrarrestar situaciones problemáticas en el contexto escolar, o sea, gestionar y liderar procesos.

Para Ramírez Zúñiga (2021), si bien la gestión educativa busca impulsar una serie de acciones y estrategias dirigidas a la obtención y administración de recursos, tanto humanos como materiales de forma eficiente, así como a la formación del talento humano y la implementación del currículo; es en la práctica docente donde se materializa o expresa la calidad de esa gestión educativa. (pág. 56)

De ahí que la práctica pedagógica y la gestión escolar se relacionen, ya que ambas dimensiones se articulan para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. La práctica pedagógica no puede reducirse únicamente a la aplicación de métodos en el aula; esta se ve afectada por las condiciones institucionales, organizativas y de liderazgo que configuran el entorno escolar, que debe ser vista como una comunidad de aprendizaje en la que los maestros a través de la formación en los distintos espacios y la practica aprende no solo a enseñar sino también a gestionar procesos escolares, conocer estructuras organizativas y contribuir al desarrollo institucional.

Desde los referentes expuestos surge la pregunta:

¿Cómo las políticas públicas e institucionales inciden en la práctica pedagógica del maestro en formación, para favorecer el desarrollo de estrategias pedagógicas y de gestión que lo conviertan en agente de cambio y en resolutor de problemas en diversos contextos educativos?

Formar maestros éticos con prácticas inclusivas y con competencias ciudadanas, académicas, pedagógicas e investigativas, desde la educación inicial hasta el Programa de Formación Complementaria, mediante la estrategia STEM desde el ser, los programas de apoyo profesional y núcleos disciplinares que integran la pedagogía y la didáctica con la interculturalidad, el saber técnico y disciplinar, implementando herramientas tecnológicas que le permitan conectarse con el mundo. La práctica pedagógica es la vía concreta a través de la cual la Escuela Normal materializa su misión, es la acción organizada, reflexiva y proyectiva del maestro en formación, con lo cual se logra transformar la educación en un proceso vivo, flexible y adaptado a las necesidades del país y generar cambios y aportar un valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes, como lo expresa Rodríguez (2017):

> “La práctica pedagógica no puede entenderse como una simple aplicación técnica de teorías, sino como un espacio donde el maestro se construye como sujeto, en diálogo constante con el saber, con los otros y con su realidad” (pág. 16).

En este proceso de indagación hacemos partícipes a los distintos actores que participan de la formación de los futuros maestros: maestros formadores y cooperadores para validar si las acciones pedagógicas propuestas en la práctica evidencian aprendizajes y estrategias que lleven al maestro en formación a comprender y vivir la gestión y administración escolar en los diversos escenarios en donde actúa.

## Los maestros en formación se expresan

El maestro en formación no solo enseña lo que sabe, sino cómo lo resignifica en relación con los estudiantes, y el entorno con los que se relaciona. El saber pedagógico, como construcción situada y vivida, se nutre del saber disciplinar, pero lo trasciende, porque se configura en la interacción con el contexto, la experiencia y la alteridad. Como explica Tardif (2004):

> “El saber del maestro es un saber compuesto, plural y contextual, construido a partir de múltiples fuentes: la formación, la experiencia, la interacción con los otros, el entorno” (pág. 46).

El maestro en formación adquiere el conocimiento en contextos reales y diversos que varían según el entorno (rural o urbano). Esto confirma que la práctica va más allá del saber teórico; exige saberes prácticos, en el encuentro con la realidad experimentada en los diversos escenarios, y desde estos postulados como maestros formadores comprendemos que la práctica pedagógica y la gestión escolar se relacionen ya que ambas dimensiones se articulan para garantizar que estamos formando un maestro que dinamice su saber en los entornos donde va a ejercer su oficio.

Pero, ¿cómo comprende el maestro en formación el concepto de gestión escolar y cómo lo vive en la práctica docente?

Durante los espacios de retroalimentación y diálogo con maestros en formación, muchas de sus expresiones reconocen que el saber docente no se adquiere únicamente en la teoría, sino en la acción concreta del aula.

La práctica hace al maestro, y es muy cierto porque solo al estar en el aula uno empieza a comprender lo que es ser maestro, no se trata solo de enseñar contenidos, sino de aprender a planear, a comunicarse con otros, a resolver problemas y adaptarse constantemente

Aquí se evidencia la relación directa con la gestión académica, que implica que el maestro en formación aprende a diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero también es una realidad la ausencia de experiencias reales y significativas relacionadas con la gestión y la administración escolar, sobre todo en las escuelas rurales donde realizaron su práctica pedagógica.

“Yo aprendí mucho en mis prácticas en la escuela, pero me hubiera gustado participar y aprender más sobre la gestión escolar, por ejemplo, participar en reuniones, en cómo se elabora un PEI, resolver situaciones cuando se presenta una novedad con un estudiante.

En los distintos espacios aprendemos sobre gestión escolar, ser maestros con características y tener un perfil de liderazgo, pero no me siento con capacidad para enfrentarme en un contexto rural, no he vivido esas experiencias en la práctica.

En efecto, los programas de formación en las Escuelas Normales Superiores brindan a los futuros maestros la formación conceptual y normativa sobre la gestión escolar, el liderazgo pedagógico y el rol del maestro como agente transformador. Sin embargo, cuando estos aprendizajes no se articulan con contextos reales, especialmente en escenarios rurales, los maestros en formación pueden sentir que su preparación no es suficiente para actuar con seguridad, ni para tomar decisiones acertadas.

La práctica docente me ha permitido conocer las dinámicas reales del aula, planear clases situaciones de enseñanza a evaluar aprendizajes, manejar el grupo, adaptar estrategias, etc. pero también ver la realidad porque muchas veces lo aprendido en teoría no siempre corresponde a lo que ocurre en la práctica (aulas con muchos estudiantes y necesidades diversas, estrategias de enseñanza que no los motiva... Además, si voy a ser maestro de aula rural, cómo enfrento situaciones más complejas, como la violencia.

Es necesario tener en cuenta que no todo lo aprendido en el aula prepara al maestro en formación para comprender la complejidad de la realidad rural, la gestión escolar implica más que manejar documentos o coordinar actividades: es comprender dinámicas comunitarias, resolver situaciones específicas, liderar procesos pedagógicos en condiciones adversas, gestionar con creatividad y sensibilidad. Por ello, el contacto directo con estos contextos durante la práctica docente es fundamental para desarrollar competencias reales. La formación debe garantizar pasantías o prácticas rurales donde el maestro en formación no solo observe, sino que participe activamente e interactúe con las comunidades y dialogue con los lideres, una práctica que permita observar la forma como el maestro se desempeña en la cotidianidad y como resuelve situaciones con los estudiantes, entre otros.

## Los maestros cooperadores apoyan la formación del futuro maestro

Para la Escuela Normal el rol que desempeña el maestro cooperador es fundamental en el proceso formativo del futuro maestro, ellos acompañan el desarrollo de las competencias en torno al saber pedagógico, disciplinar e investigativo y aporta desde su experiencia estrategias, textos, sugerencias para cualificar la labor; es un agente clave en la construcción del saber docente. Su rol va más allá de supervisar: impulsa, guía y retroalimenta el desarrollo de competencias fundamentales en el contexto actual.

Siempre apoyo al practicante desde todo lo relacionado con los procesos en el aula, les doy autonomía para que se sientan seguros y puedan desempeñar bien sus prácticas. En cuanto a tener experiencias de gestión, recreo con ellos lo que son los planes de área y de aula. Desde la información sobre cómo gestionar los libros reglamentarios, información de los estudiantes, cómo se debe planear, cómo se debe gestionar en el aula.

El maestro cooperador se enfoca en acompañar al practicante en las dinámicas propias de la enseñanza-aprendizaje, brindándole apoyo emocional, confianza y libertad para tomar decisiones. Esto refleja una intención formativa centrada en el desarrollo de la autonomía profesional, y aunque los maestros no lo expresan como una participación directa en espacios administrativos sí señalan que “recrean” con el practicante experiencias de planeación (planes de área y aula, asistencia).

Yo aporto a los maestros en formación desde mi experiencia, recreo las vivencias, siempre les hago recomendaciones, corrigiéndolos y dándoles sugerencias.

La experiencia por sí sola no es suficiente para formar a nuevos maestros en aspectos de liderazgo, gestión y administración escolar. Aunque es indiscutible que la experiencia aporta un saber valioso, práctico y contextualizado, no basta como único fundamento formativo cuando se trata de preparar a un maestro con un perfil como lo expresa el decreto 1236 del 2020, que le de las herramientas necesarias para liderar, gestionar y transformar contextos, especialmente rurales, que comprenda las necesidades de las poblaciones educativas y tenga la capacidad de resolución de problemas.

Fue común que los maestros cooperadores expresaran: Es necesario fortalecer al maestro en formación sobre la gestión escolar, es poca la participación en las actividades institucionales.

Aunque se recrean escenarios, el practicante podría beneficiarse más si participa directamente en procesos reales porque el concepto de gestión es más amplio, no solo es planear y conocer los documentos reglamentarios, involucra también la dimensión institucional, administrativa y comunitaria (PEI, convivencia, liderazgo directivo, articulación con familias, etc.). En las respuestas de los maestros, la gestión se limita a la experiencia y a la planeación didáctica, sin evidenciar un acercamiento a estas otras dimensiones.

## Los maestros formadores

Ser maestro formador es asumir el compromiso de acompañar a los nuevos maestros y desarrollar en ellos las competencias con pensamiento crítico, sensibles a la diversidad y a las necesidades de los contextos. Los maestros formadores de la Escuela Normal reconocen que cada espacio es la oportunidad para ofrecer las bases conceptuales y metodológicas que sustentan la pedagogía y la didáctica. Esto no solo significa enseñar teorías, sino también ayudarles a comprender cómo se construye el saber pedagógico y se gestiona en las comunidades escolares.

Ahora desde el Decreto 1236 de 2020, se reconoce la gestión escolar como un componente clave en la formación integral, la práctica pedagógica y el contexto institucional. El decreto establece que los programas de formación deben garantizar experiencias reales en escenarios escolares, en los que la participación en dinámicas de gestión académica, administrativa y comunitaria sea parte activa de la vida escolar, más allá del aula.

Lo anterior significa que en la formación de maestros se requiere desarrollar destrezas y habilidades que conduzcan a fortalecer la gestión escolar en tanto se pretenda la transformación del escenario educativo, mediante la

implementación del trabajo colaborativo para encaminar la gestión al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la eficiencia operativa y el objeto de conocer un poco la manera como los docentes reflexionan sobre su profesión como formadores de formadores. Se les pidió a algunos referirse a la manera de acompañar y orientar la formación en gestión escolar, de tal modo que se evidencie en la realización de las prácticas pedagógicas investigativas del maestro en formación. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

> Somos conscientes del alcance de la formación en procesos de gestión escolar en el desempeño de los maestros en formación como futuros profesionales y su incidencia como agentes transformadores de realidades en beneficio de una comunidad y la sociedad, que requieren además de un acompañamiento y un feedback permanente por parte de docentes formadores, cooperadores y directivos. Todos debemos estar en función de generar en la institución acciones de gestión escolar y procesos que permitan mejorar las respuestas que requieren los estudiantes, planear y ejecutar de la mejor manera posible lo que corresponda a nuestro rol de educadores para alcanzar niveles de gestión eficientes y efectivos.

El maestro formador resalta la necesidad de que “todos estemos en función de generar acciones de gestión escolar”, como una tarea colectiva de la institución. Este planteamiento es especialmente relevante si se considera el desafío de formar líderes educativos para contextos rurales, donde la escuela muchas veces cumple funciones no solo pedagógicas, sino también sociales, comunitarias y culturales.

“Desde el espacio de conceptualización, Gerencia Educativa, se aportan dos elementos formativos claves para la gestión escolar, que engloban el quehacer del directivo-docente, y a su vez pueden ser evidenciables en la práctica pedagógica:

> Gestión del liderazgo desde la planificación, acción, seguimiento y evaluación a los distintos procesos institucionales.
>
> “Desde el espacio de Modelos Educativos Flexibles, se les aporta elementos relacionados con la formación como directivo rural, la implementación de proyectos productivos veredales, resolución de conflictos en territorio, gestión de proyectos y convenios con autoridades municipales y organismos interinstitucionales”.

Como vemos, los maestros sustentan el proceso formativo que orientan bajo el criterio de atender a lo que reza en el decreto 1236, para enfocar las actividades que fortalezcan las capacidades y habilidades necesarias para asumir la gestión escolar.

No obstante, a los docentes formadores les corresponde interesarse en tomar medidas pertinentes para fortalecer los procesos pedagógico curriculares de los espacios conceptuales implicados en la fundamentación teórico-práctica de la gestión escolar, que permita a los estudiantes alcanzar la comprensión necesaria sobre la relación que existe entre la gestión educativa y la planificación curricular que realiza el docente, entre la gestión educativa y la facilitación del aprendizaje por parte del docente, entre la gestión educativa y los procesos de evaluación que realiza el docente en la Institución.

Una preocupación legítima que se ha observado es que los maestros en formación no se sienten preparados para trabajar en contextos rurales. Esto ocurre, en parte, porque no han sido expuestos a experiencias que los conecten directamente con las dinámicas sociales, culturales y educativas de estas comunidades, a pesar de ello desde mi espacio de formación propongo temáticas y estrategias que fortalezcan el pensamiento crítico y el debate sobre las problemáticas de los contextos rurales y el rol del maestro en estos escenarios.

El maestro formador reconoce como una “preocupación legítima” el hecho de que los estudiantes no se sienten preparados para desempeñarse en contextos rurales, también se puede evidenciar la necesidad de relacionar los ámbitos conceptuales de cada espacio con las realidades de los contextos, además del contacto directo que deben tener los maestros en formación con las diversas comunidades para que comprendan las dinámicas sociales, culturales y escolares propias.

Este hallazgo concuerda con lo que ha señalado el MEN (2020) al resaltar que una de las debilidades en la formación docente es la escasa inmersión real en territorios rurales, lo que limita el desarrollo de competencias contextuales, de liderazgo y de gestión transformadora.

## Conclusiones

Sin lugar a dudas la práctica pedagógica del maestro en formación no puede reducirse únicamente al escenario del aula en donde observa, planea de situaciones de enseñanza, participa de eventos escolares y extraescolares. Es necesario recrear una comunidad de aprendizaje en la que los maestros, a través de la formación en los distintos espacios y la práctica aprenden no solo a enseñar sino también a gestionar procesos escolares, conocer estructuras organizativas y contribuir al desarrollo institucional.

No basta con “saber sobre gestión”: se requiere vivirla, sentirla y construirla desde la experiencia en los diversos escenarios en donde el maestro realiza su práctica docente. Y si un maestro en formación reconoce que aún no se siente preparado para enfrentarse a un contexto rural, es una oportunidad para repensar cómo la práctica pedagógica puede y debe fortalecerse para formar educadores con verdadera capacidad de liderazgo, contextualización y transformación social, especialmente en los lugares donde más se necesita, en este caso en los contextos no solo urbanos sino rurales

Esto refuerza la idea de que la formación práctica no solo se limita al aula, sino que también debe incluir experiencias en gestión académica, administrativa y comunitaria en contextos reales, postulados que se reafirman desde las distintas políticas educativas propuestas desde el MEN para orientar la formación de los nuevos maestros en las Escuelas Normales, como está planteado en el decreto 1236 del 2020 que reconoce la gestión escolar como un componente clave de formación integral, así como la práctica pedagógica y el contexto institucional. El decreto establece que los programas de formación deben garantizar experiencias reales en escenarios escolares, donde participen en dinámicas de gestión académica, administrativa y comunitaria y sean parte activa de la vida escolar, más allá del aula.

Desde esta perspectiva los maestros en formación reconocen la necesidad de realizar prácticas vivenciales y reales en los contextos rurales, porque a pesar de que su práctica se vive en diversos escenarios, especialmente desde el contexto urbano, la escuela rural no es una simple réplica de la urbana en otro espacio geográfico, es un escenario con dinámicas culturales, sociales, económicas y educativas particulares, que exigen una preparación intencionada, sensible y contextualizada por parte de quienes se están formando para enseñar.

El Ministerio de Educación Nacional ha reconocido que los maestros deben ser capaces de responder a las necesidades del entorno en el que ejercen, promoviendo no solo la calidad académica, sino también el arraigo, la identidad territorial y la justicia social. En este sentido, la falta de prácticas rurales invisibiliza estas demandas y reproduce la exclusión educativa. La formación docente debe ser vivencial, crítica y situada. Si el maestro no se enfrenta desde su etapa formativa a estas realidades, difícilmente podrá convertirse en un agente transformador, capaz de liderar procesos educativos pertinentes, inclusivos y sostenibles en zonas rurales, como esta propuesto en el decreto 1236 del 2020.

Aunque la intención de los maestros formadores de las escuelas normales es clara y comprometida, también es necesario evidenciar las limitaciones de las prácticas, las estrategias de aula por sí solas, pueden resultar insuficientes. La ruralidad y la gestión no se comprenden solo desde el análisis teórico o el debate en el aula, sino desde la vivencia, la inmersión y la relación directa con las comunidades. Solo así se construirá una formación coherente con lo planteado por el Decreto 1236

## Referencias

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.

Decreto 4790 de 2008. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre de 2008.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34651

Decreto 1236 de 2020. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional & Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345485_recurso_1.pdf

Ramírez Zúñiga, M. A. (2021). Gestión educativa y práctica docente: Análisis neutrosófico. *Neutrosophic Computing and Machine Learning, 17*, 49–62. https://fs.unm.edu/NCML/7Gestioneducativapracticadocente.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Virviescas-Molina, L. M. (2023). La sistematización de la práctica pedagógica: Trayecto de reflexión-acción del maestro en formación. *Infancias Imágenes, 22*(2), 162–177. https://doi.org/10.14483/16579089.19740

PARTICIPACIÓN Y VIDA INSTITUCIONAL

# El Cuento de la Participación en el proyecto educativo Institucional

**Alba Lucia Sánchez Alzate**
Magíster en Educación
Maestra formadora · Escuela Normal Superior de Medellín
**Marta Cecilia Gil Salcedo**
Magíster en Educación
Maestra formadora · Escuela Normal Superior de Medellín

“Un horizonte no es una frontera rígida sino algo que se desplaza con uno y que invita a seguir entrando en él” Gadamer.

## Resumen

Para pensar en la escuela que tenemos y cuál es la brecha que hay entre donde estamos y dónde desearíamos estar, resulta importante hacer un reconocimiento de la identidad institucional y de la implementación efectiva del Proyecto Educativo Institucional.

Distintas voces de actores educativos nos señalan el problema, las diferencias entre el discurso establecido en el PEI y la práctica pedagógica implementada en la Escuela Normal Superior de Medellín. Nos referimos en esta línea de sentido a las identidades y diferencias entre el discurso pedagógico establecido en los PEI y la práctica pedagógica implementada, poniendo de manifiesto la importancia de la participación de la comunidad académica en la construcción y la divulgación del Proyecto Educativo Institucional PEI. (Abello, González y Sierra, 2012:32)

El texto se presenta como un ejercicio de investigación, que permite la comprensión del discurso y da sentido al concepto de participación. Se aplica el diseño cualitativo con un enfoque hermenéutico y se privilegia como técnica de investigación la entrevista, con el diseño de preguntas abiertas que permitieron interpretar las expresiones y sentir de los actores que hacen parte de la comunidad educativa de la Escuela Normal.

El texto se convierte en referente para el ejercicio investigativo de los maestros formadores y en formación, en la medida que el proyecto educativo institucional como documento brújula que orienta los procesos formativos y académicos sea resignificado atendiendo a las necesidades y contexto actual de los futuros maestros.

## Concepciones e imaginarios del PEI y la Participación.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en el artículo 73 dispone que para lograr la formación integral del educando, cada institución educativa debe elaborar un Proyecto Educativo Institucional- PEI. Desde esta perspectiva la responsabilidad de construir la identidad institucional, el diseño del perfil desde una visión de futuro y la selección de los valores que acompañan el ideal de hombre y escuela que se desea, recae sobre la comunidad educativa. Ahora todos los procesos que se desarrollen en la institución, deben orientarse a cumplir con este mandato que debe verse reflejado en el discurso de la comunidad educativa y su impacto debe permear las prácticas pedagógicas: el qué, el por qué, el cómo y cuándo enseñar y evaluar, y así ser coherentes con el tipo de hombre y mujer que se quiere formar, la sociedad que se desea lograr, la identidad cultural que se aspira consolidar o recuperar y las metas por las cuales hay que trabajar. (Abello, 2012:32)

Estos presupuestos teóricos conducen a valorar la importancia de conocer por parte de los actores involucrados hacia dónde va la misión, visión y propósitos, es decir, el horizonte institucional que en su componente teleológico se fundamenta en los principios de la autonomía, participación, escucha, respeto, justicia, solidaridad e inclusión; centra su misión, objetivos y perfil en la formación de un maestro competente desde la ética, comunicación asertiva, pedagogo e investigador de los contextos , desde el nivel preescolar hasta el

ciclo de formación complementaria y se visiona así:

En el año 2023, la Escuela Normal Superior de Medellín, seguirá siendo una Institución Educativa reconocida por su calidad en la formación de maestros y maestras para preescolar y básica primaria, con compromiso y responsabilidad social, con visión política, ética y humana, capaces de liderar proyectos pedagógicos que aporten a la transformación social.( Escuela Normal Superior de Medellín. PEI)

Es así como desde los distintos roles de quienes lideran la construcción y resignificación del PEI, deben orientar a la comunidad educativa para hacer realidad y efectiva la misión y visión, además de comprenderlas, tener identidad con ellas en procura de la formación integral del maestro que responda a la necesidades sociales de su contexto y garantizando de esta manera el cumplimiento de los fines y metas propuestas en su horizonte institucional.

Así mismo se debe considerar el sentido social del proyecto, que depende de la calidad de la participación de cada uno de los actores que desarrolla el rol de constructor y en donde su voz sea participe en la toma de decisiones y solución a las problemáticas que involucren el contexto institucional. Pero no basta solo con hacer presencia y estar motivado, es necesario comprender como su discurso es positivo y pertinente que estimula a todos sus miembros para encontrar consenso y hacer realidad las metas propuestas para la formación de los educandos y futuros maestros.

El discurso se concibe como la forma de expresarse y la interpretación que hace el docente, padre de familia o directivo frente al conocimiento que tiene del proyecto Educativo Institucional y su mirada al concepto de participación. Ahora cuando se habla de discurso en el escenario educativo, necesariamente lo relacionamos con el saber pedagógico y en este caso no se enfoca solo al maestro, sino a todas los actores que hacen parte de la comunidad educativa, discurso que se construye a partir de las experiencias significativas, motivaciones, sentimientos y relaciones que se establecen con la teoría.

El discurso pedagógico es un acto comunicativo compartido por todos los miembros de la cultura, partiendo por quienes ejercen la pedagogía en un mismo sistema educativo, hasta quienes lo usan, recreándolo en la vida con la intención de transformar el conocimiento en una situación común. En suma, este discurso es parte de la vida social, es un instrumento que crea la vida social. El discurso pedagógico es una práctica cultural y social dialógica intra e intersubjetiva, en la cual existe un intercambio que puede ser algo más que el conocimiento; cuenta con manifestaciones metodológicas y procedimentales utilizadas en un medio contextualizado para lograr el fin didáctico. (Martínez, 1990)

Desde esta afirmación, “cada comunidad educativa inmersa en un contexto determinará según las acciones que pretende lograr en sus miembros un discurso propio y este debe ser coherente con lo que aparece plasmado en el PEI” (Abello, 2012: 31). Teniendo en cuenta esta afirmación, se aplicó una entrevista con preguntas descriptivas, que permitió interpretar el discurso que circula en el escenario educativo dando respuesta a la pregunta ¿Cómo las prácticas administrativas, pedagógicas y el discurso de la comunidad educativa evidencian coherencia con el horizonte del PEI y las metas y perfil de formación de los educandos?

En las respuestas a esta pregunta está implícito el concepto de participación, la relación de lo que está escrito en el documento del PEI y cómo este conocimiento circula en el contexto educativo. Además, como se viene expresando la participación es un proceso que no se decreta, requiere ser construido de forma colectiva, tal y como fue promulgada desde la Constitución Política de 1991 y en la Ley General de Educación en el Decreto. 1860 del mismo año, se establecen los requerimientos necesarios para vivenciar la participación democrática de las comunidades educativas con la construcción colectiva del Proyecto Educativo Institucional PEI “es el reto y compromiso de construir colectiva, participativa y democráticamente el PEI, imprimiéndole un sello propio, respetando la identidad cultural del contexto” (Jaramillo, 1999:124).

Pero a pesar de que el espíritu de la ley y políticas públicas promulgan la participación, la

realidad es que no se estimula suficiente, pareciera una palabra que se puede acomodar fácilmente en el discurso para argumentar en algunos momentos la incidencia que tiene en los procesos institucionales, pero que no se vive de manera significativa por los integrantes de la institución y así lo expresan algunos actores al realizar las preguntas a la entrevista que se aplicó de manera informal,específicamente los padres de familia “Pues nunca nos han llamado a reunión para saber sobre ese tema de participar en el PEI

Yo siempre vengo a las reuniones, pero nunca me hablan de ese tema” (Entrevista 1. marzo de 2019) El desconocimiento sobre el tema es la palabra más recurrente del padre de familia, no podemos interpretar como falta de voluntad o de motivación para participar, ahora la escuela es el escenario privilegiado para concientizar y aprender desde las mismas prácticas el proceso de participación, en pro de construir y cumplir con las metas propuestas de formar un mejor maestro como reza en la misión y visión institucional.

“Muchas veces los padres no participamos porque tenemos que trabajar, muchas ocupaciones” (Entrevista 2 marzo de 2019) Cuando se afirma que la participación es un proceso de construcción social, autónomo e inclusivo requiere que el padre de familia interactúe, no solo con otros padres, sino también con los maestros en espacios y actividades concretas, que sean orientados con unos objetivos claros, que se sienta que hace parte de, comprometido y con derecho a intervenir e involucrarse en la construcción de las metas formativas. Esta participación además requiere de encuentro con sus pares, en la discusión de problemáticas pertinentes a la formación de los estudiantes y que no siga como simple observador que acude a la institución cuando se le solicita para informarse sobre el rendimiento o comportamiento de su hijo. A pesar de la importancia que tiene la familia para la escuela como primera formadora de los niños, No se puede desconocer que cada día, la escuela por sus múltiples compromisos, ha dejado al padre de familia al margen de las decisiones más importantes y esta se ha ido alejando de su rol social y de corresponsabilidad en la educación de los hijos.

Ahora frente a la pregunta sobre si han tenido contacto en la lectura y participación de la construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI se identifica “Yo he oído mencionar la palabra PEI, pero en este momento no me acuerdo de que se trata. Pero sé que la normal forma maestros, pienso que los maestros les transmiten la pedagogía a los muchachos, los valores, que se da en la materia de pedagogía.” (Entrevista 3 marzo de 2019,) “El lema de la normal es formar maestros”.

Se identifica falta de apropiación del concepto PEI, pero sí reconocen que la escuela Normal tiene un horizonte que es formar maestros, y la pedagogía se constituye en el área que organiza, guía la cultura y formación del educando. Como área transversal en el plan de estudios, esta orienta a la formación vocacional y reflexiva de los estudiantes en su proyecto de vida, fomenta en ellos los valores y los acerca al reconocimiento de la profesión docente.

La participación como proceso social que busca el encuentro debe ser autentica, como lo expresa Anderson (2012), implica también dar ideas; en definitiva participar es conocer, aceptar y compartir, es trabajar y dar soluciones, es estar siempre consciente de la importancia de formar parte de algo (Anderson, 2012:4)

> Es efectiva cuando los sujetos miembros del grupo son capaces de construir intereses comunes y trabajar de forma voluntaria en torno a la problemática que los reúne; siguiendo procesos organizativos que propendan en todo momento a la igualdad, democracia y autonomía. Una participación auténtica se construye cuando los miembros involucrados intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones dentro del grupo.

Aunque cada educador posee un estilo pedagógico particular, la participación consciente en el diseño del PEI, con base en la misión de la escuela, favorece la estructura de acuerdos pedagógicos, que generen nuevos conocimientos y transformaciones sociales. Hacer realidad estas metas y expectativas, solo es posible con la participación, trabajo colaborativo y motivación efectiva consciente y reflexiva de la comunidad educativa, pero es

sobre el docente y directivo docente como líderes que recae la responsabilidad de unir y motivar a los otros actores de la comunidad para ser partícipes activos de la vida institucional. Ahora la cotidianidad en el escenario escolar evidencia que son muchos los obstáculos que se deben superar a la hora de re significar el PEI y ponerlo en sintonía con las necesidades del educando y el contexto; hoy la institución debe responder a múltiples problemáticas, que afectan y dificultan el logro las metas y el horizonte institucional. En las respuestas que surgieron de los múltiples discursos docentes respecto a la participación, esta se asocia con el cumplimiento de las tareas institucionales y los deberes asignados a los docentes de aula, además esto refleja como lo expresa Anderson citado por Aguayo (2015) "los docentes caen en la dinámica de control concertado y los contenidos de su discurso permanecen anclados a la institución escolar". Al respecto un educador expresa:

> Mi participación es desde mi trabajo en el aula. El trabajo en la planeación, planeación que tiene que ver con los planes de área, con proyectos obligatorios, participo en esas planeaciones. En las planeaciones de proyectos de aula...si, esa participación tiene que ver con la planeación que he podido tener (Entrevista marzo de 2019.)

Las respuestas a las preguntas evidencian una tensión entre lo expresado y las prácticas, pues su concepción e interpretación dependen de la mirada individual, referida a lo curricular, a la didáctica y saber específico, más no hacen referencia a los fines filosófico-pedagógicos descritos o metas de formación incluidas en el proyecto educativo institucional; sus respuestas parecieran enfocarse sólo en la enseñanza o se inclinan a darle más importancia a otros aspectos técnicos que débén cumplir dentro de sus funciones, restándole importancia al PEI, ejemplo la calidad educativa, entendida como cumplimiento de metas, procesos de gestión, evaluación de estándares, pruebas exigidas que miden logros y competencias de los estudiantes y se convierten en retos para la institución educativa y poder cumplir con las exigencias de los procesos de certificación.

> Como coordinador, se mé asigna en mis funciones articular la parte operativa, revisar el plan curricular de grado preescolar hasta el grado quinto con el programa del ciclo de formación complementaria, de tal manera que se puedan articular con las prácticas y vivencias con las prácticas de aula de los maestros sean coherentes, de tal manera que se maneje una misma información pedagógica y una articulación del día a día, desde los maestros cooperadores como con los maestros asesores (Entrevista 4, marzo de 2019)

El discurso de la calidad educativa hoy permea todo el escenario, naturalizándose en las actividades propias del contexto escolar, el llamado currículo abierto y flexible debe cumplir con unos parámetros propuestos desde las distintas normas y políticas educativas y la autonomía del maestro queda atada a las tareas propias de la uniformidad que regula la vida escolar y son los directivos docentes quienes deben mantener las prácticas del maestro dentro de dichos parámetros para dar cumplimiento a la gestión de la planeación curricular,

Se visibiliza a través del discurso la necesidad de lograr un buen desempeño en las pruebas saber, puesto que se afecta la imagen personal del educador en la institución. También se percibe incertidumbre para expresar la articulación entre el propósito formativo de las actividades prácticas de la enseñanza y los principios filosóficos que fundamentan el horizonte institucional del PEI, fundamentando el discurso pedagógico del maestro principalmente en la norma.

## Participación y la relación teoría-práctica

El concepto participación se asume como el conjunto de procesos organizacionales humanos, técnicos, pedagógicos y administrativos donde los actores de la comunidad educativa tienen presencia, voz y voto para escuchar, debatir, argumentar y asumir posturas políticas en la toma de decisiones. Así la práctica se concibe como el conjunto de teorías y procesos filosófico-pedagógicos que aplican los educadores cuando desarrollan la acción humanizadora y de enseñanza, es el saber hacer, es la reflexión sobre la acción.

> Entendemos la noción de práctica pedagógica como una categoría metodológica, es decir es un objeto conceptual y de análisis y también una

> noción estratégica y definida como una práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: la institución educativa, un sujeto soporte de esa práctica: el maestro, y un saber, el pedagógico. Estos tres elementos mantienen una relación, que nunca es estática ni estable, es por el contrario una relación siempre dinámica en la que alguna de las instancias hegemoniza sobre las otras, siempre está en movimiento, es en fin, una relación compleja (Martínez, 1991)

Una introducción en la relación de la teoría y la práctica es buscar la coherencia entre el decir, el pensar y el hacer de este, a pesar de ser una diada de uso común en el vocabulario, al analizar y justificar esta relación, nos adentramos en la complejidad y la realidad que enfrentamos en los diferentes ámbitos de la vida, en donde esperamos que la reflexión y conciencia del quehacer cotidiano se constituya en una verdadera reflexión y no solo en un comodín del lenguaje.

> La teoría se concibe tanto como ilustración de la praxis para la praxis, como toma de conciencia de la misma práctica educativa; pero la mediación entre teoría y práctica tiene que ser realizada por el educador en las situaciones concretas de toma de decisiones. La teoría le proporciona sólo los prolegómenos teóricos necesarios, de un modo dialéctico y en tanto se sitúa al servicio de una praxis consciente (Gimeno, 2015).

Por consiguiente, los maestros en su quehacer desarrollan actividades prácticas formativas poniendo en escena teorías pedagógicas que se convierten en certezas para continuar explorando investigando, experimentando, reflexionando y escribiendo. Para que el Proyecto educativo tenga sentido en la institución e impacte al estudiante, la familia, la comunidad y posteriormente la sociedad; el educador está invitado a desarrollar prácticas participativas coherentes con el horizonte del PEI.

Ahora, cuando se establece la relación entre participación y práctica, no se puede desconocer que quienes participan en el diseño y re significación de los componentes del PEI, necesariamente poseen un conocimiento sobre los temas planteados y este saber se hace evidente en el discurso cuando se le pregunta a los maestros sobre el concepto de participación y sus prácticas.

El maestro se encuentra limitado y atrapado en el ámbito de lo urgente. Las tareas exigidas demandan respuestas inmediatas. Es por lo anterior que se aleja de las reflexiones propias de su práctica pedagógica y su rol como formador

> Las prácticas administrativas, es importante aclarar que nosotros estamos dentro de un proceso de acreditación y un proceso de certificación. en ambos tópicos en ambos procesos las prácticas administrativas obedecen a procesos operativos y de apoyo a las prácticas o procesos misionales, se definen procesos de apoyo. está el proceso de bienestar. de administración de recursos. Son estos la razón de ser de la institución, los objetivos las actividades van en pro de que los procesos misionales se cumplan (Entrevista 5, marzo de 2019)

Se concibe la práctica como un proceso que permite direccionar los múltiples componentes de la gestión institucional y guiar la puesta en marcha de los mecanismos de seguimiento y control. La función más importante del maestro es la de enseñar, pero cumplir con este papel hoy se ve afectado por la cantidad de tareas administrativas de la institución, en torno a los procesos de calidad, diligenciamiento de formatos, reuniones. solución de conflictos en el aula, entre otros y ante esta realidad, un educador expresa:

> Tengo claro que hay que propender para trabajar con los niños la formación académica que vaya en coherencia con el MEN; porque las “pruebas de estado son estándares para todos los grados para todos los colegios, para todas las ciudades. Trato de trabajar todas las temáticas que conlleven a cumplir todas las metas desde los estándares los lineamientos y todas las políticas académicas que tiene el MEN (Entrevista 6, marzo de 2019)

El Proyecto Educativo Institucional, se ha convertido en un documento más que reposa en los archivos de las instituciones, actualizándose según las exigencias que van apareciendo desde la normatividad, pero descontextualizado de la realidad que vive la comunidad educativa.

Además, el PEI es ignorado por los actores educativos, porque se les ha vendido un metarrelato con sello internacional, llevándolos a suponer que hay saberes que tienen supremacía sobre este, como por ejemplo las pruebas PISA.

Esta concepción se replica en el ámbito local, con pruebas como Supérate y Avancemos. La influencia de este tipo de elementos y situaciones tiene una influencia directa en las IE a la hora de pensar y planear la educación, convirtiendo sus procesos en una colcha de retazos, por el "corte y pegue" que hacen cuando tratan de construir o actualizar sus propios PEI en función del cumplimiento de los estándares e ideales locales e internacionales (Jaramillo, 1999:124)

## Hallazgos parciales y horizonte de la investigación

Para comenzar, es perentorio recuperar la naturaleza pedagógica y participativa del Proyecto Educativo Institucional para darle legitimidad, autonomía y pertinencia; porque el espíritu de formación humanista y ciudadana que le otorgó la ley general de educación 115 de 1994, hizo tránsito a la ley 715 del 2001 y transformó el proyecto en una herramienta técnica de gestión, ausente de formación, participación y humanidad. Los directivos en las convocatorias para reuniones, circulares, documentos públicos y discursos para dirigir procesos educativos no promocionan suficientemente la misión, visión y los principios rectores y valores del PEI, acción vital para motivar la identidad en la comunidad educativa, reconocer el saber pedagógico de cada educador, padre de familia, estudiante, la riqueza de sus experiencias y generar el interés por una participación permanente en la re significación de procesos propios del proyecto educativo institucional.

Por otra parte, la familia, como componente comunitario del contexto local, hace presencia en la Institución por la simbología histórica, tradición, experiencia en la formación de maestros y relaciones público-educativas con la ciudad de Medellín. Sin embargo, no se siente suficientemente reconocida en los procesos participativos internos. Por lo cual se hace necesario reconquistar la palabra, los lenguajes y prácticas sociales y culturales de las configuraciones familiares actuales, para potencializarlas con el fin de recuperar y sostener lo humano para el logro de la misión y comprensión del espíritu dialógico y científico del Proyecto Educativo Institucional.

El saber pedagógico del maestro "Cuando un maestro enseña, pone en juego un saber específico al que llamaremos saber pedagógico" (Vasco, 1994: 18) es decir el conjunto de conocimientos, experiencias, reflexión y escritura que posee, es subvalorado por él mismo y por otros profesionales: ésta es una de las razones que explican la inseguridad y desmotivación del maestro para participar en los diálogos, debates, planeaciones, evaluaciones y toma de decisiones de procesos en relación con el Proyecto Educativo Institucional. Es necesario acompañarlo y motivarlo para que se sienta visibilizado y reconocido en el equipo de educadores, tome conciencia de su sabiduría y no delegue a los directivos y comités de calidad la recontextualización y reconceptualización del Proyecto Educativo Institucional.

Las prácticas de aula, entendidas como hacer presencia en reuniones de núcleos, eventos escolares, trabajos individuales y de equipo, que también son funciones importantes; en algunas situaciones se confunden con el rol que la naturaleza de líder social le otorga al maestro: participar en la construcción del Proyecto Educativo Institucional. La participación se desarrolla cuando existen condiciones administrativas con relaciones de igualdad, inclusión, respeto, confianza, autoridad circular no jerárquica, clima laboral democrático; en las cuales el maestro se involucra de forma voluntaria, consciente e interactiva en procesos de reflexión e investigación de su, rol social como líder y hombre público, director autónomo de su práctica y la función por excelencia que lo diferencia: ¡la enseñanza! Porque todo lo que el maestro por iniciativa propia pueda hacer en todos los espacios, tiene que estar centrado en su labor fundamental que es la formación, enseñanza y evaluación.

En consecuencia, de ésta forma participativa el educador puede articular su propuesta pedagógica, didáctica y curricular con el horizonte del proyecto educativo institucional y formación en la autonomía con todos los valores

humanos que exige. Podrá desarrollar capacidades humanistas desde la participación cuando planea y desarrolla proyectos pedagógicos, pensando y escribiendo acerca de sus propias realizaciones, aprendiendo a refinar la autocrítica a su propia práctica, la crítica argumentada y fraternal, desde la participación en el proyecto educativo como maestro investigador y con metodologías participativas e investigativas en las actividades del aula , fortaleciendo el sentido de su enseñanza para la autonomía y la ciudadanía: a quién enseña , para qué enseña, qué enseña y como enseña. De esta manera logra auto educarse, liberarse de presiones burocráticas y educar para la participación ciudadana en la institución escolar, familia, comunidad y sociedad.

También es evidente que los lenguajes eficientistas y competitividad, indicadores, logros y pruebas externas que usan frecuentemente algunos directivos y maestros se caracterizan por relacionarse con el concepto empresarial de calidad, que muchas veces lleva a subvalorar la formación humana y la organización escolar como proyecto. Desde éste enfoque, lo más importante es que los estudiantes deban pasar exitosamente todo tipo de pruebas realizadas por el ICFES, impactando negativamente el horizonte del proyecto educativo institucional. Si el resultado de estas pruebas es deficiente, la imagen social de la Institución se afecta y por consiguiente la responsabilidad es valorada como deficiencia en los directivos y maestros. Pero si los estudiantes logran buenas evaluaciones, son felicitados, desconociendo en algunas ocasiones la labor de enseñanza del maestro. Es por esto que las propuestas educativas producto de los procesos de participación de maestros y estudiantes en el gobierno escolar de la institución, algunas veces se queda en el papel y los buenos deseos.Visto así, las innovaciones, practicas, salidas de campo, tienen muchas limitaciones porque los directivos presionan para subir los promedios funcionalistas, muy alejados de la enseñanza y evaluación formativa.

Como se observa, estos procesos instrumentalizadores son propios de la guía 34, desde donde el MEN orienta con sentido gerencial la labor de los directivos, educadores y estudiantes con modelos utilitarios y descontextualizados de la visión pedagógica. Así lo concibe la ley 715 de 2001.Por consiguiente es urgente resignificar y reconceptualizar el proyecto educativo institucional y el gobierno escolar como lo concibe la ley 115 de 1994, puesto qué son herramientas para la formación humana, dialógica, participativa, política y ciudadana. En conclusión, fortalecer el rol social pedagógico, humanista del rector y el consejo directivo plural con funciones propias de la escuela como un proyecto educativo y cultural; espacio por excelencia para la formación de todos los actores de la comunidad educativa: directivos, maestros, niños, jóvenes, familia, comunidad, sociedad en la participación, socialización y desarrollo de competencias ciudadanas para aprender a vivir con las diferencias.

Finalmente, una estrategia alternativa para rebasar la tensión entre el horizonte institucional y las prácticas, administrativas, pedagógicas y lograr metas formativas, es asumirse como investigadores: directivos, maestros y estudiantes. Esta condición previene la rutina escolar, genera prácticas escolares participativas, interacción, diálogo, encuentro; formarnos en la autocrítica de nuestra propia práctica pedagógica, concebir el Proyecto Educativo de la Institución y la enseñanza anual por núcleos interdisciplinares como un proyecto pedagógico, con preguntas pedagógicas y científicas articuladas al horizonte del Proyecto Educativo Institucional. Podría ser: ¿Cómo el acompañamiento a los estudiantes durante los descansos puede generar formación autónoma, participativa y construcción de conocimientos? Esta pregunta exige a directivos, maestros y estudiantes experimentar por medio de actividades innovadoras para la gestión formativa y enseñanza de contenidos culturales, que complementan los conceptos de la ciencia, metodologías participativas e integradoras con tecnología y literatura, trabajos individuales y en grupos, avances de los ejercicios de investigación y socialización comunitaria de hallazgos.

Por otra parte, éstas actividades con enfoque investigativo y participativo realizadas por directivos, maestros, estudiantes y familia, generan lectura de contextos locales, conformación de comunidades educativas en el gobierno escolar y en los núcleos interdisciplinares, alrededor del saber

pedagógico porque descubren que los convoca lo humano que fundamenta el horizonte del proyecto educativo. Para éste proceso se requieren encuentros, diálogo entre los pares a todo nivel, comunicación asertiva, construir acuerdos e instrumentos para observar la cotidianidad de la institución, reflexionar y finalmente comunicar la construcción de conocimientos y hallazgos que van a otorgar nuevos sentidos, fortalecer la legitimidad, pertinencia, responsabilidad, identidad y compromiso de todos los actores en la toma de decisiones y nuevas comprensiones para el horizonte del Proyecto Educativo Institucional; porque éste no es una frontera rígida, al contrario se desplaza y transforma con las nuevas realidades sociales y nos invita a seguir explorándolo, como lo señala Gadamer.

## Referencias


Aguayo Labarca, A. (2015). *Sentidos de la participación docente en espacios de encuentro formales e informales en la escuela: Un análisis del discurso de docentes de enseñanza media en dos escuelas municipales de la Región Metropolitana* [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142137

Anderson, G. L. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Nores, & M. Andrada (Comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 145–200). Granica.

Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289

Escuela Normal Superior de Medellín. (2019). *Proyecto educativo institucional* [Documento institucional].

García Abello, O., González Peña, A., & Sierra Fontalvo, R. (2012). El proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica en las instituciones de educación superior (IES): Una relación imaginaria. *Justicia Juris*, *8*(1), 30–39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4195900

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Jaramillo Roldán, R., Morales Duque, L. F., & Zapata Gordon, A. (2004). Participación y construcción de los PEI en instituciones de educación básica en Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, *16*(38), 123–127. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7280

Leal Ladrón de Guevara, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educacionales*, *14*(1), 51–63. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. Diario Oficial n.º 44.654. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452

Martínez Boom, A. (1990). Teoría pedagógica: Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7–13. https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento* (Guía n.º 34). https://mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-177745.html

Vasco Montoya, E. (1994). Saber pedagógico en manos del maestro. *Alegría de Enseñar*, (20), 11–16.

RELATORÍA FILOSÓFICA

# La Importancia de la Filosofía de la Educación en el Siglo XXI

**Edgardo Yepes Molina**
Magíster en Administración y Planificación Educativa
Coordinador del PFC de la Escuela Normal Superior de Medellín

## Introducción

La filosofía en la educación permite comprender el significado de educar, los objetivos que guían este proceso y los fundamentos en los que se basa la acción pedagógica. Su alcance trasciende la transmisión de conocimientos y plantea interrogantes acerca del tipo de persona y de sociedad que pretendo cultivar. La presente relatoría se sustenta en el artículo “Importancia de la filosofía de la educación en el siglo XXI”, de Paitán Compi et al. (2021), pone en diálogo los aportes de Baltodano Goulding (2025), Berrio Peña (2023) y Escobar Domínguez (2024) y busca responder al interrogante: ¿qué importancia tiene la filosofía para la educación en pleno siglo XXI?

Los avances de la ciencia han revolucionado el ámbito de la tecnología y las comunicaciones, permitiendo un acceso prácticamente instantáneo a la información; sin embargo, siguen existiendo desigualdades y obstáculos en los procesos educativos. Frente a este hecho, la reflexión filosófica posibilita ahondar en las creencias que con frecuencia pasan desapercibidas y considerar el sentido de las decisiones educativas. Considero que la filosofía es fundamental porque me permite ver más allá de la superficie e interrogar prácticas que parecen naturales. Esta capacidad de cuestionamiento favorece habilidades de pensamiento de orden superior y ayuda a docentes y estudiantes a comprender críticamente los cambios tecnológicos, culturales y educativos que transforman la sociedad y las maneras de enseñar y aprender.

La relatoría trata cinco aspectos: los fundamentos epistemológicos de sentido de la filosofía de la educación, la perspectiva histórica, el pensamiento crítico, el rol del docente y las tensiones curriculares y políticas.

## Desarrollo

### Fundamentos epistemológicos de la filosofía de la educación

Es necesario un enfoque profundamente epistemológico para comprender la conexión entre la filosofía y el ámbito de la educación. La filosofía siempre se ha asociado con la búsqueda del conocimiento y el amor por la sabiduría. Sin embargo, esta idea fue sustituida durante gran parte del siglo XX por una perspectiva más reduccionista, vinculada principalmente a la investigación y al trabajo académico (Marín Garzón, 2018).

Este enfoque se opone a la concepción socrática de la filosofía, que se considera un proceso que anima a las personas a reflexionar sobre sus propias creencias, a ponerse a prueba y a centrar sus vidas en valores que van más allá de la vanidad, la aceptación ajena y las modas pasajeras (Puliga, 2018). Desde esta consideración, la filosofía de la educación no sería solamente un componente más del currículo. Su función es poner de manifiesto cuestiones acerca de los fines de la educación, de los fundamentos que justifican la práctica pedagógica y de los debates que a menudo permanecen implícitos en ella (Bárcena, 1986, como se citó en Alonso-Sainz y Gil, 2019).

La filosofía de la educación es un campo del conocimiento que estudia de forma crítica la educación, preguntándose de dónde provienen sus ideas, qué las fundamenta, qué quiere alcanzar y qué preguntas surgen de su práctica, a partir de lo cual puede dar lugar a formas distintas de orientar el trabajo educativo (Fingermann, 2011, como se citó en Lema et al., 2020). Sacristán (1994, como se citó en García, 2015) sostiene que la filosofía de la educación no se reduce a establecer procedimientos concretos, definir circunstancias particulares o identificar

problemas específicos. Su pretensión va más en la línea de plantear interpelaciones más generales como: ¿qué entiendo por educación? ¿por qué se hace necesaria la educación? ¿para qué sirve? Preguntar eso ayuda a aclarar la interpretación de la educación, su razón de ser y su finalidad, preocupaciones que continúan siendo elementales, independientemente del momento histórico.

## Perspectivas históricas: desde la Antigüedad hasta el siglo XXI

El análisis histórico me muestra que las concepciones de la enseñanza se han configurado en función de las necesidades sociales y culturales de cada época (Baltodano Goulding, 2025). Noddings (2018, como se citó en Baltodano Goulding, 2025) indica que, para los pensadores de la antigüedad grecorromana como Aristóteles, Platón y Quintiliano, la educación constituía una herramienta orientada a lograr el saber, y resaltaban la importancia de la experiencia. Hirst (2010) sostiene que el conocimiento no se puede reducir a la experiencia, pues también depende del pensamiento y la reflexión, mientras que Marrou (2004) destaca la observación sistemática y la lógica. Desde estas perspectivas, para mí la vivencia es fuente de conocimiento, pero requiere del pensamiento reflexivo para convertirse en aprendizaje, relación que sigue siendo fundamental en la educación actual.

Las concepciones educativas siguieron sufriendo cambios, de acuerdo con las diferentes maneras de entender al ser humano, el conocimiento y la sociedad. El pensamiento moderno cuestionó la enseñanza impositiva y memorística: Rousseau (1762, como se citó en Baltodano Goulding, 2025) resaltó la particularidad de la infancia; Dewey concibió el aprendizaje como una experiencia donde las personas actúan, piensan y construyen conocimiento (Dewey, 1938; Biesta, 2010); y Piaget (1952) lo explicó como el resultado de la actividad del sujeto en interacción con su entorno. Este recorrido histórico demuestra una inquietud latente en la actual filosofía educativa: el modo de articular el desarrollo personal y el social. Las exigencias de la vida social en la actualidad tienen que ver con el mercado de trabajo, la tecnología y el arsenal de datos que existe. No habrá que descuidar la formación de las personas para que puedan pensar, decidir y actuar por sí mismas y evitar que la educación se transforme en un instrumento al servicio de intereses ajenos (Baltodano Goulding, 2025).

## El pensamiento crítico como la piedra angular de la filosofía educativa contemporánea

Uno de los desafíos principales de la educación contemporánea no se fundamenta únicamente en acceder a la información. El desarrollo de la tecnología y la diversificación de medios digitales han permitido acceder a un mayor número de contenidos cada día. La tarea más compleja consiste en decidir qué es lo más relevante y fiable. Baltodano Goulding (2025) afirma que, dado que el pensamiento crítico integra la comprensión lectora, la lógica y el razonamiento, es una habilidad esencial para gestionar el aluvión de conocimientos. No basta con tener una opinión; esta capacidad exige contrastarla con diferentes puntos de vista y estar dispuesto a reconsiderar los principios y las justificaciones que sustentan las propias posturas.

Ahora bien, el pensamiento crítico no se reduce al ámbito racional o cognitivo. Escobar Domínguez (2024) encontró que los docentes tienden a relacionarlo principalmente con habilidades intelectuales y lingüísticas, dejando en segundo plano aspectos culturales, sociales y éticos, en distintos contextos latinoamericanos. Mientras Baltodano Goulding (2025) resalta la comprensión, la lógica y la argumentación, Escobar Domínguez (2024) amplía la discusión, mostrando que estas capacidades se desarrollan en relación con la cultura y las experiencias de los sujetos. Así, el juicio crítico no es un conjunto de habilidades aisladas, sino que también está mediado por el contexto y por los significados construidos dentro de una cultura (Vygotsky, 1995, como se citó en Escobar Domínguez, 2024). Esta tensión permite comprender que el sujeto puede razonar de forma autónoma, aunque su pensamiento se configure en medio de relaciones sociales y experiencias concretas.

## El rol del docente: facilitador, motivador y vigilante del razonamiento

El rol del maestro ya no está circunscrito a la transmisión de información. Según Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), una de sus funciones es orientar a los estudiantes para que vayan construyendo progresivamente autonomía intelectual. A la responsabilidad de despertar su interés y curiosidad, añade Baltodano Goulding (2025). Por ello, el acompañamiento docente debe favorecer capacidades para analizar, problematizar y argumentar, lo cual implica escuchar las respuestas, examinar los razonamientos que las sustentan, formular preguntas y contrastar las soluciones propuestas con la naturaleza del problema. Así, el maestro equilibra la orientación con el cuestionamiento, para colaborar en el desarrollo del pensamiento autónomo.

En Paitán Compi et al. (2021) también se puede apreciar esta articulación entre acompañamiento, reflexión y valoración, pues establecen que la filosofía de la educación ayuda a los docentes a organizar y comprender el conocimiento que comparten con sus estudiantes. Con la pandemia esta necesidad quedó en evidencia: la educación virtual agudizó las diferencias entre quienes tenían dispositivos y conectividad, y quienes no contaban con condiciones adecuadas de acceso (Beltrán et al., 2020), lo que obligó a ajustar las estrategias de acuerdo con las particularidades del contexto. Estas experiencias, desde mi lectura, hacen posible comprender al maestro como un mediador que interpreta las condiciones de sus estudiantes, interroga el sentido de sus decisiones y transforma su práctica.

## Tensiones curriculares y políticas: el caso latinoamericano

La filosofía de la educación, aunque reconocida ampliamente en la teoría, presenta complejidades en su aplicación práctica en los contextos educativos, sobre todo en América Latina. En Colombia, Berrio Peña (2023) encontró que es difícil establecer con claridad sus objetivos pedagógicos, políticos, axiológicos y de evaluación. Sin esta claridad, la enseñanza se reduce a una revisión cronológica de autores y corrientes, acompañada de una evaluación basada en la repetición. Zuleta (2010) cuestiona también esta comprensión, ya que cuando la filosofía se reduce a nombres, fechas y clasificaciones, los estudiantes pueden perder el interés por hacer preguntas y buscar explicaciones, orientando su aprendizaje solamente a obtener calificaciones o evitar sanciones.

Correa (2001, como se citó en Berrio Peña, 2023) ofrece tres formas de entender el valor educativo de la filosofía: la concepción pedagógica, la orientación científico-especulativa y la perspectiva centrada en los problemas. Desde este punto de vista, considero que la falta de articulación entre ellas impide la definición de propósitos compartidos. Si bien la Ley 115 de 1994 les otorga autonomía curricular a las instituciones, esta libertad no necesariamente se sustenta en una concepción filosófica común que oriente de manera coherente la enseñanza (Montes y Montes, 2017, como se citó en Berrio Peña, 2023).

Con los sistemas de evaluación estandarizada, entre ellos las pruebas Saber 11, cada vez se ha relacionado más la filosofía con la lectura crítica. Sin embargo, se mantiene una desconexión entre las diferentes miradas acerca de su valor educativo y una distancia entre su reconocimiento académico y las condiciones que ofrecen las políticas, los currículos y las aulas. Esta tensión confirma la necesidad de una filosofía de la educación que permita mirar más allá de lo establecido, interrogar las prácticas naturalizadas y comprender críticamente los cambios educativos, culturales y políticos del siglo XXI.

## Conclusiones

El análisis realizado en esta relatoría permite afirmar que la filosofía de la educación significa algo más que la revisión conceptual o la reflexión sobre los contenidos académicos. Su tarea es dar a ver el sentido de la educación, examinar sus fundamentos y cuestionar las prácticas educativas que suelen aceptarse sin suficiente reflexión. Los autores revisados, aunque parten de enfoques diferentes, convergen en algunos aspectos fundamentales: Paitán Compi et al. (2021) insisten en la necesidad de comprender los fundamentos de la educación; Baltodano Goulding (2025) destaca el desarrollo del razonamiento crítico; Escobar Domínguez (2024) incorpora el contexto cultural a la discusión; y Berrio Peña (2023) advierte las dificultades que enfrenta la enseñanza de la filosofía para incorporarse de manera efectiva en el currículo. Este debate entre varios puntos de vista refuerza la idea de que la filosofía educativa fomenta el pensamiento autónomo de los alumnos, que va más allá del aprendizaje basado en la memorización, al tiempo que ayuda a los profesores a comprender y transmitir los conocimientos de forma reflexiva.

No obstante, el análisis histórico académico tiende a aceptar la importancia de la filosofía de la educación, aunque también a reconocerle un rol poco relevante en las políticas educativas y en la práctica de la profesión docente. En el sistema educativo colombiano se ve con mucha claridad esta brecha. La escasez de objetivos pedagógicos, axiológicos y de evaluación bien definidos en algunos espacios de la práctica docente ha hecho que los cursos de filosofía se centren únicamente en autores, épocas históricas y escuelas de pensamiento. El peligro está en que los educandos estudien contenido filosófico sin poner en valor una de las grandes fortalezas de este campo de estudio: aprender a enfocar la pregunta, argumentar, interrogar ideas y construir posturas.

Comprendo el pensamiento crítico desde una óptica diferente: no como un conjunto de habilidades y conocimientos susceptibles de ser medidos de forma estandarizada y aislada de las particularidades del sujeto, sino como un proceso que se construye a partir de la experiencia, las características individuales, la interacción con el entorno, los saberes ancestrales y la identidad cultural. Este proceso también se articula con los conocimientos previos y favorece la metacognición, mediante la cual cada persona puede cuestionar sus propias ideas y reconsiderar su posición como sujeto frente al contexto que lo rodea. Por ello, adquiere especial relevancia la relación que establecen el docente y sus estudiantes con el territorio.

Con base en las ideas anteriores, afirmo que la filosofía de la educación sigue siendo relevante en el siglo XXI ya que posibilita ir mas a lo obvio, interrogar las practicas naturalizadas y entender con un enfoque critico los cambios educativos, tecnológicos y culturales del mundo actual.

## Referencias

Alonso-Sainz, T., y Gil, F. (2019). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *24*(87). https://doi.org/10.5281/zenodo.3463727

Baltodano Goulding, R. (2025). Filosofía de la educación en el siglo XXI: pensamiento crítico y papel del docente. *Revista Comunicación*, *34*(1), 112–118. https://doi.org/10.18845/rc.v34i1.8093

Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D., y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13*(2), 92–104. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187

Berrio Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Sophia*, *19*(1), Artículo 7. https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245

Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Free Press.

Escobar Domínguez, M. G. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, *36*, 301–326. https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10

García, M. (2015). Filosofía de la educación. *Enciclopedia filosófica online*. https://www.researchgate.net/publication/283727139_Voz_Filosofia_de_la_Educacion

Herrera-Torres, L., y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, *12*(3), 75–98.

Hirst, P. H. (2010). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. Routledge.

Lema Ruíz, R. A., Espinoza Cevallos, C. E., Romero Arcaya, A. S., y Arévalo Chuchuca, C. M. (2020). Filosofía de la educación en la formación docente inicial: Universidad Técnica de Machala. *Publicaciones*, *50*(2), 87–101. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13946

Marín Garzón, A. (2018). Leo Strauss, *El gusto de Jenofonte: Una introducción a la filosofía* [Reseña de libro]. *La Torre del Virrey: Revista de Estudios Culturales*, 23, 144–147.

Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Ediciones Akal.

Paitán Compi, E. L., Aguirre González, M. E. F., Ñaccha Casaverde, C. B., Sigüeñas Rodríguez, C. S., y Melgar Morán, L. A. (2021). Importancia de la filosofía de la educación en el siglo XXI. *Alpha Centauri*, *2*(2), 44–57. https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.34

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Puliga, F. (2018). La filosofía como vocación: La vida como amor a la sabiduría. *Open Insight*, *9*(17), 99–129. https://doi.org/10.23924/oi.v9i17.288

Zuleta, E. (2010). Educación y filosofía. En H. Suárez (Ed.), *Educación y democracia: Un campo de combate* (pp. 58–68). Omegalfa.

RESEÑA DE LIBRO · TEXTO PUBLICADO PREVIAMENTE

# El justo medio. Ensayos sobre arte contemporáneo, educación y formación integral

**Robinson Serna Hincapié**[1]
Magíster en Educación
Maestro formador · Escuela Normal Superior de Medellín

Pedro Agudelo Rendón · Universidad Industrial de Santander
Bucaramanga, 2016, 117 p.

El arte es, sin lugar a dudas, una de las actividades humanas que mejor permite comprender al ser humano. Ya lo han señalado autores tan importantes como Heidegger o Gadamer, para quienes el arte es algo más que un producto objetual. La obra de arte, afirma Gadamer, dice algo, y al hacerlo pertenece al contexto del comprender. Ella dice algo, declara algo que estaba oculto, muestra aquello que pasa desapercibido en la vida cotidiana. Ella le habla a la propia autocomprensión de cada uno; es decir, cuando estamos frente a la obra de arte ella establece un diálogo, y es en este estar dispuestos a la conversación que se produce el sentido.

El arte, lo sabemos, tiene un papel fundamental en la formación de los sujetos, y contribuye en el desarrollo no solo de sus habilidades motrices, sino también en el despliegue de la creatividad; ayuda a afinar la percepción y la capacidad para apreciar y disfrutar (dimensión estética), pero también a aprender a ver y a analizar (dimensión y cognitiva). El arte aporta en la formación humanística y amplía la visión sobre la realidad, las cosas y la vida en general. Su fuerza está en la capacidad declarativa que le es propia, y de ahí la necesidad de repensarlo no solo desde los gestos propios del arte contemporáneo, sino también a través de prácticas pedagógicas pertinentes.

De esto habla El justo medio. Ensayos sobre arte contemporáneo, educación y formación integral de Pedro Agudelo Rendón, editado por la Dirección Cultural de la uis. El libro, un ensayo literario en su sentido más actualizado, habla sobre los problemas del arte contemporáneo, especialmente colombiano, y su relación con los procesos de formación tanto escolares como extraescolares. Con un amplio bagaje, el autor hace un recorrido desde diferentes perspectivas como la crítica de arte, la crítica literaria, la historia y la filosofía del arte, la educación y la semiótica.

El título (El justo medio) aparece solo una vez en todo el ensayo, en un sutil juego que alude, de forma subrepticia, a una idea aristotélica que soporta la necesidad de más y mejores políticas educativas y artísticas, lo cual exige la "elección del justo medio, por cuanto la justicia es la virtud ética suprema" (Agudelo Rendón, 2016, p. 110). Pero no solo el título hace de este ensayo un trabajo literario. Lo hace, también, el tema y la forma de argumentación, a través de juegos analógicos, comparaciones y metáforas. Lo hace, además, el uso estético del lenguaje, la manera de nombrar la realidad, de describir y plantear nuevas ideas sobre los procesos literarios, artísticos y educativos.

Vale la pena recordar que el ensayo literario en nuestro país ha tenido importantes figuras como Hernando Téllez o Pedro Gómez Valderrama, y los sigue teniendo, a pesar que de que recientemente un Premio Nacional de Ensayo quedara desierto, algo que no puede ser imputado a la falta de buenos ensayistas en Colombia. El libro de Pedro Agudelo Rendón es un ejemplo de una nueva generación de escritores literarios que afronta el desafío literario del ensayo. Este género, abatido para algunos por falta de una producción más prolífica, es además una expresión genuina que

1 Universidad de Antioquia, Colombia. https://orcid.org/0000-0001-8978-3862 · robinson.serna@udea.edu.co

imbrica el pensamiento con las formas creativa y estética de la palabra.

El justo medio es una expresión estética del pensamiento que, si bien aborda temas de arte y educación, asume una postura literaria, propia de quien se arroga con compromiso sincero el oficio de escribir. No en vano Wilson Gómez, Ariel Castillo y Alberto Abello afirman que "el autor, dueño de un gran bagaje —sin ninguna pedantería— trasciende el saber específico del arte, y en su aproximación se propone abarcar los contextos históricos, políticos, culturales e ideológicos, con una mirada interdisciplinaria que haga de la apreciación artística una forma de abordar con sensibilidad y lucidez la realidad, desde una perspectiva democrática, nada temerosa de los errores que permiten crecer". Recodemos que el libro de Agudelo Rendón fue reconocido con el Premio de Ensayo Literario en 2016, entregado por la Universidad Industrial de Santander.

Algunas de las ideas desarrolladas en El justo medio tendrían una orientación todavía más amplia en su otro libro, América pintoresca, con el cual el autor obtiene el Premio Literario Casa de las Américas en 2017. Es preciso señalar, entonces, que no se trata de un escritor que ordena sus ideas en un discurso de tipo académico, sino de un escritor que asume en el lenguaje literario una forma de asumir la vida. El libro editado por la uis es un buen ejemplo de ello, toda vez que reinterpreta el concepto de arte y lo hace desde una visión semiótica, literaria y sensible. El texto sostiene, entre otras cosas, que el arte tiene un poder transformador capaz de reordenar la existencia humana: "devela los quiebres de la razón, los matices de los sentimientos, las formas de percepción, el proceder en el razonamiento" (p. 16). En el primer capítulo, y a través de la metáfora literaria y filosófica de la "esfera pública", presenta una reflexión sobre los poderes transformadores del arte a partir de la obra del artista Fredy Alzate, de su poder vindicante con lo urbano y su capacidad de democratizar aquello que de cuño le pertenece a los ciudadanos: la capacidad de reflexionar. El segundo capítulo pone en relación el arte con la literatura, la palabra con la imagen y el ícono con el símbolo a través de la propuesta visual de la artista Johana Calle. Muestra los valores plásticos de su obra, pero también la manera en que su trabajo parece bordear los problemas más profundos de la sociedad colombiana.

Los capítulos tres y cuatro se centran en la función del arte, en su dimensión pragmática tanto en el devenir de los sujetos como en los procesos normatizados por la educación. Primero, toma algunas ideas de la filosofía de Charles Sanders Peirce para mostrar la necesidad de replantear la manera en que se asume el arte en el sistema educativo actual; después, conceptualiza y reflexiona sobre la Didáctica de la Educación Artística desde una perspectiva semiótica, y muestra su capacidad para reinventar los modos en que se puede asumir la formación integral. El carácter bifronte del texto (el libro está dividido en dos partes) es otro indicio del juego literario en su estructura. Allí, sin duda, hay 'otro' justo medio: la relación dinámica entre la lúdica y la razón. En la primera parte, que comprende los capítulos uno y dos, hay un juego, una visión más literaria de lo que es el arte en la actualidad; en la segunda, que corresponde a los capítulos tres y cuatro, hay un trabajo más sistemático, de reflexión y crítica. Otro rostro aparece en las constantes alusiones literarias y artísticas: el de la ecfrasis literaria, esa figura retórica que implica la descripción nítida de un objeto.

Puede decirse que El justo medio es un libro cuyo estilo es directo, al tiempo que intrincado y tejido por las mismas tramas que unen al arte con la educación y a la literatura con las artes visuales. Es razonado, por cuanto un ensayo procura seguir una idea que debe ser argumentada; pero al tiempo es poético y estético, pues asume las palabras como una apuesta creativa y literaria que reformulan un lugar a la visión literaria del pensamiento. El libro es una estocada. Es como si las palabras nos dejaran a la deriva y solo nos quedaran las imágenes, y entonces, destinados al naufragio, esperáramos incautos a que Wang-Fô nos rescate con sus pinceles.

INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

# El maestro investigador de su propia práctica

**Mónica María Olarte Muñoz**
Magíster en Educación
Maestra formadora · Escuela Normal Superior de Medellín

> "Por encima de todo el maestro investigador es un maestro. Ser maestro solo se entiende, se justifica, se hace posible desde su "ser maestro" y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro". Eloísa Vasco (1988:2)

El presente apartado se sustenta en la necesidad de pensar por parte del maestro en la relación docencia- investigación, como vía que le permite mejorar la enseñanza, generar saber pedagógico y en consecuencia resignificar su hacer, pensar y hacer propios de su formación. Se trata de circundar el propósito en torno a la reflexión del rol del maestro como investigador de su propia práctica desde algunos presupuestos generales e institucionales que se piensan al respecto.

Investigar las propias prácticas, se constituye para el maestro en la mejor oportunidad de resolver los problemas que se le presentan en la cotidianidad de su labor, ello justifica su papel protagónico en la realidad investigada. Conviene a este respecto desde las posturas de Elliott (1978), citado por Mercedes Suárez Pasos (2004:3), Stenhouse (1984), Pérez Serrano (1994), Sánchez (2006) señalar el valor que reviste para la educación, la investigación en torno a las acciones y situaciones que resultan problemáticas para el maestro y que pueden ser modificadas, en términos de su propio desempeño. Es una apuesta por la exploración, confrontación y reflexión de objetos de estudio que de manera teórica o práctica emergen en las interacciones simbólicas compartidas en los escenarios escolares.

En la línea de sentido que se viene presentando, puede legitimarse la relación docencia-investigación; queda en el pasado el docente como "objeto de estudio" para pasar a ser el agente directamente implicado en la indagación y creación de saber pedagógico. Lo anterior no significa que pueda contar con el apoyo de expertos, investigadores, pares académicos u otros profesionales, pero es a él a quien corresponde tomar decisiones en torno a lo que investiga.

En este marco de comprensiones, se propone al maestro asumir una actitud crítica, reflexiva y dialógica en torno a su quehacer cotidiano, en tanto se concibe como "un sujeto activo de su propia práctica, quien la aborda y organiza a partir de su vivencia, de su historia de vida, de su afectividad y sus valores" Maurice Tardif (2004) citado por Olarte & Tobón (2014:25). Desde esta mirada, el maestro es un sujeto de conocimiento, un actor que desarrolla y posee teorías, conocimientos y saberes de su propia acción.

En la práctica, el maestro integra, confronta y valida los saberes que a lo largo de su trayectoria personal y profesional ha construido y apropiado; en ella se establecen a partir de la experiencia reflexionada nexos entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica. Así pues:

> Los maestros que valoran la investigación como alternativa de desarrollo profesional y personal, están siempre dispuestos a cambiar las prácticas tradicionales por nuevas experiencias, donde tiene cabida la lectura de la realidad con enfoques divergentes, la reflexión crítica, la confrontación, el encuentro con los "otros" y la indagación, aspectos fundamentales para asumir los cambios que requiere la educación (Sánchez, 2006: 7). Así, el maestro hace posible desde el interés investigativo surgido de su propia práctica, el acercamiento, profundización y creación de nuevas propuestas educativas.

Reconocer la importancia de la investigación por parte del maestro, implica en el ámbito educativo un salto cualitativo, en la medida que es el mismo quien asume la tarea de investigar sobre lo que ocurre en la cotidianidad de su labor. Así, las cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje: la relación maestro-

alumnos, el currículo, la evaluación, las interacciones simbólicas establecidas, entre otras, se convierten en material susceptible de ser investigado, de tal suerte que lo rutinario en la escuela, deja de serlo para hacerse extraordinario.

Se advierte en la perspectiva de los planteamientos presentados, el rol del maestro investigador, por ser el quien posee el conocimiento de sus contextos, quien se enfrenta a las necesidades e intereses de la comunidad con la que comparte su experiencia. Al respecto, Rincón (1999, p.5) citando a Freire (2005) sostiene que: "es impensable ser maestro sin asumir el *ethos* de la investigación". Así, la experiencia reflexionada del maestro hace de su quehacer la posibilidad de pensarse en perspectiva profesional y personal de manera crítica.

El sentido articulador de la docencia y la investigación sugiere un modo de integrar los saberes del maestro, en el mundo complejo de la práctica pedagógica, porque como lo señala Salgueiro, al retomar las palabras de Rockwell & Mercado (1998):

> [...] la realización de cualquier trabajo, tal vez particularmente la docencia, requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que los ejercen; implica el ensayo y la construcción de soluciones a los trabajos que el trabajo mismo plantea. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste le impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando se puedan explicitar conscientemente ( p. 38).

Se reafirma en esta mirada, la necesidad de construir una relación dialógica docencia - investigación, como una forma de redimensionar la enseñanza, el conocimiento y la visión del mundo a partir de la indagación autorreflexiva de los fenómenos que impregnan la vida de las escuela, como una manera de avanzar en la construcción, circulación y uso del conocimiento por parte del maestro, para mejorar de manera constructiva el proceso de enseñanza y en consecuencia el de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La investigación y la docencia se amalgaman en la medida que el maestro:

- Se cuestiona sobre lo que aprenden y como aprenden sus estudiantes.
- Se preocupa por encontrar nuevas formas de enseñar.
- Recurre a otras disciplinas y expertos que le ayuden a ampliar su visión de mundo.
- Narra experiencias que aportan a la construcción de una identidad .
- Comparte con el colectivo docente experiencias relacionadas con su quehacer.
- Promueve la construcción de comunidad académica.
- Reconstruye su experiencia a partir de sus relatos, memorias e historias de vida .
- Aporta a la transformación de una realidad educativa.
- Valora y mejora su práctica.
- Aporta a la creación de un nuevo orden cultural.
- Adquiere autonomía y conciencia crítica.
- Reconoce el valor de la experiencia reflexionada.
- Crea vínculos entre los saberes prácticos y teóricos
- Produce teorías contextualizadas que aportan a su desempeño profesional. Muñoz, Quintero y Munévar (2001)

En suma , el maestro en su condición de investigador, indaga y explora a partir de la acción y reflexión sistemática sobre su misma práctica ; lo que constituye desde la perspectiva de Carr (1997) "el proceso mediante el cual el conocimiento implícito, dado por sentado hasta el momento, se hace explicito, se examina críticamente, se reformula y se comprueba mediante la acción posterior" (p.14), Postura que sugiere al maestro pensarse, verse, e imaginarse como un sujeto en constante movimiento, dispuesto a observar de diferentes maneras, a generar procesos de auto reflexión, a valorar la pregunta como posibilidad de nuevos aprendizajes, a permitir que la curiosidad lo habite, a transformar la realidad desde el acercamiento a las dinámicas socioculturales en las que desarrolla su acción docente, con el ánimo de establecer nuevas relaciones entre el saber práctico y el saber teórico.

Conviene señalar entonces, que el maestro como investigador de su propia práctica gana en comprensión de los fenómenos que se comparten en la cotidianidad de la escuela, de las aulas, de la cultura educativa. Comienza como lo sugiere Muñoz et al (2001). citados por Jorge Hernán Calderón López ( 2002: 34) a encontrar el valor y la calidad implícita de su acción de los procesos de formación, cuando:

- Comienza a interrogarse, a cuestionar lo que dice, hace o deja de hacer.
- Acepta que no existe un método para buscar la verdad.
- Convierte la acción educativa en búsqueda de sentido.
- Da muestras de expresión, de curiosidad, contemplación y asombro por lo que lo rodea.
- Se interesa no sólo por lo que enseña, sino por qué, el para qué.
- Resemantiza el aula y la escuela.

Visto así, el maestro que investiga se observa diferente, se relaciona de otras maneras, reconoce en lo "otro" y los "otros" referentes para el mejoramiento de sus prácticas; al intercambiar posturas se da la oportunidad de aprender, de actualizar sus concepciones, de afianzar sus certidumbres, de compartir sus incertidumbres, de ampliar sus miradas. Condiciones fundamentales para dotar de sentido y significado su acción en el aula, la escuela y escenarios pedagógicos en los que desarrolla su labor.

Argumentos como los planteados, sugieren a las instituciones formadoras de formadoras la creación de espacios y escenarios propicios para que los maestros formadores y en formación reflexionen, confronten, debatan, analicen y planteen propuestas que aporten a la cualificación, validación y creación de teorías y prácticas con pertinencia social y académica, promoviendo para ello competencias investigativas que motiven su curiosidad, el desarrollo de iniciativas concretas que le permitan mejorar la enseñanza y en consecuencia el aprendizaje de sus estudiantes, pero también aporte a la construcción de nuevas realidades educativas.

La mirada anterior implica para las ENS pensar la formación del maestro desde una intención pedagógica que articula la docencia y la investigación en una misma función, con la intención de promover ejercicios permanentes de reflexión sobre la propia práctica de quien forma y es formado. Asumir la práctica pedagógica desde una mirada investigativa se constituye en un acto creativo para ir tras las huellas de…, para tejer la urdimbre de la labor docente, en un marco de relaciones que suscitan el diálogo entre el saber práctico, el saber teórico a partir de la reflexión de la propia práctica. De esta manera, nuestra ENSM desde las políticas de formación de maestros en el contexto colombiano y las de carácter institucional, en lo que respecta al fomento de competencias investigativas por parte de los maestros, plantea en su propuesta formativa de Práctica Pedagógica Investigativa una serie de propósitos que se orientan a:

- Articular mediante la reflexión y acción pedagógica, la teoría y la práctica, el saber pedagógico, disciplinar e investigativo, el mundo de la vida y el mundo de la escuela.
- Estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento que favorezcan la observación, análisis, reflexión, diseño, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos en el contexto educativo.
- Fomentar la investigación pedagógica como estrategia fundamental para la producción del saber pedagógico y recreación de las prácticas educativas.
- Fomentar una actitud investigativa que permitan desde la lectura del contexto, la reflexión y análisis crítico de la realidad sociocultural y educativa, para proponer acciones pedagógicas transformadoras.

Propósitos que se materializan a partir de las observaciones, reflexiones, implementación de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información, de la producción de múltiples mediaciones escriturales (diarios, autobiografías, memorias pedagógicas, ensayos, cartas), así como la creación de estrategias pedagógico didácticas y propuestas para dar respuesta a determinadas necesidades de carácter académico, actitudinal y procedimental identificadas en los contextos en los que se desarrolla la práctica.

Se resalta la importancia de potenciar habilidades investigativas en los maestros formadores y en aquellos que han optado por la profesión docente como proyecto de vida, pues un maestro

investigador indaga, explora, analiza, reflexiona, sistematiza y potencia nuevas formas de interacción con los sujetos, saberes, objetos, situaciones, instituciones y dinámicas escolares, por ello:

> [ ... ] la investigación en la Escuela Normal se hace realidad a partir de los interrogantes que se generan en la práctica cotidiana de los maestros..., interrogantes que no se resuelven solo con el saber cotidiano o la aplicación de simples reglas metodológicas a manera de prescripciones, por el contrario, exige apropiar las fuentes de los conceptos pedagógicos e investigativos para comprenderlos en el contexto mismo de la enseñabilidad, la educabilidad, la pedagogía y el contexto que la escuela asume para encarar y buscar respuesta a los mismos. (Olarte & Tobón. 2014: 39)

Se reafirma entonces, el rol del maestro como investigador, "justo por ser él quien tiene el privilegio de acercarse, interpretar y comprender los fenómenos que suceden en la escuela y más concretamente en el aula. Ambos escenarios ricos en posibilidades de generación de conocimiento en el orden personal, profesional y social". (Ibid. 38). El maestro a diferencia de otros profesionales cuenta con su laboratorio natural: el aula, el escenario escolar, la comunidad educativa, los espacios en los que ejerce su acción, allí donde interactúa, por esta razón tiene la posibilidad de leer, interpretar , reflexionar y aportar a la transformación de la realidad, además de crear teoría sobre la propia práctica.

Se advierte desde la mirada anterior, la apropiación y desarrollo de competencias investigativas inherentes a la labor docente: observar, cultivar la capacidad de asombro, aprender a leer el contexto, hacer registros, describir, aplicar técnicas e instrumentos, analizar, interpretar, reflexionar y producir textos, así como trabajar en equipo , entre otras competencias. En este sentido, la Práctica pedagógica Investigativa en las ENS adquieren especial relevancia, en tanto, se asumen como espacios en los que se estimula el espíritu científico de los maestros, mediante la inserción en diferentes contextos pedagógicos, el acercamiento a sus cotidianidades, la lectura de lo que en ellos acontece, la formulación de preguntas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la postura crítica y autocrítica frente a la labor docente, la reflexión y la forma de comunicar los hallazgos, acciones que se gestan y acompañan en las prácticas y micro prácticas que se proponen en los diferentes espacios de formación docente.

## Referencias Bibliográficas


Calderón, J. ( 2002). Reflexiones sobre los límites y alcances en la formación de investigadores. Uni-pluridiversidad, Vol. 3, p.34. Medellín: Universidad de Antioquia.

Carr, W. (1997) Calidad de la enseñanza e investigación-acción (2da edición) Sevilla: Díada editora.

Elliott, J. (1978). La investigación acción en educación. Madrid . Morata. Perez, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid. La Muralla.

Muñoz, J., Quintero, J., Munévar, R. ( 2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Aula Abierta.

Olarte, M., y Tobón, C. (2014). Hacía una Pedagogía de la Investigación. Reflexiones para motivar la relación docencia- investigación. Medellín.

Rincón, G. (1999) Cambiando el modelo de formación de docentes. Una experiencia.

Salgueiro, A. (1998). Saber docente y práctica cotidiana: Un estudio Etnográfico. Octaedro.

Suarez, M. Algunas reflexiones sobre la investigación-acción, colaboradora en educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 Nº 1 (2002)

Sánchez, C. (2006). Tras las huellas de la investigación. Acción Pedagógica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá.

Stenhouse, L. ( 1984). Investigación y desarrollo del currículo. España: Morata.

Vasco, E. (1988). La Investigación en el Aula como factor de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Colegio Cafam. Bogotá.

# Sobre esta edición

## Voces Maestras

Revista digital pedagógica de la Escuela Normal Superior de Medellín. Una iniciativa investigativa más allá de los relatos.

## Autorías

Alba Lucia Sánchez A., Olga Lucía Sánchez V. y Luz Dary Pareja L.; Alba Lucia Sánchez Alzate y Marta Cecilia Gil Salcedo; Edgardo Yepes Molina; Robinson Serna Hincapié; Mónica María Olarte Muñoz.

## Nota editorial

Edgardo Yepes Molina.

## Procedencia de la reseña

La reseña de Robinson Serna Hincapié fue publicada en Estudios de Literatura Colombiana, número 50, enero-junio de 2022, páginas 197-200. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.elc.n50a11. © 2022 Estudios de Literatura Colombiana. Se conserva el crédito de la publicación original y su licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. El cambio realizado corresponde a la diagramación del texto. Licencia: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/.

## Créditos de la publicación original de la reseña

Editores: Andrés Vergara Aguirre y Christian Benavides Martínez. Recibido: 23.08.2021. Aprobado: 26.11.2021. Publicado: 17.01.2022. Estos datos corresponden a Estudios de Literatura Colombiana.

## Diseño de la edición

Portada ilustrada con apoyo de generación de imágenes. Diagramación interior preparada para lectura digital, con navegación por contenidos y conservación de las notas al pie suministradas.