



**Cecilia Correa de Molina**

Postdoctora en Currículo, Ciudadanía y Gobernabilidad Social, Centro de Investigación Posdoctoral (CIPOST), Universidad Central de Venezuela. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Instituto Nacional de Pedagogía Enrique José Varona, La Habana, Cuba. Magíster en Administración Educativa, Universidad Externado de Colombia. Especialista en Investigación Social y Educativa, Convenio PIIE-ICFES. Socióloga, Universidad Autónoma del Caribe. Licenciada en Psicopedagogía, Corporación Universitaria de la Costa. Diplomada en Ciencias de la Complejidad, Multidiversidad, Doctor Edgar Morin.

Autora de libros y articulista en revistas indexadas nacionales e internacionales, conferencista y ponente en eventos nacionales e internacionales. Se desempeñó como Directora de la Maestría en Educación Sue Caribe y del Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, ambos programas en la Universidad del Atlántico, Directora de la Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar, y Comisionada del MEN en CONACES. Responsabilidad actual: Directora Programa Doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Consejera del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Ha recibido varias menciones relacionadas con su compromiso educativo, ciudadano e investigativo, tanto en el orden distrital, como en el departamental, regional y nacional.

“Y como una gran masa de nieve que aumenta y se desvanece, luego de haber cumplido su cometido, se devela la pertinencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores, experiencia que es en pequeño, el reflejo extendido de la realidad de la calidad educativa en la región, el país y la sociedad.

Es posible que un día, los maestros y maestras, asuman la tarea que les compete, para imaginar y arriesgar el proyecto de contrapeso a las prácticas de la hegemonía y la cotidianidad, para propiciar diálogos hacia una PPI, mediada por la incertidumbre, la duda y la perplejidad, para visionar la emergencia de una sana convivencia, cimentada en la ética, la estética, el desarrollo humano y la responsabilidad social”



Saber y Práctica Pedagógica

Janeth Saker García, PhD | Cecilia Correa de Molina, PhD

EDICIONES  
UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR

RECONOCIDO POR  
COLCIENCIAS  
2014 - 2017

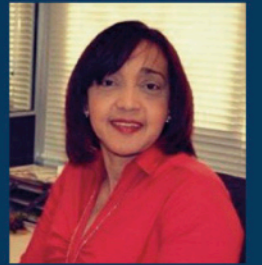
# Saber y Práctica Pedagógica

*Aulas abiertas a la investigación educativa*

**Janeth Saker García, PhD**  
**Cecilia Correa de Molina, PhD**

EDICIONES  
UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR

RECONOCIDO POR  
COLCIENCIAS  
2014 - 2017



**Janeth Saker García**

Postdoctora en Ciencias de la Educación y la Complejidad, Universidad Simón Bolívar 2015-2016. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico. Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Universidad Externado de Colombia. Licenciada en Educación-Psicopedagogía, Corporación Universitaria de la Costa. Docente en Educación Superior: Doctorados, Maestrías y Pregrados, Universidad del Atlántico, Universidad Simón Bolívar, Universidad de la Costa, Universidad San Buenaventura-Cali. Experiencia en cargos de dirección administrativa, académica e investigativa. Actualmente Decana de la Facultad Ciencias de la Educación, Corporación Universitaria Americana. Autora de libros, capítulos de libro y artículos publicados en revistas indexadas. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Asesora de Procesos de Gestión de Calidad en Instituciones de Educación Superior, CNA (Autoevaluación con fines de acreditación, creación o renovación de registros calificados en programas de pregrado y posgrado). Par académico del Ministerio de Educación Nacional. Docente Investigadora Junior-COLCIENCIAS 2015.

**Colección Educación, complejidad y transdisciplinariedad**  
Serie Resultados de Investigación Doctoral  
**Grupo de Investigación Religión Educativa Compleja "RELEDUC"**  
Doctorado en Ciencias de La Educación y Posdoctorado en Educación,  
énfasis en investigación compleja y transdisciplinar

# ***Saber y Práctica Pedagógica***

***Aulas abiertas a la investigación educativa***

**Janeth Saker García, PhD  
Cecilia Correa de Molina, PhD**

EDICIONES  
UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR  
COLCIENCIAS  
2014 - 2017



**PRESIDENTA SALA GENERAL**  
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

**RECTOR FUNDADOR**  
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

**RECTOR**  
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

**VICERRECTORA ACADÉMICA**  
SONIA FALLA BARRANTES

**VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN**  
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

**VICERRECTORA FINANCIERA**  
ANA DE BAYUELO

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**  
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO

**SECRETARIA GENERAL**  
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

**DIRECTORA DE INVESTIGACIONES**  
MARÍA DE LOS ÁNGELES PÉREZ HERNÁNDEZ

**DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES**  
WILMAR FERNANDO PINEDA ALHUCEMA  
CARLOS MIRANDA MEDINA

**MIEMBROS DE LA SALA GENERAL**  
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA  
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA  
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO  
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR  
JORGE REYNOLDS POMBO  
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ  
ANTONIO CACUA PRADA  
JAIME NIÑO DÍEZ  
ANA DE BAYUELO  
JUAN MANUEL RUISECO  
CARLOS CORREDOR PEREIRA  
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA  
EZEQUIEL ANDER-EGG  
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO  
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO  
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS  
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

# ***Saber y Práctica Pedagógica***

***Aulas abiertas a la investigación educativa***

**Janeth Saker García, PhD  
Cecilia Correa de Molina, PhD**

Saker García, Janeth  
Saber y Práctica pedagógica. Aulas abiertas a la investigación educativa /  
Saker García Janeth, Cecilia Correa de Molina; Comp. Astelio Silvera Sarmiento  
-- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2015.

189 p.; 17 x 24 cm.  
ISBN: 978 - 958-8930-25-1

1. Educación – Investigaciones 2. Pedagogía – Investigaciones 3. Complejidad (filosofía) 4. Prácticas de la enseñanza -- Colombia – Investigaciones I. Correa de Molina, Cecilia II. Silvera Sarmiento, Astelio, Compilador III. Título.

370.7 S158 SCDD 21 ed.

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

## **SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA** *Aulas abiertas a la investigación educativa*

©Janeth Saker García

©Cecilia Correa de Molina

Astelio Silvera Sarmiento (Compilador)

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN**  
**RELIGACIÓN EDUCATIVA COMPLEJA RELEDOC**  
CECILIA CORREA DE MOLINA

ISBN: 978-958-8930-25-1

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Ediciones Universidad Simón Bolívar  
Carrera 54 No. 59-102  
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>  
[dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co](mailto:dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co)  
Barranquilla - Cúcuta

**Impresión**  
Editorial Mejoras  
Calle 58 No. 70-30  
[info@editorialmejoras.co](mailto:info@editorialmejoras.co)  
[www.editorialmejoras.co](http://www.editorialmejoras.co)

**A este libro se le aplicó**  
**Patente de Invención No. 29069**

Julio de 2015  
Barranquilla

*Printed and made in Colombia*

## Contenido

<i>Desideratum</i> .....	11
A manera de Introducción.....	13
Prólogo	
Dilemas y emergentes en el oficio del maestro.....	17
Emergentes investigativos: El sentido buscado de la obra .....	27
Contexto y realidad de la Práctica Pedagógica .....	35
Capítulo I. Emergencia de la Práctica Pedagógica PP en la formación docente .....	41
Capítulo II. Fundamento teórico articulador de la Práctica Pedagógica.....	57
Capítulo III. Práctica Pedagógica y su integración a la investigación...	95
Capítulo IV. El dilema de la calidad en la pertinencia de la Práctica Pedagógica Investigativa.....	119

SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
*Aulas abiertas a la investigación educativa*

JANETH SAKER GARCÍA - CECILIA CORREA DE MOLINA

Capítulo V. Sentido de la Práctica Pedagógica Investigativa en la formación de maestros desde el enfoque de la complejidad .....	141
Bibliografía Consultada .....	165

## Dedicatoria

Al Todopoderoso aliento de vida, en mi permanente lucha por la superación académica, su gracia y bendición me han sostenido resplandecientemente en años de victoria. ¡Mi himno, Señor, es para ti!

A mi padre *Ancito* (q.e.p.d.), sensato, inteligente y noble, más presente que nunca; su experiencia y estilo de vida encauzó significativamente mi proyecto de vida.

A mis hijos, *Adriana, Cristian y David, doctores en potencia*, la bendición más generosa de mi vida, cómplices silenciosos de mis esfuerzos y sacrificios; gran parte del tiempo dedicado a esta investigación les pertenece a ellos, por siempre mi amor y superación y el legado perenne de una educación para la transformación, la libertad y el progreso.

A *Tica*, mi madre, fuente inagotable de experiencia, lectura bíblica, trabajo, superación y emprendimiento; su voz ya cansada, siempre alentadora y optimista, animó este sendero.

A *Valeria*, mi sobrina-hija, alegría y chispa en los momentos difíciles, siempre estuvo conmigo.

*Janeth Saker García*





## Dedicatoria

A los educadores de Colombia, maestros que el país necesita, profesionales con constante espíritu de sensibilidad, rigor pertinente, compromiso y exigencia, por siempre nuestros sentimientos de gratitud y afecto hacia su labor incondicional; su experiencia de práctica pedagógica encauzó la investigación por senderos en los que la incertidumbre, la duda, la imprevisibilidad y la incompletitud de la emergencia social, convocan nuevas concepciones de la educación, de la práctica docente, de su sentido y significado.

A ustedes nuestro inigualable reconocimiento y cariño.

*Cecilia y Janeth  
Maestras*



## **Desideratum**

*Y como una gran masa de nieve que aumenta, se transforma y luego se desvanece porque ha cumplido su cometido, se devela la pertinencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, experiencia que es en pequeño, el reflejo extendido de la realidad de la calidad educativa en la región, el país y la sociedad.*

*Planean syllabus, desarrollan temas, utilizan recursos, corren detrás del número de horas, comparten a diario la experiencia repetida que se traduce en innumerables bitácoras impregnadas de significado para algunos, para otros, es solo la oportunidad de ingresar al sendero laboral; así se asumen compromisos que muchos no cumplen... mientras tanto tú, analizando la experiencia, explotas ante la impotencia de asistir a diario al espectáculo de una práctica pedagógica que no resuelve los problemas estructurales de la investigación que se mimetizan entre la magia y la desolación.*

*Es posible que un día, los maestros y maestras, asuman la tarea que les compete, para imaginar y arriesgar el proyecto de contrapeso a las prácticas de la hegemonía y la cotidianidad, para propiciar diálogos hacia una PPI, mediada por la incertidumbre, la duda y la perplejidad, para visionar la emergencia de una sana convivencia, cimentada en la ética, la estética, el desarrollo humano y la responsabilidad social.*

*Janeth Saker García, 2013*



## A manera de Introducción

La obra devela los desarrollos de la investigación doctoral: *Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores (ENS): Contexto y pertinencia de la calidad educativa*. Centra su objeto de estudio en la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), como experiencia que fundamenta el ejercicio docente en cuatro centros educativos de la región Caribe colombiana, referenciando postulados epistemológicos, teóricos y conceptuales, procedimientos, métodos, estrategias y acciones que regulan la interacción, el pensamiento, los imaginarios, las posiciones, oposiciones y discursos del objeto de formación de los estudiantes maestros, que adelantan estudios pedagógicos, en los programas de Formación complementaria de las ENS.

Desde su propósito general, se *devela la naturaleza, caracterización e implicaciones de las relaciones y conexiones entre la Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores y la Pertinencia de la Calidad Educativa*, para impulsar la intención y sentido de las PPI, generar reflexión, duda, incertidumbre permanente en torno al objeto, para identificar su relación con el campo de acción, en aras de promover transformaciones paradigmáticas necesarias.

Los postulados teóricos que validan los procesos de transformación de la PP, desde planteamientos expresados por la UNESCO, y aportes teóricos desde la teoría crítica: Adorno, T. (1998); Habermas, H. (1988); Bernstein, B. (1998), como propuesta teórica que genera la reflexión en torno a la Práctica

Pedagógica Investigativa de los maestros en formación para encauzar la reforma del pensamiento y la transformación social desde postulados propuestos por: Morin (1999), al considerar la perplejidad, la incertidumbre, la duda propia de la cotidianidad y vislumbrar transformaciones en el modo de pensar y valorar; propuesta dialógica complementaria con los lineamientos de la pedagogía crítica expuestos por Freire, P. (1994), al centrar la educación en la persona, sus creencias, deseos, libertades y disposición para transformar su dignidad libre de sometimientos; directrices fundamentales que se articulan con aportes de Foucault (1975); Elliot, J. (1997); Giroux, H. (2003); McLaren, P. (2006); Stenhouse, L. (1987); Mejía, M. (2007); Correa, C. (2009); Posada, R. (2005); Maturana, H. (1998). Acompañando este objeto se reporta la revisión de otros autores relacionados en la bibliografía, artículos científicos e información online, links y artículos validados en publicaciones indexadas.

La fundamentación investigativa centrada desde la Investigación Acción (IA) base de la enseñanza en la transformación del acto educativo social, para considerar la propuesta alternativa del nuevo enfoque emergente desde su concepción, con la intención de vislumbrar una nueva mirada de la realidad social. Así, los resultados compartidos, develan el reconocimiento del fundamento y sentido del objeto investigado, mediante el análisis del devenir impredecible de la PP, para identificar a través del ejercicio de revisión documental, observaciones, entrevistas, círculos de discusión, códigos y super-códigos propios del Atlas ti, para establecer las relaciones y conexiones, significativa experiencia colectiva que consolida el sentido y significado de la PP en las organizaciones educativas formadoras de docentes.

La indagación, permeada de una valiosa experiencia de duda, incertidumbre, encuentros y divergencias propias de la dinámica compleja que avanza en la sociedad moderna, centra sus desarrollos en los aportes y participaciones de la comunidad, para cruzar el sentido de la misma, con los documentos legales que soportan la memoria escrita de las organizaciones, los sentires de actores claves con tendencias y emergencias del objeto indagado desde las categorías

de pertinencia y calidad educativa en la región; así, en su interior, este último concepto es asumido a partir del reconocimiento y rescate del ser humano que piensa, reflexiona, actúa e interviene en la configuración de una educación de calidad pensada en el ser humano, por el ser humano y para seres humanos.

Lo anterior expresado en términos de una *propuesta para el fortalecimiento de las relaciones y conexiones entre la PP y la pertinencia de la calidad educativa*: Aporte teórico, metodológico e innovador al desarrollo de las PPI, desde los retos y desafíos que plantea el enfoque emergente.





## Prólogo

# Dilemas y emergentes en el oficio del maestro

Nuestras prácticas pedagógicas nunca dejarán de estar hechas de fragmentos variados y heterogéneos de una multiplicidad de matrices tejidas a través de la historia. Pero tal vez el deseo de vernos a nosotros mismos como más cercanos a una matriz u otra –la tendencia es adherirnos o hacernos adherir cada vez más a la “más cercana”– pretendiendo borrar los rastros de las anteriores, ese deseo ha enturbiado la visión sobre la complejidad y la multiplicidad sincrética de gestos pedagógicos de que están plagadas nuestras prácticas cotidianas. *Saldarriaga Vélez.*

Prologar una obra no es una tarea fácil ni simple, sobre todo cuando esta ha sido tejida desde el fragor de la experiencia pedagógica e investigativa compartida a partir de la amistad y de los intereses personales comunes, lo cual dificulta la elaboración de una trama epistémica subjetiva-objetiva de la misma. No es un simple asunto de colegaje, sino de un trabajo colaborativo en el sentido del colegaje, la amistad y la interacción educativa en diferentes espacios. Es una trama configurada en la responsabilidad que implica el hecho de ser maestra y estudiante, ámbitos en los que se ha compartido muchos momentos de transformación individual y social, siendo uno de ellos, el acompañamiento investigativo en la dirección de la tesis doctoral y después compartir la sistematización de esta obra orientada hacia el estudio de la práctica pedagógica investigativa, la cual se llevó a cabo en las Escuelas Normales Superiores.

**Saber y Práctica Pedagógica** es una obra entrelazada al tenor de la nutrida experiencia pedagógica lograda en muchos años de tránsito por los diferentes niveles de la educación, desde el más sencillo hasta los más encumbrados, como expresión de la responsabilidad investigativa de la propia práctica pedagógica, lo cual incita la búsqueda en el entramado de la historia de aquellas razones y dilemas acerca de las contradicciones que hoy por hoy cuestionan la legitimidad histórica del ejercicio en la formación de las generaciones de niños y jóvenes que peregrinan por las escuelas y centros educativos del mundo.

Es una obra madurada en el escenario de los años de ejercicio en la docencia en los diferentes niveles educativos, con profundos períodos de observación participante, reflexión y autorreflexión en el contexto comunicacional pedagógico maestro-estudiante. No es posible aprehender la multidimensionalidad de la condición humana, de los actores del proceso educativo, sin un contacto directo, sensible, afectivo, disciplinado y al mismo tiempo correlacionado con la visión y misión que implica la responsabilidad acerca del papel de la educación en la formación integral de los estudiantes. Las autoras son precisamente maestras comprometidas con el desarrollo humano, de allí su preocupación de investigar el sentido histórico de la práctica pedagógica que se adhiere en los muros de las aulas escolares. Poseedora de las condiciones fundamentales para auscultar con responsabilidad el fenómeno que dicho proceso concita.

Es posible que esta no sea la mejor manera de iniciar un prólogo a una obra de esta envergadura, centrándome en las características personales de las autoras. Es una decisión intencional, que guarda el sentido de hablar a partir de la propia experiencia vivida. Sin embargo, me he otorgado esta licencia teniendo en cuenta que el pretexto de la obra es precisamente la condición humana, vista desde el sentido de la práctica pedagógica desarrollada por los formadores de formadores, núcleo primigenio de la formación de maestros. La obra, apunta críticamente, el sentido fundamental de la existencia, aquello que nos convierte en “una misma” en “uno mismo”, tanto en lo íntimamente privado como

en la externalidad de nuestras acciones. Desde otra perspectiva, en el ejercicio de ser maestro(a), amigos, ciudadanos, directivos, administrativos, padres y madres, estudiantes, entre otros, no tenemos por qué colocarnos caretas para desempeñar a cabalidad nuestros reales papeles. Es necesario reconocer que entre la diversidad de debilidades que afectan la práctica pedagógica, está la multiplicidad de caretas que muchas veces mostramos a nuestros estudiantes, proyecciones de imágenes estereotipadas asumidas a partir de la comercialización y trivialización del ejercicio de tan noble profesión.

Se asume que una obra de esta naturaleza, emerge de las profundas reflexiones y desde la investigación para enfrentar con rigor el verdadero sentido de la práctica pedagógica, cuando evidenciamos el desmedido afán que hoy por hoy tienen las políticas educativas por la estandarización de los procesos formativos para responder a intereses económicos y de poder orientados desde otras latitudes; logramos descubrir que la dimensión humana integral ha quedado subsumida en tan peligroso ejercicio. La acción de educar se debe concebir en estos tiempos de modernidad líquida tal como lo concibe Bauman Zygmunt en los siguientes términos:

*La historia no es propiedad de una doctrina política o de un régimen al que sirve. La historia cabalmente entendida, es el diseño simbólico de nuestra existencia y las decisiones morales que adoptamos cada día. Como la privacidad humana, nuestro derecho a estudiar y cuestionar críticamente; la historia es una piedra angular de la libertad (2015, p.45).*

La acción de educar en estos tiempos está concebida y orientada por el afán desmedido de resultados observables, enfatizados en productos relativos, evidencias del saber, es decir, “estar informado de”, el saber hacer; también tiene una preocupación, pero el saber ser, está signado por un desarrollo de “añadidura”. Esto concita a las siguientes preguntas: ¿Cuándo se es un buen

profesor, cuando el esmero por enseñar está centrado en lo primero, en lo segundo o tercero? La respuesta correcta sería, cuando el acto de orientar el aprendizaje forma un entrettejido complejo entre los tres tipos de saberes.

La presencia de dobles discursos, de una variedad de criterios e intereses para evaluar el aprendizaje, la multiplicidad de contradicciones e imaginarios que se alimentan en el seno de las familias en relación con una “buena o mala educación”, hacen del tema que concita el interés de la obra un testimonio importante de lo que somos como maestros y maestras o de lo que pretendemos ser y de lo que se espera que sean los maestros en formación.

Es una obra que invita a la reflexión y al debate; en primer lugar por las acciones desarrolladas por los maestros y maestras, y segundo, por la responsabilidad social en procesos formativos de cara a las dinámicas de fenómenos globales en los cuales el tejido de la naturaleza humana está fuertemente comprometido. Cada día es evidente la fragilidad de prácticas tales como la convivencia, la fraternidad, el respeto, la solidaridad, la ética y moral; cada día son mayores las manifestaciones letales de una sociedad líquida que nos abrumba y nos deja en convivencia con “discursos vacíos”. Los relatos y metarrelatos históricos que en otrora engalanaban la práctica pedagógica vienen perdiendo vertiginosamente su vigencia. Por ello, es necesario utilizar la recitación de la historia de vida de maestros y maestras como posibilidad didáctica en las aulas de clase, sustentado en algunos planteamientos de Maturana, cuando señala:

*Toda creatura es producto de su ontogenia, es decir, de una u otra manera, porque la historia de sus propias interacciones han hecho de ella una persona con tales o cuales características; no solo como producto de sus genes, sino también y, en sobre manera, por sus experiencias de vida (1992, p.42).*

De allí que una multiplicidad de situaciones de la propia existencia huma-

na, se manifiestan en las interacciones en las que cada persona participa, más aún si son experiencias que se definieron desde la niñez o desde las propias prácticas pedagógicas. Solo una investigación profunda a partir de orientaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas consecuentes con la multidimensionalidad del comportamiento humano y pedagógico de los maestros y maestras, podría dar una base de datos que sirva de soporte para el análisis de respuestas recaudadas, las cuales puedan revertirse en la medida en que los lectores asuman la reflexión que concita la obra.

Lo anterior nos llevaría a coincidir con Gimeno Sacristán (1990, p.45), cuando señala la relevancia de develar algunas de las principales complejidades de la práctica escolar en la cual se inmiscuyen los docentes, tales como su formación pedagógica, el bagaje cultural, las cualidades personales, el estatus social, las condiciones y regulaciones de su ámbito laboral, su ética profesional, las concepciones y percepciones que tienen de sí mismos como profesionales y como educadores. Estos aspectos entre otros, definen el campo de actuación y la calidad de los procesos de enseñar.

Tales reflexiones nos llevan a creer que investigaciones como estas podrían orientar decisiones políticas e institucionales para incluir de manera transversal en los currículos de las organizaciones educativas formadoras de formadores, espacios para el desarrollo humano de los maestros y maestras en formación, a la par de los espacios para el desarrollo de competencias en la fundamentación del campo específico de la pedagogía y sus relaciones inter y transdisciplinar con otros.

¿Cómo podría sentirse un maestro o maestra protagonista de creatividad e innovación, si ha llegado al aula con pocas herramientas que viabilicen la transferencia de conocimientos y experiencias desde su práctica pedagógica?, ¿cómo alcanzar el desarrollo de la creatividad y la innovación pedagógica sin un análisis y reflexión crítica de lo que se hace?, ¿por qué no dialogar acerca

de las debilidades y fortalezas que caracterizan los contextos educativos y el papel de los maestros y maestras en los mismos? y tendríamos innumerables preguntas para responder acerca de la pertinencia de la práctica pedagógica investigativa, razón de ser de la presente obra.

Obras de esta naturaleza, van facilitando el camino para el desarrollo de una nueva conciencia, reflexiva y crítica para la toma de decisiones en relación con las responsabilidades que demanda el sistema educativo en los tiempos actuales y la toma de decisiones, puesto que es una oportunidad para develar escenarios educativos; los actores, los discursos e imaginarios que permean la práctica, la cultura escolar, la cultura de los entornos y la relación con la cultura general y universal, las normatividades oficiales e institucionales, los sistemas oficializados para la evaluación de los aprendizajes escolares, las estrategias pedagógicas y didácticas que matizan el escenario de la actividad académica.

La práctica pedagógica se sumerge en una experiencia formativa intencional y compleja que requiere sentido común y habilidades específicas para saber qué, cómo, dónde y para qué hacerlo. Se convierte en un proceso complementario de incertidumbres y certezas que se desarrolla en tiempos y espacios determinados y en contextos socioculturales disímiles, variados y complejos. La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: *“vale más una cabeza bien puesta que una repleta”*, citado por Morin (2007, p.23). Se refiere el autor que se trata de una cabeza donde el saber se acumula y el estudiante o la persona, no dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue el verdadero sentido. Una cabeza bien puesta indica que acumular el saber es tener la posibilidad de disponer de manera simultánea de algunas aptitudes necesarias para: plantear y analizar problemas, la capacidad organizativa para vincular los saberes y darle el verdadero sentido y aplicabilidad según los casos y circunstancias que lo requieran.

La obra se enriquece a partir de los testimonios y las voces institucionales y de los maestros participantes, los cuales contribuyen a la configuración del perfil de las prácticas pedagógicas investigativas, objeto de la investigación en la que se afianza la misma. Se trata de avanzar en el conocimiento y el reconocimiento mutuo de dos universos, los cuales pese a desenvolverse en determinados períodos de tiempo en el mismo espacio físico, maestro-estudiante, sin embargo no se conocen, esto hace que la convivencia y el aprendizaje, se conviertan en largas jornadas tediosas de repetición y anclajes de clichés culturales, ahora, obtenidos de la masiva interacción con el medio digital, dejando de lado la maravillosa posibilidad de la interacción humana, afectiva y conciliadora.

Por múltiples razones no es posible afirmar de modo concluyente que los maestros comprometidos con un proyecto educativo complejo, donde el estudiante es el centro de las políticas, la investigación demuestra que existen grandes contingentes de maestros y maestras muy comprometidos con la naturaleza del objeto de estudio que soporta la obra. La real comprensión del papel histórico que juega el profesorado se fortalece cuando se llega a un nivel de comprensión investigativa de su historia, subjetividad, cotidianidad e intimidad profesional, lo cual legitima su campo de actuación.

Las experiencias de maestros y maestras comprometidos con un proyecto educativo consecuente con el momento histórico que demarca la subjetividad y objetividad de los intereses de los estudiantes, pueden ser recreadas de acuerdo a las realidades en que cada centro escolar y cada maestro se desenvuelven, ya que unos y otros, demandan experiencias que den sentido al proceso educativo, de allí el por qué las autoras utilizan la reiteración como vía persuasiva frente a este ejercicio, lo cual podría contribuir a afianzar las relaciones interpersonales e interinstitucionales para el re-direccionamiento del ejercicio educativo.



Los maestros y maestras de los tiempos actuales, no pueden seguir trabajando en solitario. La conformación de redes de pares, participación en grupos de investigación, formación de alto nivel posgradual; se convierten en imperativos fundamentales que podrían redireccionar el sentido de la práctica pedagógica investigativa. Las autoras desde la investigación dejan la satisfacción de que aún existen amplios conglomerados de maestros y maestras, que rompen la linealidad de la tradición formativa, creen en sí mismos, en su profesión, en los estudiantes, en la escuela y en el papel crucial de los padres de familia. Son maestros sencillamente comunes, que hacen de la cotidianidad una excelente y responsable oportunidad para conducir muy bien el acto educativo de sus estudiantes. Para todos ellos nuestro respeto y reconocimiento; para los que no están por senderos similares o mejores, instarlos a dar el salto cualitativo. Es una maravillosa oportunidad de no seguir en solitario llevando a costas semejante responsabilidad histórica.

Termino esta maravillosa oportunidad en calidad de prologuista-coautora, con algunos fragmentos del maestro de los maestros, Paulo Freire, en su obra, *Pedagogía de la indignación*.

El maestro y la maestra progresista, capaz y serio, no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente. Por eso al enseñar con rigor y seriedad su disciplina, no puede acomodarse, abandonando la lucha, vencido por el discurso fatalista que apunta, como única salida histórica actual, la aceptación entendida como expresión de la mente moderna y no como “trágala” del que ahí está porque el que está ahí es el que debe estar.

Es evidente que el papel de un educador(a), crítico, amante de la libertad, no consiste en imponer a los educandos su gusto por la libertad, su rechazo radical de un orden deshumanizador; no consiste en decir que solo exista una forma de leer el mundo, que es la suya. No obstante su papel no se agota en la

enseñanza de la disciplina, con independencia de que sea lo más competente posible en ella.

Este tipo de educador(a), no se permite dudar acerca de los derechos que por una parte tienen los niños, las niñas y jóvenes de saber las mismas matemáticas, la misma física, la misma biología que aprenden los niños, niñas y jóvenes de las “zonas felices de la ciudad”, pero por otro, nunca acepta que la enseñanza de un contenido determinado pueda darse alejado del análisis crítico del funcionamiento de la sociedad...

*Cecilia Correa de Molina*



## **Emergentes investigativos: El sentido buscado de la obra**

*Para desterrar la rutina y mecanización escolar, el profesorado deberá partir de los intereses de los estudiantes y no de sus ideas preconcebidas sobre esos intereses.*

Silvia López de Maturana

El concepto de cambio educativo, de calidad académica y de práctica pedagógica, se asocia a una connotación positiva, porque se refiere a la forma y sentido en que puede impactar en la transformación a partir de su contextualización en los espacios formativos llamados aulas de clases, Aula Mente Social, la denomina Juan González, cuando señala: “el aula mente social”, es un elemento central de construcción cognitiva, entrama un proceso de investigación orientado hacia la metacognición y el pensamiento complejo (2005). Para ello, no solo se requiere la experticia y compromiso de un profesor con un proyecto de práctica educativa, sino el sentido de la investigación como condición fundamental del programa académico-formativo.

Se trata de establecer una especie de contrato moral tanto con los estudiantes como con la institución educativa y la sociedad y al compromiso de los profesores de no limitarse solamente a entregar contenidos, sino a religarlos con otros que le permitan al estudiante integrarse con responsabilidad histórica a la sociedad. El proceso de orientación de la enseñanza traspasa las fronte-

ras de los simples contenidos disciplinares, lineales y desarticulados que han quedado rezagados de la clase tradicional.

La principal razón para que el profesor cambie tiene que ver con la recuperación de su rol educativo antes que con su actualización y perfeccionamiento en los nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos, como en nuevas atrayentes metodologías de enseñanza.

El cambio cualitativo del profesor es indispensable, mientras que el perfeccionamiento es conveniente. Cualquier perfeccionamiento que no se enraíce en una genuina relación educativa nunca será un satisfactor sinérgico.

El profesor al asumirse como educador, debe reconocer que nadie es igual a otro; valora la importancia medular que juega la subjetividad en todo el proceso educativo, a partir de la cual cada persona construye su universo de relaciones holísticas y sinérgicas (Calvo, 2014, p.173).

Si el profesor no asume la responsabilidad histórica que le es propia a su condición de formador(a) es posible que busque refugio en la objetividad del dato, de la información que se transmite mecánicamente y que los estudiantes consignan en sus libretas de apuntes o en sus medios electrónicos, alienándose en un tipo de práctica pedagógica que ahoga su verdadera identidad. Es un tipo de profesor que concibe la objetividad y la subjetividad como ruedas sueltas en el camino educativo, negándose a aceptar que todo aprendizaje es un proceso de develamiento del misterio que cubre el conocimiento, es un acto de creación a partir de relaciones, conexiones y retroacciones, muchas de ellas posibles, o probables pero ninguna absoluta. Desconociendo que el caos en el proceso educativo, se convierte en el pilar del orden y de creación, mediante el desordenamiento del orden relativo, originando de esa manera, un nuevo orden relativo, original, en virtud de un tejido sistémico de nuevas triangulaciones. De esta manera, el orden y el caos, forman parte del proceso creativo que debe darse en la relación maestro-estudiante en el proceso formativo.

Morin es bien sabio cuando expresa su gran preocupación frente al tema de la parcelación de los conocimientos, situación que se implementa severamente en las aulas escolares de todos los niveles educativo; su sentencia es bien clara cuando señala: *“la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender lo que está tejido junto. Existe complejidad cuando no se pueden separar componentes diferentes que constituyen un todo”* (2007, p.14). Debido a la orientación epistemológica, política y teórica que ha caracterizado a la escuela en su devenir histórico, se ha cimentado la tendencia de separar el todo en fracciones de partes, obligando al estudiante a desarrollar un aprendizaje de contenidos aislados, desconectados entre sí y el mundo real, perdiendo así la oportunidad de aprehender la estética de lo que está tejido junto. Mediante su campo de relaciones y conexiones, viéndose presionado a dejar de lado la captación de la totalidad, parcelar todo, incluyendo su propia personalidad y subjetividad, con lo cual se desnaturaliza el proceso de aprendizaje.

El ejercicio del magisterio requiere más que buenas intenciones, necesita aquellas cualidades humanas que no se encuentran consignadas en ningún manual; demanda el Eros identificado por Platón y reconocido por Morin y aplicado por muchos maestros y maestras del mundo: la pasión y el placer por el conocimiento y el amor por los estudiantes, este es el don que todo maestro debe cultivar. Si no hay amor en el acto pedagógico, lo que se exhibe es el cumplimiento del deber de manera deshumanizada, por el salario que se devenga y el aburrimiento y desmotivación del estudiante. En síntesis, nos atrevemos a parodiar algunas máximas del maestro Morin, referido a este proceso complejo, necesario y ausente de muchas aulas escolares.

Los rasgos fundamentales del proceso de orientación del aprendizaje desde una perspectiva compleja se resumen en los siguientes puntos:

- El maestro(a) debe promover una cultura educativa que propicie la globalización y contextualización en el proceso de aprendizaje del estudiante, generando el interés por el conocimiento de los problemas globales,

multidimensionales y fundamentales para su propio desarrollo y el de la sociedad.

- Promover el desarrollo de una mentalidad proclive a la necesidad de respuesta que debe dar a los desafíos el conocimiento humano y a la compleja y creciente red de problemas.
- Preparar la conciencia del estudiante para que pueda enfrentar las incertidumbres a partir de la potenciación de la inteligencia estratégica, contribuyendo así a la reorganización de un mundo mejor.
- Formar para la comprensión de la humana condición, la convivencia y la inclusión en el contexto planetario.
- Formar para el autoconocimiento de la pluridimensionalidad compleja de la condición humana.

Enseñar a los demás, no es una tarea fácil y menos si este proceso ha sido moldeado según los intereses y las ideologías de los contextos donde se desarrolla; la dialéctica del acto confluye una multiplicidad de situaciones y eventos que lo van encauzando según las lógicas de la institucionalidad del acto. En consecuencia, la disponibilidad racional del maestro(a) para colocar en favor del otro(a) sus conocimientos y experiencias, generalmente deviene en una tarea rutinaria, contractual y mecánica. La investigación que sustenta la obra ha logrado develar que el hiato entre el deber ser y la realidad en la que se materializa el acto pedagógico es cada vez más grande y profundo. Las pruebas organizadas desde el interior de los países y desde afuera en la búsqueda del posicionamiento en los *ranking* de competitividad y es posible que se logre la ubicación de los países en puestos privilegiados en estos, pero este proceso por sí solo no garantiza la transformación integral de los sujetos que participan en ellas. Situaciones de esta naturaleza, donde el fracaso se vuelve una obstinación de los administradores de la educación, conlleva a generar políticas de reforzamiento a partir de las prácticas de “simulacros” y de adiestramientos para el manejo de la letra menuda que subyace en tales pruebas, volviendo de esa manera a viejas prácticas promovidas por la psicología con-

ductista tradicional, donde el estímulo-respuesta fue durante largos períodos de la historia la constante.

En muchas de las situaciones de fracaso en los resultados de las mediciones de conocimiento de los estudiantes, se aduce que la mayor parte de culpa está en los maestros, “que no saben enseñar”, dejando de lado la comprensión de la orientación ideológica y epistemológica de la política educativa para encauzar el verdadero sentido de la práctica pedagógica hacia un acto de enseñar verdaderamente democrático y centrado en la pluridimensionalidad humana.

El maestro(a) en su accionar democrático puede asumir estrategias pedagógicas que sean acordes a la referenciación de la pluridimensionalidad como consideración fundamental de la naturaleza humana; hablamos aquí de las mediaciones pedagógicas, entendidas estas como la multiplicidad de vías que puede utilizar de manera interdisciplinaria el maestro para lograr penetrar en las esferas profundas de la motivación y el interés del estudiante.

Tales mediaciones son prácticas vinculantes que pueden ser utilizadas en el recorrido de todos los niveles educativos y están orientadas a que el maestro precise qué quiere o necesita el estudiante, lo cual le permite identificar y aplicar las estrategias de interacción pertinente para lograr la simbiosis entre lo que el estudiante quiere y necesita y lo que el maestro debe enseñar. Un maestro mediador, debe identificar en su acto pedagógico las estrategias fundamentales para llegar al estudiante dando así saltos cualitativos en su práctica pedagógica en relación a otros colegas. Es posible que en este proceso de pedagogía mediada por la comprensión de los intereses y motivaciones de los estudiantes unos aprendan más y mejor que otros, pero ningún estudiante permanecerá inamovible a la intencionalidad del acto formativo.

López de Maturana señala: que en todo acto pedagógico mediado concurren una serie de características tales como las siguientes: la intencionalidad y reciprocidad, significado y trascendencia; sentimiento de ser competente,



regulación y control de la conducta; conducta compartida, individualización y diferenciación psicológica; búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta; búsqueda de lo nuevo y lo complejo; conciencia de cambio; elección de una alternativa optimista, sentimiento de cambio y de pertenencia (2003, p.252).

Esta alternativa de la mediación se le presenta a los profesores como una oportunidad para generar estrategias posibilitadoras de un aprendizaje transformador del estudiante y de su propia condición humana y profesional, comprometiendo a todos los implicados en el proceso formativo del estudiante, desde la familia, su núcleo formativo por excelencia hasta las personas que fungen como garantes de la seguridad física y material del grupo general institucional. El resultado de una práctica pedagógica orientada desde esta perspectiva, viabiliza la desestructuración cognitiva, actitudinal y motivacional del estudiante para que aprenda a aprender, desaprender y reaprender y de esa manera transferir lo aprendido, logrando con el ello. El mejoramiento y desarrollo personal y social.

En aquellos sistemas sociales en los que la educación además de garantizar el *statu quo* del sistema tiene que proveer la fuerza laboral que garantice la productividad para la generación de capitales competitivos, no es muy dado el interés en el desarrollo de la condición humana como tal, lo cual hace que el tema exclusión se profundice hasta llegar a matices delicados de problemáticas sociales, asociadas precisamente a un proceso soterrado de selección artificial, a partir de la promoción de competencias que logren garantizar el óptimo productivo en los diferentes sectores que dominan la economía de un determinado país. Con ello, se posibilita la identificación de estudiantes considerados como “promesas de competitividad” por su eficiencia y eficacia en el mercado laboral, lo cual hace que una gran masa que no logró entrar en el juego de la competitividad quede rezagada, accediendo a lo mínimo como refuerzo de su condición inicial, terminando en muchos casos excluido del sistema laboral formal. Sobre esto, López (2003), sentencia: “*necesitamos*

*una pedagogía con rostro humano, que sea el núcleo transformador de todos los ámbitos que constituyen el cambio educativo; nuevo ambiente escolar, trabajo en equipo, visión integral e interdisciplinar, formación de habilidades cognitivas genuinas, enseñar a pensar, formar personas libres y autónomas”* (2003, p.347).

A partir de los anteriores planteamientos, es evidente la urgencia de un nuevo paradigma que reoriente la práctica pedagógica que en esta obra denominamos investigativa, porque consideramos la urgencia del fortalecimiento de esta diada para la búsqueda de otros horizontes que iluminen la formación de formadores, población con la cual se trabajó la investigación.

Un horizonte investigativo mediado por la acción educativa con religación, desde la perspectiva crítica social compleja, es la mediación epistemológica, teórica y metodológica que sustentó la investigación, por tal razón el concierto de autores consultados, conformaron un escenario de triangulación para darle sentido al análisis, de la información empírica lograda en la dialogicidad directa con los actores del proceso pedagógico en sus propios contextos laborales, religando de igual manera la propia práctica pedagógica de las autoras, las cuales han transitado los diferentes niveles de la educación; proceso que viabilizó la triangulación de la historicidad del problema de investigación con aquellos eventos que de una u otra manera, le dan el toque de diferenciación según los contextos que orientan las miradas interpretativas y comprensivas a partir de una acción hermenéutica desde la cual se logró la comprensión de la subjetividad y su dialéctica con las condiciones objetivas de la institucionalidad, donde se realiza la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que:

*No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando: no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio tiempo-pedagógico; no hay una práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no*

*hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías: No hay entonces, práctica educativa sin ética (Freire, 2003, p.43).*

En un tipo de educación domesticadora, los mejores estudiantes generalmente son aquellos que logran desarrollar de manera instrumental competencias y habilidades capaces de ponerlas a prueba en situaciones de conocimiento nacionales e internacionales, cuyos resultados estandarizados les aseguran el ingreso a la universidad, sin llegar a marcatizar el valor que puedan tener tales pruebas. Lo que se manifiesta es la necesidad de avanzar hacia sistemas de evaluación más integrales y multirreferenciales de la pluridimensionalidad humana.

Un mundo global es un lugar que afecta a todos, en el que por una vez, la responsabilidad moral y los intereses de la supervivencia se entrecruzan y amalgaman de tal manera que la globalización pese a la multiplicidad de contradicciones se evidencia como desafío ético para la convivencia humana, buscando erigir las identidades humanas al rango planetario. En este desafío la organización escolar apuntalada por la comunidad educativa, puede jugar un papel de primer orden, repensando el lugar que ocupa la pedagogía, el currículo y la didáctica en la formación integral de los estudiantes, ya que en términos de modelos o referentes pedagógicos, no caben sino aquellas orientaciones que de una u otra manera, y sin apartarse del discurso formador intelectualizante sean capaces de lograr una articulación desde lo local al desarrollo de la actitud y comportamientos éticos universalistas, en la búsqueda de la mundialización, de la solidaridad, la justicia y la equidad, hasta lograr minimizar el impacto de los “discursos vacíos y etéreos” generalizados en el contexto escolar y más allá de este (Correa Molina, 2013, p.31).

## Contexto y realidad de la Práctica Pedagógica

*Hay dos modos de conciencia: una es luz y otra paciencia.  
Una estriba en alumbrar un poquito el hondo de mar;  
otra, en hacer penitencia con caña o red, y esperar el  
pez como pescador. Dime tú: ¿Cuál es mejor?*

A. Machado

### Consideraciones generales

Globalización, educación, desafíos, cambios y retos sociales en diferentes contextos, son realidades que tocan la cotidianidad en la vida del ser humano; de las explicaciones que sobre estos temas se ofrezcan al mundo y a la sociedad, de la organización de luchas de resistencias y otras maneras de la crítica, dará fe la concepción que tiene la educación en la sociedad de hoy. Si bien este no es un proceso simple con el cual es necesario acercarse a una serie de acontecimientos rutinarios, que validan e invisibilizan acciones del acto educativo, tal premisa se constituye en un esfuerzo colectivo por comprender de otra manera a la sociedad en la cual se halla inmersa la escuela.

En el acto educativo este proceso debe ser visto desde la forma como acontecen los aprendizajes en el mundo local, regional, nacional e internacional, con el propósito de superar el desafío de internacionalización necesario en la educación; al respecto Mejía (2007, p.14) retoma los planteamientos de cuando afirma: “*Estamos ante un nuevo desembarco del capitalismo en el mundo*”. Por eso comprender la globalización, requiere salir un poco de la

interpretación anterior del mundo, y digo un poco porque la globalización está anclada en ese viejo capitalismo, que es restaurado, y en el dispositivo de Occidente por hacerse universal y hegemónico, pero que para entenderlo, demanda aprender a ver paradojas. La aproximación al tema en desarrollo, requiere de un esfuerzo por cambiar la realidad de la Práctica Pedagógica, por cuanto sus acciones no pueden ser vistas en términos de luces o sombras, dado que estas se presentan de forma articulada en varios aspectos, posibilitando otras lecturas que reestructuran y organizan las concepciones actuales frente al ser y estar en el mundo; en palabras de Mejía (2007, p.15):

*Capacidad de organizar el fenómeno y entenderlo a la manera de caleidoscopio, es decir, comprendiendo que aquello que miro y detallo tiene otros elementos que lo componen, que le brindan configuraciones, valoraciones y afirmaciones diferentes y en ocasiones contrarias a lo observado, exigiendo salir de la razón dualista (causa-efecto, antecedente-consecuente).*

Un detenido análisis de los diagnósticos realizados en la última década en el país, en torno inicialmente al rol de la Práctica Pedagógica de base a la formación de maestros, y luego de la Práctica Pedagógica Investigativa - PPI, afianza la necesidad de un estudio detallado sobre su objeto, con el fin de identificar y caracterizar sus procesos, sus acciones y establecer relaciones entre las mismas para reflexionar sobre la Pertinencia\* con la calidad educativa de la región. Desde esta perspectiva, el presente trabajo reconoce en la PPI la formación de maestros como objeto fundamental para el logro de propósitos y asume la Práctica Pedagógica como la conjugación de teorías, competencias, didácticas, procedimientos, y estrategias significativas ligadas al proceso educativo que mediadas por la interacción docente-estudiante, ameritan la permanente indagación, interacción, recontextualización de experiencias y

---

\* El concepto de Pertinencia se relaciona como categoría de base. En el presente texto hace referencia al contexto y establece relaciones y conexiones entre el objeto investigado y el campo de acción.

saberes necesarios desde la PP para el rescate de la condición humana. El reto, es hacer visible lo cotidiano, como lo afirman Carr y Kemmis (1986, p.151).

*Examen crítico de la práctica por los propios prácticos, con intencionalidad emancipadora, con voluntad cooperativa, con propósitos dialógicos, debemos detenernos en las voces, los relatos, las actas, los gestos y los documentos que se encuentren a menudo en las rigurosidades más ocultas del mapa de la escuela.*

Así, los sistemas educativos y los discursos contemporáneos, reconocen la necesidad de incorporar al maestro y su PPI frente a estas realidades, lo que ha puesto de presente la exigencia a nivel mundial de propuestas que incentiven la transformación en la formación de estos y la experiencia de las mismas expresadas en prácticas, evitando la mera reproducción de contenidos que poco contribuyen al mejoramiento de la calidad de maestros en formación y de sus acciones.

Ante esta realidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Internacional de Desarrollo (BID), organismos internacionales que centran su atención en la problemática educativa establecen relación directa con la promoción del maestro y resaltan la influencia que tiene su acción en el desarrollo del país. Estos planteamientos validan la necesidad de un análisis teórico-práctico sobre la PPI, los docentes, sus niveles de formación, los desempeños coherentes con estos últimos, los discursos y relaciones que le acompañan, necesarios para las transformaciones en el desarrollo de las instituciones, localidades y regiones. Al respecto Stenhouse (1996, p.167) plantea: “*Serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola*”.

Al respecto, la educación, debe contribuir al desarrollo integral del ser humano, ayudando a que cada individuo comprenda las emergencias de la mun-

dialización, para favorecer apuestas de desarrollo social, así lo expresa la conferencia mundial sobre Educación para todos. Por su parte la UNESCO (1999, p.48) hace suyos los planteamientos de Delors al afirmar: “*La importancia de la calidad de la enseñanza, y por ende, del profesorado indicando que nunca se insistirá demasiado en el papel protagónico de ambos elementos*”.

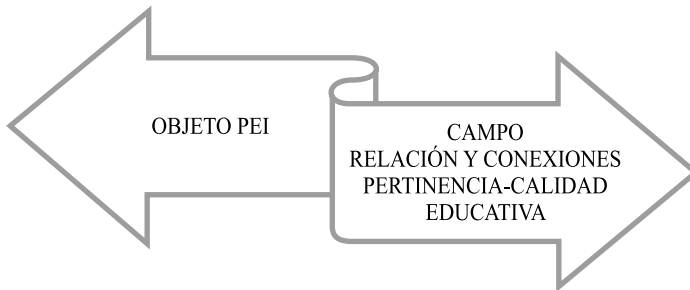
Con base en la realidad planteada, se consideran los lineamientos que orientan la formación de maestros, desde los Programas de Formación Complementaria para los niveles de Educación Preescolar y Básica Primaria en las Escuelas Normales Superiores, como también en las Facultades de Educación con el propósito de analizar nuevas realidades, escenarios y actores que permitan identificar emergencias (deseos, saberes, realidades, relaciones y temores) no manifiestos y expresados en la cotidianidad del acto educativo, dado que sus acciones reflejan imaginarios institucionalizados que encausan su propósito; al respecto Pontual (1995, p.33) expresa:

*El gran desafío de la acción político-educativa es lo que Paulo Freire viene llamando “Pedagogizar el conflicto”: Hacer el conflicto de tal manera pedagógico a través de la explicitación de los intereses en juego y en el estímulo a las formas de organización para enfrentarlos, que pase a significar un factor de crecimiento político educativo para los actores implicados. Pedagogizar el conflicto requiere también admitir la posibilidad de que se tomen las decisiones equivocadas en primer momento, pero que pueden representar lecciones de cara a un importante salto de calidad.*

Una calidad asumida como proceso integrador, en donde sus actores claves fundamentan su interacción y desarrollo en el reconocimiento de sí mismo y del otro como ser humano que se cualifica, piensa, toma decisiones y actúa en procura de un propósito general; la mejora continua de los procesos educativos liderados desde la PP y por ende de su calidad profesional. De esta manera es posible identificar el objeto central del texto y su campo de acción desde

una mirada detenida y reflexiva a la realidad educativa en las Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, para identificar su objeto: *Prácticas Pedagógicas Investigativas y su relación con la Pertinencia*; para señalar en su campo de acción las relaciones y conexiones de la Práctica Pedagógica Investigativa en el contexto pertinente de la calidad educativa.

**Gráfico 1. Representativo del objeto y campo de acción de la investigación**



**Fuente:** Proceso de la investigación 2008-2012





# **CAPÍTULO I**

## **Emergencia de la Práctica Pedagógica en la formación docente**

La educación como espacio mediador de convivencia, interacción, sociabilidad y transformación de los seres humanos, amerita una reflexión permanente que vislumbre las acciones sociales de la PPI, para confrontarla con la realidad del contexto en la cual está inmersa la organización educativa. No cabe duda que uno de los rasgos más importantes para el desarrollo intelectual de la educación ha sido la forma como esta se ha dispuesto a posibilidades de estudio, permitiendo la reflexión y comprensión de problemas y situaciones cotidianas, de sus acciones sociales y discursivas, como también, la permanente búsqueda de innumerables alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que privilegian la participación, reflexión e inclusión de los sujetos asociados, dando singular sentido a la vida de la escuela y a las prácticas pedagógicas como proceso que valida su intención en la sociedad. Entendida la PP como acción dinamizadora del acto educativo, se hace necesaria la observación, exploración y sensibilización desde su cotidianidad, privilegiando el aprendizaje frente a la enseñanza como manifestación natural de un proceso fluido y mediado por la experiencia de PPI que genera la interacción y focaliza la investigación educativa orientada, con la finalidad de apoyar los procesos de reflexión y crítica para coadyuvar en su pedagogización.

Con la categoría Práctica Pedagógica, las organizaciones educativas for-

madoras de maestros\*-docentes\*\* hacen referencia a procedimientos, métodos, estrategias, acciones y sistemas de evaluación que regulan la interacción, la comunicación, el pensamiento, los imaginarios, las posiciones, oposiciones y discursos propios en el proceso de formación. Al respecto Bernstein & Díaz (1985, p.140) plantean: “*La regulación, por ejemplo del conocimiento se refiere a la descontextualización-recontextualización ideológica del conocimiento generado en el campo de producción intelectual (el campo de las disciplinas, sub-disciplinas y regiones)*”. Las Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, asumen la PP como proceso y como fundamento de la estructura educativa, visionando nuevos sentidos de la misma: diálogos, participación, investigación, concertación, animación y autogestión, teniendo presente que la educación a diferencia de otros ámbitos, se caracteriza por su dimensión práctica. Una consecuencia muy importante derivada de la naturaleza práctica es, en palabras de Carr y Kemmis (1983, p.106):

*La investigación educativa no puede ser definida en relación al tipo de propósitos apropiados para todas aquellas actividades investigadoras preocupadas por resolver problemas teóricos, sino que debe operar dentro del marco de los fines prácticos en relación con los cuales son conducidas las actividades educativas.*

Si bien, los problemas de la cotidianidad son realidades cuya solución se evidencia en el contexto de la práctica, se resalta que los problemas educativos no son exclusivamente teóricos y por ende, las acciones pueden o no apuntar a la solución de los mismos, por lo tanto, la investigación educativa cualitativa, se convierte en una vía expedita para la mejora continua de la calidad educativa, asumiendo el concepto de calidad bajo la connotación anglosajona que busca responder a la complejidad con gran amplitud del tema, articular acciones e identificar líneas conductoras mediante la determinación de los sentires,

---

\* Escuelas Normales Superiores.

\*\* Facultades de Educación.

relaciones y conexiones en el ámbito institucional, lo cual se manifiesta en el planteamiento de Morin (1990, p.22):

*La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución. La necesidad del pensamiento complejo no puede más que imponerse progresivamente a lo largo de un camino en el cual aparecerán ante todo, los límites, las influencias y las carencias del pensamiento simplificante, es decir, las condiciones en las cuales no podemos eludir el desafío de lo complejo. Será necesario, entonces, preguntarse si hay complejidades diferentes y si se pueden ligar esas complejidades en un complejo de complejidades. Será necesario ver si hay un modo de pensar; o un método capaz de estar a la altura del desafío de la complejidad. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar de dialogar, de negociar con lo real.*

Esta afirmación evidencia nuevas formas de concebir la educación, orientada a la potenciación de las capacidades y competencias del estudiante en formación pedagógica, no solo para aprender de manera repetitiva las teorías de base de forma tal, que adquiera e implemente nuevas acciones que dinamicen su proceso mediante la apropiación y desarrollo de múltiples sentires y saberes con una marcada intensidad de los individuos, sino enfrentar autónoma y responsablemente los desafíos que la sociedad le presenta. Lo anterior permite a través de la fundamentación epistemológica del enfoque emergente planteado desde la complejidad y la Investigación Acción como metodología que se propicie la participación de los actores clave en la realidad socioeducativa y de esta manera analizarla, entenderla y producir conjuntamente el direccionamiento de los procesos en los casos y situaciones que lo ameriten, incentivando con ello, la revisión social de la cultura y las transformaciones pertinentes.

La realidad correspondiente al proceso de formación de maestros y docentes en el presente texto es analizada, desde la directriz del Ministerio de Educación Nacional manifiesta en políticas y lineamientos que regulan los

procesos de formación, creación, renovación o acreditación de Programas en Educación. Si bien sus artículos contemplan entre otros los siguientes aspectos: Estructura Organizativa Académica, Prácticas Pedagógicas, Cultura de la Investigación, Atención a Poblaciones, Producción Académica y publicación, Proyección Social del programa, Extensión e impacto social de egresados; los mismos decretos desconocen su esencia como entes formadores de maestros-docentes, relacionándose por último, la limitada gestión por parte de algunos directivos quienes en su accionar rutinario han descuidado la razón de ser de estas organizaciones. Desde esta intención, se vislumbra el horizonte que devela los procesos de las gestiones básicas, dado que conjugan sus acciones en beneficio de la Propuesta Educativa Institucional refrendada en cada una de ellas.

**Matriz 1. Representativa de la emergencia de la PPI desde la realidad manifiesta en la las Gestiones que integran el PEI**

Gestión Directiva	Gestión Académica	Gestión Administrativa y Financiera	Gestión Comunitaria
Analizada la gestión directiva de las instituciones, se evidencia liderazgo representado por el estamento directivo que impulsa los desarrollos académicos y pedagógicos de las propuestas educativas claramente representadas en el horizonte teleológico de las mismas. Así mismo se identifica la implementación de variados procesos de gestión institucional que develan la cultura de la organización, la comunicación y la gestión estratégica en cada una de ellas. Se destaca especial interés en la	Desde esta gestión se vislumbran propuestas curriculares que presentan la investigación como acción transversal, pero que en la realidad distan del verdadero sentido de la acción investigativa que devela la cotidianidad del acto pedagógico: Currículos de formación pedagógica orientados a acciones varias de inclusión y atención a poblaciones especiales, horas de estudio teórico-pedagógico para la formación integral de los futuros maestros o docentes; currículos orientados hacia propuestas nove-	Se evidencia ausencia de asignaciones presupuestales para impulsar procesos investigativos articulados a la práctica; deficiente infraestructura y recursos didácticos para la formación del maestro o docente, lo que lleva a que estos profesionales o estudiantes en formación recurran al escaso material disponible; carencia de laboratorios, recursos bibliográficos y salas o espacios adecuados dedicados a fortalecer los currículos pedagógicos que deberían mediar la vida de la misma; escaso personal	La gestión comunitaria en estas instituciones, contempla el desarrollo de proyectos de interacción social que articulados a la PP ofrecen nuevos escenarios de formación y desarrollo humano integral en la experiencia de práctica de los maestros en formación. De igual forma se relacionan experiencias de práctica de atención a diversas poblaciones y la implementación de proyectos colaborativos que convocan a mayor acción y más compromiso por parte de sus protagonistas.

SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
Aulas abiertas a la investigación educativa

JANETH SAKER GARCÍA - CECILIA CORREA DE MOLINA

Gestión Directiva	Gestión Académica	Gestión Administrativa y Financiera	Gestión Comunitaria
<p>implementación de prácticas pedagógicas orientadas a necesidades educativas, desarrollo de talentos, formación de competencias artísticas, atención a poblaciones vulnerables y prácticas interculturales en diferentes instituciones.</p>	<p>dosas que buscan dar respuesta a necesidades del contexto; presencia de experiencias prácticas desde diferentes acciones; escaso número de estudiantes egresados de las ENS interesados en hacer de la educación una propuesta pedagógica que direccionen su proyecto de vida personal y laboral; limitada planta docente con destino a la formación integral de maestros, escasa formación investigativa de docentes que lideran este proceso, resistencias de directivos y docentes a nuevas experiencias, todo ello producto de la formación tradicional en donde prima el discurso magistral, la práctica repetitiva y el acostumbrado desarrollo de contenidos necesarios para un curso inmediatamente superior; a esto se le agregan las nóminas cargadas de profesionales de la docencia a la espera de retiro forzoso.</p>	<p>asistente para habilitar las condiciones mínimas necesarias para el desempeño del acto educativo, a esto se le anexan las directrices nacionales que buscan aplicar la relación técnica a los docentes de planta. Factor determinante lo constituyen las directrices de gratuidad que enfrentan estas instituciones, lo que hace cada vez más limitado el manejo de recursos presupuestales tendientes a encauzar las buenas prácticas pedagógicas. A esta realidad se une la carencia de proyectos de investigación que analicen o re-direccionen la práctica para atender a poblaciones especiales; poco estímulo al desarrollo de proyectos de investigación, innovación y/o tecnología.</p>	

Fuente: La autora

Desde estas emergencias, las Prácticas Pedagógicas, ameritan especial sentido al articularse con la investigación que debería permear la cotidianidad en la cual todo individuo está inmerso en un tipo de relaciones de manera consciente o inconsciente\*. Stenhouse (1996) relaciona la investigación con la enseñanza y enfatiza en el papel de los educadores en ella; “*es importante que los maestros y estudiantes generen conocimiento, reinventen su escuela, innoven, propongan y sobre todo escriban; el ejercicio escritural del maestro es fuente inagotable del conocimiento*”. Visto así, la realidad educativa de las organizaciones formadoras de maestros o docentes debería liberar su estructura curricular de planes rígidos, elaborados de espaldas a realidades cuyo propósito no es otro que limitar la experiencia de práctica. En respuesta a esta situación surge la intención del *Humanities Curriculum Project* (1967-1972)\*\* , liderado por Stenhouse y su grupo de colaboradores, entre ellos Elliot (1994). El proyecto buscaba que no fueran más los investigadores sociales –personas externas a la cotidianidad de la escuela–, los que determinen, implementen y apliquen las acciones del sistema educativo, menos aún, los que encaucen el quehacer de los maestros y establezcan parámetros para medir la eficacia de su trabajo, desde una perspectiva lejana de la realidad educativa y concentrada en responder a un modelo de eficacia impuesto por el Estado y sus políticas económicas.

---

\* Cada ser humano particular queda, de hecho, atado; queda atado por cuanto vive en constante interdependencia funcional con otras personas; es un eslabón de la cadena que ata a otras personas y cada una de estas personas es –directa o indirectamente– un eslabón de la cadena que lo ata a él. Estas cadenas no son tan visibles y palpables como las cadenas de hierro; son las elásticas, variables y alterables, pero son menos reales y, con toda certeza, tampoco menos firmes. Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península. p.31.

\*\* Entre 1967 y 1968, el School Council (organismo estatal del Reino Unido, dirigido democráticamente e independiente del gobierno, encargado de la investigación y desarrollo del currículo), con el patrocinio de la Nuffield Foundation, encargó a Lawrence Stenhouse la dirección del Humanities Curriculum Project. “Su objetivo era promover la capacidad de comprensión, discernimiento y juicio en el terreno humano, lo cual implicaba, donde sea apropiado, un conocimiento serio basado en hechos, una experiencia directa, una experiencia imaginativa, cierta comprensión de los dilemas de la condición humana, del carácter imperfecto de muchas de nuestras instituciones y cierta reflexión detenida sobre estas”. De este proyecto se desprendieron una serie de reformas que impactaron la enseñanza y la forma de organización del currículo (The Humanities Curriculum Project: An Introduction, citado por Jaime Martínez Bonafé (1991)).

De esta manera, el propósito del texto es develar a través de una serie de reflexiones, problematizaciones, imaginarios y descripciones, la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del maestro como sujeto que la hace posible (Zuluaga, 1999), encaminado, como ya se anotó, a establecer una interacción con las posiciones que al respecto se generan al interior del aula. Aquí esta relación es asumida desde Pierre Bourdieu al anotar que las relaciones del campo son relaciones de poder, de lucha, por tanto, son de diálogo; se dan ambas según las condiciones del campo en un momento histórico dado (1995). Un maestro o docente asume el significado del acto educativo cuando es consciente de lo que hace, responde a los interrogantes que el mundo le plantea y revierte los resultados en procesos de mejoramiento de su quehacer. Según Gimeno Sacristán (1994, p.103) asumido así, la escuela no solo tiene...

*Las funciones que cumplen las actividades orientadas al entendimiento de la necesidad de la reproducción del mundo de la vida, de la tradición funcional, sino que también, como coordinación de la acción comunitaria del cambio y, bajo el aspecto de nuevas formas de socialización, debe abrirse a la renovación del saber cultural y las posibilidades que se formen nuevas identidades personales y sociales.*

Así, la cultura de la práctica en las instituciones, debe centrar su acción en procesos interdisciplinarios de apoyo a la multiculturalidad para una permanente acción crítica (analizar, interpretar, valorar y transformar) con relación a la formación y transmisión de una cultura reproductiva, por lo que tendrá que considerar las posibilidades de abrir espacios para la formación y construcción de nuevas identidades personales, profesionales y sociales necesarias de cara a los desafíos que la calidad educativa plantea. Lo expresado se representa en el Gráfico 2 fractal\* que integra los elementos específicos que intervienen en

---

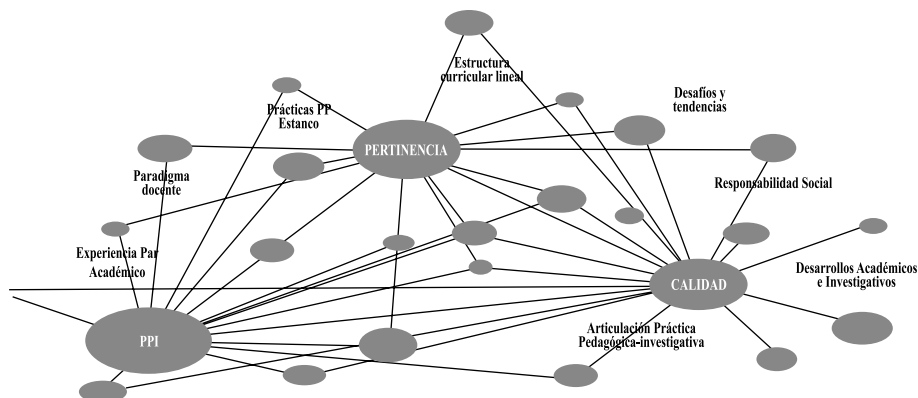
\* El experto en matemática Benoît Mandelbrot fue el responsable de desarrollar, en 1975, el concepto de fractal, que proviene del vocablo latino *fractus* (puede traducirse como “quebrado”). El término acuñado por el francés pronto fue aceptado por la comunidad científica e incluso ya forma parte del Diccionario de la Real Academia Española (RAE). Un fractal es una figura, que puede ser espacial o plana, formada por componentes infinitos. Su principal característica es que su apariencia y la manera en que se distribuye estadísticamente no varía aun cuando se modifique la escala empleada en la observación.



la PPI de las organizaciones, los cuales analizados detenidamente, se constituyen en representativos de un mundo escondido en los detalles, elementos de significativa importancia en el presente texto. Así, al interior del análisis, subyacen realidades de la PPI que son procesos repetidos de manera infinita, expresados en acciones y procedimientos en diferentes escenarios cognitivos, metodológicos, normativos, inalcanzables, como lo señala la complejidad caótica de lo infinito. Así, sin el caos, no existirá la sorpresa y sería ninguna la posibilidad de irrumpir con otras miradas las prácticas homogéneas, para identificar dentro del macroorden de la experiencia de PP, el microcaos que caracteriza el devenir de esta práctica impregnada de sorprendentes fractales. Al respecto Mandelbrot (1975, p.38) plantea:

*Las montañas no son conos, las nubes no son esferas, los rayos no viajan en línea recta, los ritmos dinámicos no son totalmente regulares. Estos esquemas geométricos, como abstracciones de la realidad natural, pertenecen al mundo mental, pero no se reflejan tal cual en la naturaleza física y no permiten una comprensión y descripción real de los fenómenos dinámicos naturales. Expresan una belleza conceptual, pero para la comprensión de la complejidad del caos en la naturaleza, se han demostrado inútiles. Y justamente por ello se ha venido hablando de caos en la naturaleza, mientras que ahora, con la geometría fractal, podemos hablar de orden dentro del caos.*

**Gráfico 2. Representativo de los fractales constitutivos de la PPI en las ENS**



**Fuente:** Esquema tomado de la web, contenido desarrollado por la autora

Esta realidad, está representada en el fractal que identifica el caos natural de la Práctica Pedagógica Investigativa con la intención de diagnosticar procesos coherentes y articulados necesarios en la búsqueda del orden al interior de la experiencia de práctica.

De esta manera, el reconocimiento de los elementos constitutivos de los fractales que integran la PPI, capaz de interpelarse y regenerarse, consideran pertinente el planteamiento fundamental expresado en términos de la pregunta científica orientadora.

¿Cuál es la naturaleza, caracterizaciones e implicaciones de las relaciones y conexiones entre la Práctica Pedagógica Investigativa en las organizaciones educativas formadoras de maestros y la pertinencia de la calidad educativa?

Viabilizando su planteamiento y con el propósito de articular la coherencia de sus acciones, se relacionan preguntas específicas:

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, teóricos, y metodológicos que subyacen en el problema a investigar? ¿Cómo influyen las condiciones sociohistóricas en las Prácticas Pedagógicas Investigativas que se desarrollan en las Escuelas Normales Superiores? ¿Qué tipo de relaciones, conexiones e implicaciones existen entre la Práctica Pedagógica Investigativa y los procesos de pertinencia de la calidad educativa? ¿Qué tipo de mediaciones serían viables para el fortalecimiento de las relaciones y conexiones de las Prácticas Pedagógicas Investigativas en la emergencia de la calidad educativa en el contexto social?

Así, el desarrollo del tema de PPI se justifica en tanto que posibilita el análisis e interpretación de la Práctica Pedagógica Investigativa en las organizaciones educativas formadoras de maestros o docentes; devela la cotidianidad del aula y relaciona estas con el contexto-pertinencia de la calidad educativa. La teoría conduce al análisis crítico, recuperando de las Prácticas Pedagógicas

Investigativas, su incidencia en la formación de maestros o docentes, su impacto en un tipo de formación de formadores y formadoras consecuente con las reales necesidades del contexto y las tendencias del momento histórico, propiciando transformación pedagógica y sociocultural, con miras a la implementación de proyectos alternativos hacia la consolidación de la cultura de la pertinencia y calidad.

De gran significado es la concepción de PPI, asumida desde la racionalidad crítica o acción emancipadora, relacionada directamente con la Investigación Acción, analizada desde las categorías de Práctica Pedagógica Investigativa, pertinencia y calidad educativa, para la sistematización de experiencias educativas y pedagógicas, tema que se ha posicionado como espacio indiscutible de gran alternativa en la formación del maestro a nivel nacional e internacional: (Elliot, 2005, p.168; Grundy, 1987; Stenhouse, 1996, p.175; Carr & Kemmis, 1986, p.166).

A nivel teórico esta racionalidad, en las últimas décadas ha ganado un espacio de gran prestancia en las concepciones de la PPI; no precisamente restringida al aula como objeto de discusión en los escenarios académicos que encauzan la reflexión sobre la experiencia de PPI, necesaria en la formación de nuevos maestros o docentes. Los desarrollos del tema de PPI, identifican otras experiencias, currículos asignaturistas, espacios fatigantes, resistencias paradigmáticas, prácticas hegemónicas distantes de la puesta en marcha del proceso pedagógico, metodológico del tema, lo que limita las pretensiones teóricas de una muy buena PPI concebida desde la racionalidad crítica. Una racionalidad que desde ya vislumbra una significativa PPI en respuesta a los retos y desafíos de los nuevos tiempos en los que se hibriden nuevas concepciones de dicha experiencia, sobre procesos que sobrepasen concepciones instrumentales a los cuales hace referencia la racionalidad técnica, ausente de serias reflexiones sobre la verdadera naturaleza de la PPI, muy distantes de las necesidades del sujeto pedagógico a través del sacrificio de las dimensiones

teóricas, investigativas, políticas y culturales tan necesarias en la formación holística del nuevo educador.

Se destaca como aporte el seguimiento y estudio detallado de las PPI y su relación con la pertinencia de la calidad, de manera muy especial los procesos desarrollados en la última década, dado que esta ha significado nuevas miradas a los retos cambiantes de la sociedad, lo que ha implicado la reestructuración de la concepción de PPI en las organizaciones educativas formadoras de maestros o docentes, de cara al compromiso de las mismas con los requerimientos de acreditación de calidad que deben liderar para dar cumplimiento al mandato oficializado de las normativas vigentes. Lo anterior, demanda la ejecución de un trabajo de participación, análisis e interpretación pedagógico mediado por una metodología participativa centrada en la Investigación Acción - IA, a fin de analizar la realidad de los procesos ocurridos cuyo resultado sea posible relacionar con el compromiso histórico de estos entes, ante los retos de la formación de maestros o docentes en variados escenarios. Lo que se constituye en huella determinante por cuanto el fortalecimiento de la PPI afianza la pedagogía como disciplina fundante, de allí la necesidad de interpretar desde la investigación la naturaleza y norte de las PPI con determinadas características formativas dadas las actuales condiciones sociopolíticas y económicas del país.

Así, el presente texto viabiliza una visión organizada, alternativa, focalizada y flexible de la práctica PPI y su contenido contribuye a elevar su concepción para el mejoramiento de las mismas en la formación permanente de los maestros en el contexto; de igual forma fortalece la dialogicidad docente-estudiante en formación pedagógica, potenciando sus posibilidades de desarrollo en el campo de acción: PPI, con el propósito de aportar generalizaciones acerca del objeto investigado en varios niveles e instituciones y contextos, con acciones posibles de aplicar en variados escenarios, experiencia que compila los desarrollos para constituirse en memoria bibliográfica de dicha realidad.

Además, el carácter innovador del texto producto de la investigación, propone una visión generalizada de la PP desde la perspectiva participativa, a la luz de reflexiones, interpretaciones, acuerdos y desacuerdos centrados en el objeto investigado; con ello favorece la cultura del trabajo en equipo, la sinergia, el trabajo colaborativo y la planeación curricular pertinente, para dar solución a los problemas educativos, así como el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales PEI planteado en el artículo 73 de la Ley 115 de 1994, el proyecto de vida de los actores frente al compromiso socioeducativo de la región. De esta manera la innovación es construida desde los colectivos participantes con la intención de articular desde:

- *Perspectiva epistemológicas de la PP:* situado desde el horizonte histórico-filosófico de las PPI en las ENS,
- *Perspectiva teóricas de la PP:* para visualizar la educación de la persona autónoma, creativa, libre y trascendente, eje y centro del acto educativo, y
- *Perspectiva social de la PP:* para la implementación de PPI innovadoras, orientadas a la identificación de realidades sociales hacia transformaciones necesarias.

Los resultados de la investigación presentan la visión contextualizada y sistematizada de realidades en las organizaciones educativas, a partir de la interpretación de los sentires, el discurso y los poderes que tipifican la PP en la formación de maestros en diferentes escuelas, para considerar una dinámica institucional renovada, pertinente y centrada en el rescate de la condición humana; Martínez (1997, p.41), realidad que impone, el histórico deber de lo ineludible, de manera especial si se lidera desde el compromiso educativo, contribución significativa en el estudio y reconocimiento del objeto investigado, dado que invita a la duda, la incertidumbre, necesaria en contextos regionales, nacionales e internacionales, contribuyendo insoslayablemente en el desarrollo pedagógico, educativo, social y cultural, con gestores y planificadores del acto educativo. La visión del problema-objeto estudiado a profundidad, presenta un sustento conceptual, analítico, argumentativo y propositivo articula-

do con aportes complementarios que validan su desarrollo e implementación desde la IA en articulación con los postulados del enfoque emergente.

Sin lugar a dudas el aporte teórico-práctico de la investigación, está determinado por la identificación, análisis y solución de situaciones reales en la PP, lo que se constituye en premisa significativa en la formación de maestros, razón por lo cual la estructuración de un referente teórico-crítico, amerita intervenciones de carácter interdisciplinario, demanda de las ENS una organización y caracterización contextualizada del objeto investigado y de los imperativos necesarios para una adecuada interacción maestro-estudiante-sociedad. De esta perspectiva se da la re-significación del rol del maestro o docente mediado por el fortalecimiento de la investigación como acciones avalistas para el desarrollo de la teoría y la práctica educativa. En él se prioriza la formación de maestros ya que es un proceso en revisión permanente que implica soporte teórico, desequilibrio conceptual, actitud dialógica con otras disciplinas, por ellos son necesarios: Los seminarios-talleres de cualificación educativa, dado el rol fundamental del maestro en la sociedad cambiante. Así mismo, señala el reconocimiento de las acciones de la PP en la formación de estudiantes en los programas ofertados por estas unidades académicas.

Aporte fundamental es la reconstrucción de la memoria escrita de la PPI en el último decenio, sus orientaciones, sus acciones, su intención e impacto en la formación de los estudiantes; devela la incursión de estos protagonistas en escenarios laborales y/o de cualificación docente. De igual manera, el privilegiar la concepción de pertinencia como elemento sustantivo de los procesos de calidad en la escuela, es fundamental como indicador de compromiso profesional para el desarrollo personal, profesional y social de las regiones y el país.

Así mismo, la investigación devela los imaginarios y acciones sobre la Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores mediante la identificación de acciones y concepciones de la misma desde el rol de sus sujetos asociados. Así mismo su desarrollo, identifica los niveles de apro-

piación del objeto investigado, modos de actuación, sentires y desafíos que permiten reorientar el campo de acción de las organizaciones formadoras. De esta manera, se espera contribuir a la transformación socioeducativa y cultural de las instituciones intervenidas. Dada la experiencia del investigador en el trabajo de acompañamiento y como par académico del Ministerio de Educación Nacional en los procesos de acreditación de calidad de las organizaciones del país, resulta de gran valía los testimonios transcritos que en ella aparecen y evidencian dicha realidad.

Lo anterior convoca a las personas comprometidas con esta investigación, a generar nuevos conocimientos en pro de la defensa y reconstrucción de unas PP, al servicio de todos, con especial sentido de orientación hacia los profesionales que asumen la educación como proyecto de vida a nivel personal y profesional. Los desarrollos de la investigación se tornan interesantes ya que evidencian la realidad de las PP y develan el verdadero significado de las mismas desde lo humano, mediante el reconocimiento de la persona objeto y sujeto de la investigación, con la visión prospectiva de impactar proyectos de vida para la trascendencia de la PP a nivel pedagógico, cultural y social, entendido según McLaren (2006, p.290):

*El terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia; la vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clases difiere a como se definen y comprenden las experiencias y las prácticas.*

Los desarrollos de la investigación pretenden provocar la desestructuración actitudinal y cognitiva de las tradiciones hegemónicas en lo referente a la PP, para concebir un nuevo modo de interactuar, de forma pertinente y ética hacia la implementación de acciones de transformación, como resultado de las aproximaciones a la racionalidad crítica necesaria en la experiencia de la PPI en estos tiempos como lo afirma García (1995, p.4).

*Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspira un nuevo modo de pensar quiénes somos en una sociedad que se quiere a sí misma, que aprovecha al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética y tal vez una estética para nuestro afán desahogado y legítimo de superación personal.*

### **A manera de reflexión:**

#### ***Nuevos Horizontes pedagógicos de la PPI: Relaciones y conexiones***

La gestión prospectiva para el reconocimiento de las relaciones y conexiones de la PP en las organizaciones educativas, manifiesta la potencialidad de los sujetos en formación –estudiantes y activos docentes–, para identificarse como seres humanos, poseedores de necesidades y realidades específicas en cuanto a su formación pedagógica e integral, condición que les hace capaces de liderar procesos educativos mediante la apropiación de posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas, que encauzan su compromiso con la educación. Los resultados de la investigación reconocen en el ejercicio de reflexión y concertación, el significativo aporte posible mediante la sistematización de la experiencia de práctica, y nuevas formas de concepción e implementación del objeto indagado, todas centradas en el rescate de la condición humana, permitiendo la comprensión ética y estética de otras concepciones de carácter teleológico que se aproximan a nuevos senderos, al respecto Freire (1990) expresa:

*En tanto, la tarea docente, es pensada como una práctica política, no mera práctica instrumental, la participación en la propuesta educativa institucional, la intervención activa en procesos que promuevan la integración, el desarrollo de los sujetos a nivel institucional pero también social, forma parte del trabajo docente para estos maestros.*

No es conveniente a los propósitos de mejoramiento de la PP, desde la



perspectiva de la pertinencia y la calidad, la formación de educadores sin una sólida fundamentación epistemológica, teórica y conceptual capaz de integrar la teoría con la *praxis*, por cuanto la investigación comparte conclusiones parciales y concretas que se constituyen en fractales que validan los planteamientos del enfoque emergente para considerar nuevos paisajes de PP.

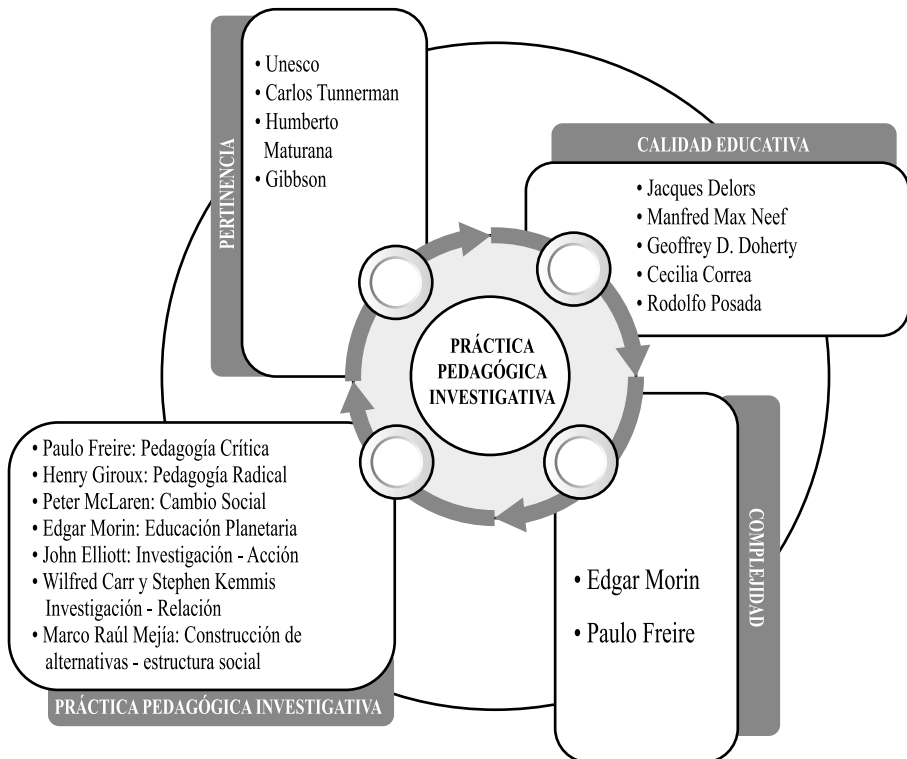
El presente texto, ofrece nuevos horizontes en la formación de educadores hacia el reconocimiento de una experiencia significativa, para lo cual es menester que el quehacer esté fundamentado en la relación: teoría-práctica. Se identifica la necesidad de vislumbrar la formación pedagógica desde procesos y acciones de PP, coherentes con teorías, procedimientos, didácticas pertinentes e innovadoras, que acentúen la formación en competencias para responder a emergencias sociales; lo cual es posible, luego de considerar propuestas interdisciplinarias producto de lecturas, conversatorios, convergencias, diferencias por escenarios complejos de pensamiento que se abren a una nueva autogeneración, denominada paradigma de la complejidad, enmarcado en actos rizomáticos, impredecibles, de multiplicidad lógica que convoca a la transformación considerada desde el enfoque emergente de la complejidad, con lo cual se intenta dar respuesta alternativa a la crisis del paradigma de la ciencia en cuanto al modo de aprender y conocer, Martínez (2007, p.172).

Al respecto, Morin (2000, p.16) señala la necesidad de una reforma paradigmática y no programática; de esta manera, el conocimiento es la principal fuerza que actúa sobre el pensamiento; en este avanzado nivel de la investigación es necesario preguntarse ¿cuál será la reforma necesaria para que la PPI que se desarrolla en las ENS, sea pertinente y contribuya a reconocer y solucionar los problemas de la región y la sociedad actual? Conscientes que desde el paradigma emergente, la realidad analizada depende del método con el cual se interroga la PP, como proceso está conformada por procesos casados y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas se integran por relaciones naturales e insensibles que integran tanto fractales alejados como diferentes características de la desorganización propia de la materia –entropía tendiente por naturaleza a la organización–.

## CAPÍTULO II

### Fundamento teórico articulador de la Práctica Pedagógica

*Gráfico 3. Representativo del entretrejo epistemológico  
entre la Pedagogía Crítica y el pensamiento complejo*



**Fuente:** Integración interpretativa salida de la reflexión con los actores claves de la comunidad participante y fundamentación teórica de la investigación que fundamenta el presente texto

## **Perspectiva epistemológica, teórica y metodológica de la Práctica Pedagógica**

*El hombre solo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción de un mundo común; solo se humaniza en la construcción dialógica de la humanización del mundo.*

Freire (1972, p.14)

### **Punto de partida**

Y como el investigador que centra su atención en el objeto indagado, los avances del tema profundizan en primera instancia, los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del concepto de *praxis* pedagógica, acentuada desde postulados clásicos de la filosofía y la pedagogía, para luego relacionar su evolución con los desarrollos investigativos de la PP, y desde esta perspectiva analizar la evolución e interacción de este ejercicio en la sociedad contemporánea.

La polémica frente al tema de la *praxis* se inicia en Atenas, en la Grecia Clásica, siglo IV a.C. en donde tanto Platón como Aristóteles, fundaron bases filosóficas, en las que más adelante se enmarcaban las aproximaciones y desarrollos de la perspectiva cualitativa y cuantitativa de las Ciencias Sociales. Al respecto, Platón (387 a.C.) discípulo de Sócrates, aporta a los desarrollos de la *praxis* y organiza la primera escuela de filosofía, en reconocimiento al héroe académico, dando sentido a la academia y con ello sirviendo de modelo a instituciones universitarias modernas; al afirmar Aristóteles (*Metaf.* 1032 a 26-28) que *la praxis no es la poiesis* busca establecer una relación directa entre los dos conceptos con la intención de señalar la implicación ética de ambos fundamentalmente importantes; se trata de dos relaciones distintas, mas no antagónicas, ya que la *poiesis* depende de la *praxis*, y esto es muy importante; de esta manera, se concibe la *praxis* o relación humana como la mediadora de la relación con la naturaleza. Así, *praxis* significa operar, operare, obrar con y en otro u otros; en cambio la *poiesis* significa fabricar, hacer, producir con

o en algo, trabajar la naturaleza. La *poiesis* establece la relación hombre-naturaleza. La relación de trabajo “persona-naturaleza-producto” es una acción productiva, fructífera y beneficiosa, cuya acción se condensa en el trabajo.

Al parafrasear a Aristóteles (*Metafísica*\*) “*por naturaleza todos los hombres desean saber*”, es claro identificar de él, su precisión en la expresión “por naturaleza”, que en griego sería *phusis*, y con sentido eminentemente ontológico en relación con la pregunta, ¿qué puede ser conocido como práctica pedagógica? La respuesta acompañada de una metáfora se explica así:

*Un joven le preguntó al sufí Jalaluddin Rumi:*

*Maestro ¿estáis dispuesto a enseñarme? El maestro mirándolo a los ojos, respondió: ¿Estás tú dispuesto a aprender? Así mismo, podría actuar el practicante como estudiante y como maestro en formación para el análisis, la comprensión y construcción de su ideal de formación teórica, de práctica pedagógica y de la educación.*

Así mismo, Kant desde su primado de la razón práctica (1788, p.70), aporta valiosas reflexiones al conocimiento profundo de la práctica en la vida, reflejando su convicción absoluta de que los procesos educativos deben estar orientados a mejoras del mundo y de la vida y afirma que la educación permite al hombre asimilar los principios que guían y dan sentido a la vida cotidiana; en tal razón, las prácticas pedagógicas, deben tener en este principio su razón. Con el fin de clarificar la reflexión sobre la *praxis* y su entendimiento, se precisa, que el “entendimiento” (*Verstand*) está dirigido a la filosofía teórica, en tanto que la “razón” (*Vernunft*) se orienta a la constitución de la filosofía práctica. Lo importante acá, es que para Kant, Pluhar y Kitcher (1996, p.170) el conocimiento teórico (dirigido a lo que es) y se diferencia del práctico porque está (encauzado a lo que debe ser). De esta manera la teoría se fundamenta en la experiencia y la experiencia se afianza desde la teoría.

---

\* Aristóteles, P. (1974). Citado por García Yebra.

Por su parte Comenio (1650, p.15) con respecto al tema de la práctica afirma: “*que era el mundo y en especial las prácticas educativas erróneas tanto en la familia, como en la escuela, las que rompían con la naturaleza del ser*”, tal aporte incentivó su legado de una didáctica para favorecer las *praxis* en las instituciones educativas; por su parte, Decroly (1922, p.41) interesado en dinamizar las prácticas que encauzan los aprendizajes en la escuela, propuso un conjunto de experiencias\* variadas, para matizar el ejercicio docente orientadas a la creación de centros de interés\*\*, la aplicación del método ideo-visual de lectura y la redistribución de las secuencias de aprendizajes, desde la observación, la asociación y la expresión con la intención de propiciar procesos de apertura que confrontarán al estudiante con la vida, el estudio y su medio global.

### **Origen y significado de la práctica-*praxis***

Al identificar el origen del término práctica y su procedencia del latín *practicem* y del griego *praktike*, se evidencia que está relacionado con el griego *prasso*, cuyo significado referencia el hacer o el practicar, es decir, es un acto, una transacción cuyos equivalentes no están alejados del concepto, de realizar una función, o llevar a feliz término una tarea. Así, aunque tiene variadas acepciones, todas confluyen en acciones con las cuales se obtiene un resultado. Su significado, evoca lo hábil, lo experimentado, para actuar de un modo determinado, en el caso de la educación, la manera de hacer una cosa. Así, por

---

\* La Escuela práctica, una verdadera pedagogía del interés que implica métodos deliberadamente activos, sin someterse a una jerarquización de temas partiendo de lo simple (o de lo que a menudo se cree equivocadamente que lo es) y hacia lo más complejo. La psicología globalista Decroly, que un siglo de investigación ha confirmado, permite partir de los temas propuestos por los mismos niños, con la condición de que el maestro sepa qué técnicas, qué nociones, qué referencias es conveniente introducir en cada momento favorable. Ovide Decroly F., Dubreucq-Choprix, M. Fortuny. *Revista de Pedagogía*. Madrid, España.

\*\* Un centro de interés engloba tanto el respeto a las aspiraciones propias del niño como las presiones de la formación intelectual. Para poder desarrollar los centros de interés, Decroly desarrolló tres tipos de ejercicios:

Observación: el alumno establece el contacto directo con los objetos y situaciones.

Asociación: el alumno relaciona en el espacio, el tiempo, en sus reacciones, en la relación causa-efecto, etc.

Expresión: el alumno ejercita lectura, cálculo, escritura, dibujo, trabajo manual, etc.

ejemplo: la aplicación de los conocimientos adquiridos bajo la dirección de un profesor, puede convertirse en una práctica, experiencia que se convierte en pedagógica cuando se reflexiona. Tal proceso afianza la interacción emergente entre la práctica (categoría mayor), la *praxis* (actividades planeadas con el propósito de intervenir), para generar la reflexión, razón de ser de la experiencia de PPI en las instituciones.

En la filosofía moderna, la conceptualización de *praxis*, está relacionada con postulados marxistas, que denotan fenómenos de transformación del mundo. Al respecto, Gramsci (1977), gestó y desarrolló la teoría filosófica de la *praxis*, y expresó: “*que la práctica era la base de toda teorización posible*”, aportes desde la misma perspectiva se reconocen también en Sartre y Elkaïm-Sartre (1985), citado por Brócoli. Así, la *praxis*, denota reflexión y actividades de intervención para transformar la sociedad.

Para una mayor apropiación del tema en desarrollo, es necesario el reconocimiento de las nominaciones que ha recibido la práctica pedagógica al interior de las propuestas curriculares expresadas a través de los planes de estudio, que articulan la formación de maestros, destacándose su relación directa con las tendencias pedagógicas representativas de los momentos históricos. Razón por la cual, tanto el concepto como sus denominaciones han sufrido diferentes transformaciones, se le ha denominado: Práctica Docente, Práctica Educativa, Investigación y Práctica, Investigación Formativa y Práctica Pedagógica, Práctica Docente Integral, Docencia Supervisada, Práctica Profesional. Esta diversidad de nombres asignados a la PP, es el reflejo en la conceptualización de la experiencia de formación académica (teórico-práctica) y acentúa la complejidad del concepto que permanentemente rebasa las concepciones referidas a la experiencia práctica pedagógica, tanto en los estudiantes en formación pedagógica, como en los maestros. La indagación epistemológica valora el aporte de práctica hecho por Dussel (1986, p.17) al afirmar:

La palabra “práctica” viene del griego *praxis* que significa acción, obra.

Dussel esclarece el sentido profundo y la amplitud de horizontes contenidos en la *praxis*. “La *praxis*, o práctica, es la actualización de la proximidad, de la experiencia del ser, del construir al otro como persona, como fin de mi acción y no como medio: respeto infinito”. Continúa profundizando el significado de la proximidad. “Acortar distancia es la *praxis*. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La *praxis* es estoy nada más: un aproximarse a la proximidad.

Desde esta perspectiva, la *praxis*, genera interacción con el otro, para indagar, buscar, y dudar desde teorías sólidas que centran su desarrollo en la concepción de hombre como sistema integrado, constituido por dimensiones biológica, psíquica, sociocultural, para trascender a la concepción del hombre como alteridad basada en el reconocimiento del otro(s) mediante la interrelación, que significa respetar al otro.

Los postulados de Dewey (2004, p.66), constituyen aporte importante a la pedagogía del siglo XX, en él se asume la práctica como experiencia y la experiencia como el modo de conocer. De esta manera, la experiencia consiste en las relaciones activas, entre el ser humano y su ambiente natural y social producto del compromiso de las personas con los valores democráticos de la sociedad, lo anterior se afianza cuando expresa:

La educación en general tiene éxito, siempre que es una actividad de largo alcance, es decir, supone la coordinación de una gran variedad de sub-actividades) y se halla constantemente e inesperadamente obligada a cambiar de dirección en su desarrollo progresivo.

De esta manera, los cambios ocasionados en el contenido de la vida social, propician la selección de la clase de actividades que intelectualizarán los estudiantes durante el proceso educativo y de manera específica en la implementación de su PPI. El hacer puede ser orientado de forma tal que recoge su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y convertirse así en un

conocimiento seguramente comprobado. Así, ninguna experiencia con sentido es posible, sin elementos del pensamiento. El pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que se trata de hacer desde la *praxis* y los aprendizajes que ocurren como consecuencia.

Por su parte, la UNESCO (1992) señala como componente de aprendizaje para todos los maestros, “*una práctica de enseñanza y de actividades escolares, bajo la división de docentes altamente calificados*”. Así, la formación y cualificación de los docentes del siglo XXI, es un desafío producto de los desarrollos y retos que experimenta la aldea global, y a su vez herramienta fundamental para atender a las transformaciones que se experimentan. Desde esta perspectiva, la acción del docente ampliamente complejo, amerita reflexión de cara a los desafíos de la sociedad, cuya única constancia es la del cambio. Tal realidad convoca a la reconfiguración y contextualización del rol del docente y su experiencia de PPI, situación que convoca a convertirse en agentes de cambio. Lo anterior amerita, la apropiación de herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas que le confronten con su realidad y la de los educandos. Para tal fin es necesario visionar escenarios de formación avanzada que afiancen su formación disciplinar y posibiliten experiencias interdisciplinares y multidisciplinares que le propicien la observación de realidades de manera holística, interactuar en relaciones dinámicas, aplicar y hacer seguimiento, aplicar procesos pluridisciplinares, valorar los desarrollos cualitativos de la *praxis* y desarrollar acciones abiertas, recursivas e innovadoras, hacer rupturas lineales que le permitan ingresar al paradigma de la incertidumbre y la inseguridad.

### **Aportes teóricos desde la perspectiva crítica**

La aproximación a la fundamentación del objeto en desarrollo, centra su atención en la PPI objeto y sujeto de la acción docente, establece relación directa con la función pedagógica, el contexto, la pertinencia y la calidad educativa y posiciona el proceso educativo como acción trascendente del maestro, gestor, promotor de aprendizaje y agente transformador de cultura. Una



cultura que desde la perspectiva de la globalización, debe propender por el desarrollo de su medio, por lo que es menester detener la mirada sobre la validez, confiabilidad y pertinencia del ejercicio docente expresado a través de la PPI, traducido en acciones e interacciones en el aula, mensajes verbales o silenciosos, gestos intencionales o no.

Al referirse a la práctica como base de la acción docente, Freire (1996) afirma: *“uno de los saberes indispensables en la formación del docente es el asumirse desde el principio como sujeto de la producción del saber desde la reflexión crítica sobre la práctica”*. Con ello direcciona la reflexión de la PPI desde los postulados de la pedagogía crítica, teoría de gran significado. Si bien la Práctica Pedagógica no es fácil de definir, su multiplicidad de dimensiones la caracterizan y dan sentido a la experiencia fundamental en el proceso de formación docente, la cual es asumida como proceso gradual legítimamente en el campo en donde teoría, didáctica, saber y poder constituyen una relación dialógica.

Así la Práctica Pedagógica, es el referente inicial que se reconstruye y teoriza intentando con ello la elaboración de un soporte para la misma, esta reflexión implica regresar sobre la acción, es decir, hacer una inmersión consistente en la que el docente, reconstruya sus acciones, las reestructure y reelabore a la manera del investigador. Un investigador que hace de su quehacer una experiencia reflexiva permanente y en ella se analiza como protagonista de procesos educativos en los que piensa, actúa y decide sobre su saber práctico. La anterior afirmación conduce la investigación y por ende el desarrollo del tema a la identificación epistemológica del término PPI desde la perspectiva de teóricos clásicos y contemporáneos; en palabras de Burgos (1975, p.24), Kant asume la PPI como:

Disciplina mecánica encauzada a la formación pragmática y la moral, propone es que se debe buscar que el estudiante actúe bien de acuerdo con sus propias máximas y no por costumbre, y que no solamente practique el bien,

sino que lo haga porque es el bien. Es necesario que el estudiante valore el principio y las consecuencias de la acción a partir de la idea de deber. La educación es, por encima de todo, formación de la conciencia, es decir, formación para el cumplimiento del deber por el deber. El concepto del deber contiene el de una voluntad buena. Aquí resuenan en toda su significado los planteamientos de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Aunque todo el mundo nos engañe, no debemos engañar y aunque podamos mentir no podemos aceptar que eso sea una Ley Universal\*.

En las organizaciones educativas formadora de maestros o docentes, este referente aún ilumina el ejercicio práctico de formar maestros ideales para la sociedad encantada, preceptos de deber y cumplimiento subyacen en la lógica de la disciplina que se antepone a la razón y subordina el desarrollo del pensamiento emancipador en maestros y estudiantes, mediante posturas radicales que alinean y silencian los mitos, creencias e imaginarios de la PPI, característicos en la vida de las mismas. Una inmersión sobre esta definición conduce a la identificación del concepto desde la perspectiva de la pedagogía marxista, y en ella la visión de un nuevo concepto de educación práctica, concebida como supra-estructura social que debe educar con intención de favorecer la lucha de clases en la sociedad. Alarcón (2006) expresa en su obra aspectos trascendentes en el pensamiento marxista, cuando señala la importancia decisiva de la relación entre el hombre y su entorno. Importancia expresada por Marx (2004) en una de sus conocidas *Tesis sobre Feuerbach* cuando afirma:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstan-

---

\* Es importante tener en cuenta que el cumplimiento del deber está por encima de cualquier inclinación, así esta concuerde con aquel. "...Conservar cada cual su vida es un deber, y además todos tenemos una inmediata inclinación a hacerlo así. Mas, por eso mismo, el cuidado angustioso que la mayor parte de los hombres pone en ello, no tiene un valor interior, y la máxima que rige ese cuidado carece de un contenido moral. Conservan su vida conformemente al deber, sí; pero no por deber. En cambio, cuando las adversidades y una pena sin consuelo han arrebatado a un hombre todo el gusto por la vida, si este infeliz, con ánimo entero y sintiendo más indignación que apocamiento o desaliento, y aún deseando la muerte, conserva su vida, sin amarla, solo por deber y no por inclinación o miedo, entonces su máxima sí tiene contenido moral". Burgos, C.

cias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce pues forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana solo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.

Por su parte, Marx trasciende de la concepción idealista a una concepción materialista, en donde ya no se concibe el sujeto como entidad metafísica, única e inmutable, sino que este es reconocido como sujeto productor de condiciones materiales y mediador de relaciones sociales. Según este autor (1968), “el sujeto pasa de ser esencia para convertirse en una conciencia en construcción”. Este pensamiento afirma la construcción del sujeto a través de las relaciones sociales consigo, con los demás y con el mundo, unas relaciones que se acentúan en la comunicación permanente. El abordaje de la PPI conlleva a la resignificación de la reflexión que acompaña esta acción en el ejercicio cotidiano de los maestros o docentes en formación, repensando las implicaciones del acto educativo en la escuela y fuera de ella.

La importancia, lugar y sentido de la PPI ha estado enmarcada por las diferentes perspectivas que acompañan el acto educativo, lo que ha llevado al maestro o docente en formación a ser objeto y sujeto; la connotación de sujeto como agente activo de la formación pedagógica y educativa tiene sus implicaciones al interior de la sociedad y posibilita reflexiones en torno al rol y lugar del maestro en la educación; situación en crisis dada la ausencia de proyectos que den respuestas a planteamientos como: ¿cuál es el sentido de la PPI en los centros de formación de maestros o docentes?, ¿cuáles son las implicaciones de la misma al interior del proceso formativo?, ¿qué relación tienen estas con el entretendido social en el cual se halla inmersa la organización educativa?, ¿cuál es el rol del maestro o docente en la sociedad actual?, ¿cuál es la pos-

tura crítica de las instituciones formadoras de estos profesionales frente a las emergencias sociales?

El reconocimiento del maestro o docente como sujeto\* de la formación, toma fuerza en la modernidad, pues centra su interés en el rescate del ser humano, en su conciencia y compromiso de cara a los desafíos políticos, éticos de la época y como acción liberadora de los sistemas tradicionales. La teoría marxista ubica a la escuela como aparato ideológico del Estado y en ella al maestro o docente como reproductor de la sociedad existente, desde esta concepción, sería la pedagogía el medio de transmisión y reproducción de las condiciones de desigualdad de clases. Así la PPI no puede constituirse en meras acciones reproductivas de saberes y experiencias detenidas en el tiempo, reflejo de un condicionamiento cuyos resultados son admisibles en la sociedad alineada.

Por su parte, Bernstein & Díaz (1985, p.15) afirman que: “las PP son el espacio de interacción docente-estudiante, práctica pedagógica que permite, regular la producción, reproducción, y los cambios de los textos pedagógicos, sus relaciones sociales de transmisión, adquisición y la organización de sus contextos”; en las organizaciones educativas formadoras de profesionales en esta área, los textos son expresiones cotidianas representadas en la planeación estandarizada de clases, el desarrollo de contenidos verticales distantes

---

\* Aquí se presenta una teoría de la subjetividad novedosa que comienza con los trabajos que Michel Foucault no alcanzó a concluir sobre la subjetivación como obra de arte. Él hablaba del “pensamiento artista” que trata de la constitución de modos de existencia desde una inmersión y proyección de las fuerzas de sí mismo para generar un espacio de distancia crítica en donde poder verse como palimpsesto... hermenéutico. Foucault señala que “la subjetivación no tiene ni siquiera que ver con la ‘persona’: se trata de una individuación, particular o colectiva, que caracteriza un acontecimiento (una hora del día, una corriente, un viento, una vida...). Se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal. Es una dimensión específica sin la cual no sería posible superar el saber ni resistir al poder” (Gilles Deleuze. *Conversaciones 1972-1990*, pp.155-156). Esto es, mostrar las finas y múltiples relaciones que existen entre el proceso de la escritura literaria con la escritura de la subjetividad como un sí mismo, es decir, se plantea una conmutatividad en las vectorialidades tanto del sujeto como diagrama y de la escritura como zona de configuración de intensidades de representación que pone en duda la diferencia entre lector y escritor como agentes disociados en un mismo proceso estético y ético. Hernández, H. (2006). Desde la escritura de sí mismo: una teoría de la subjetividad, una duda en la escritura y una pregunta por la contingencia. [www.lettras.s5.com](http://www.lettras.s5.com)

de la formación en competencias, expresiones estigmatizantes que extinguen la autonomía del estudiante; agrupaciones parciales motivadas por intereses comunes no siempre con intención de inclusión, más bien de marginaciones, en las que suelen diferenciarse los grupos buenos, regulares y los deficientes, los docentes dispuestos a nuevas experiencias de aprendizaje, los tradicionales convencidos de una línea de trabajo con resultados homólogos y los que están a la espera de un tiempo para el cierre de un ciclo que ha de conducirlos a un merecido descanso.

Sobre el mismo tema, Freire (2004, p.65), la señala como: conjunto de saberes que buscan tener impacto en la educación del sujeto; lo cual es evidenciable en las acciones de la experiencia práctica, así uno de los grandes desafíos de la PP en las organizaciones de educación, es la no replicabilidad de la teoría de formación, en donde imperan más contenidos que saberes, saberes de formación básica uniformes en sus contenidos mínimos, una práctica promotora del individualismo y del desarrollo de capacidades cognitivas centradas en respuesta de las demandas del mercado, una práctica pragmática e instrumental conductora de códigos del conocimiento, reduccionista a nivel personal y generalizada desde el ámbito intelectual y cultural. No cabe duda que la PPI, durante mucho tiempo ha sido usurpada por otras ramas de las Ciencias Sociales, siendo tratada como derivada de sus contenidos, situación que la ha atrapado en una vana interdisciplinariedad que no le ha permitido a sus protagonistas reflexionar sobre su saber y sentido, lo que le ha llevado a la multisignificancia disipando su esencia, hoy tan dispersa, y a la confusión de un campo que paulatinamente ha cedido su espacio.

Foucault (1993) al referirse a la PP relaciona el: *saber disciplinar, didáctico y pedagógico, mediado por la interacción*; en las organizaciones de educación formadoras de maestros o docentes, la interacción es una acción condicionada por planificaciones uniformes, las horas clases mínimas exigibles, el acatamiento a directrices ministeriales, la ausencia de recursos didácticos, el excesivo número de estudiantes por aula, las limitaciones logísticas y el

desmedido cumplimiento de indicadores de desempeño docente-estudiante. A los anteriores factores, se adhiere la necesidad de garantizar aprendizajes significativos mediados por la activa participación de los estudiantes, a través de la autoformación, la crítica y la proposición, exigencias ministeriales distantes de la cotidianidad educativa.

Al relacionar la PP con los planteamientos de Giroux (2003) se afirma: *que esta es una dimensión prolongada de estudios culturales*; desde esta perspectiva, los centros de formación en su interés por responder a necesidades culturales, disponen propuestas curriculares hacia la identificación y reconocimientos de acciones emergentes, realidades sociales y currículos llamados pertinentes, pero cuya estructuración responde a criterios de expertos, mas no a estudios socioculturales con vinculación de actores de la misma, así las propuestas de innovación y desarrollo cultural deberán indagar realidades para responder ya no a planteamientos ministeriales, sino a necesidades multiculturales en contextos diferentes, lo que Tünnermann (2010, p.217) ha denominado *pertinencia de la calidad educativa* y afirma:

Cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior existe la tendencia a reducir su concepto a la respuesta que esta debe dar a las demandas de la economía o del sector productivo. Sin duda, la educación superior debe atender tales demandas, pero su pertinencia trasciende esas demandas, por lo que debe analizarse desde una perspectiva más amplia que tome en cuenta los desafíos y requerimientos que le impone la sociedad en su conjunto. El concepto de pertinencia se ciñe así al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que esta espera de aquella. El concepto de pertinencia de la educación superior ha evolucionado hacia una concepción amplia de la misma y a su estrecha vinculación con la calidad, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad, el diálogo intercultural y los contextos en que se desenvuelve. Todo esto apunta a fortalecer la convicción que las instituciones de educación superior tienen una ineludible responsabilidad social y no solo académica y profesional. Y, lo más importante, es que dicha

responsabilidad social, en última instancia, es la que realmente determina su pertinencia y calidad.

La PP es una realidad previa asentada a través de *planteamientos económicos, políticos, sociales*, Gimeno Sacristán (1988, p.9), desarrolló una perspectiva de PPI, entendida como experiencia con forma y significado, señala que esta tiene mucho que ver con usos, tradiciones, técnicas e imaginarios dominantes en un contexto educativo determinado, que no puede ser vista sino de forma conjunta, dado que la calidad de la educación tiene mucho que ver con el contexto en el que se desarrollan, lo que lógicamente toma sentido a través de las prácticas, escenarios, expresiones o códigos lingüísticos que posibilitan los aprendizajes del estudiante, al respecto ninguna renovación de contenido será válida si no se ha considerado el cambio de procedimientos, mucho menos si estos procesos están desconectados de su incidencia en la cultura y sociedad. Asumido así las prácticas, son la expresión de las motivaciones e interés y fuerzas que subyacen al interior del acto educativo encauzado a la construcción social del objeto para el cual ha sido encomendado.

Así, concebir la PP dentro del curriculum de las organizaciones de educación, implica la identificación de condiciones concretas, configuradas dentro de un mundo de interacciones sociales y culturales, en un universo construido, no natural, construcción que como lo afirma Grundy (1987, pp.15-16), no es independiente de quien tiene el poder para construirla; realidad manifiesta de sus condicionamientos en contextos anidados en otros por ausencia de material de apoyo, desconocimiento del clima de evaluación sobre el tema, ausencia de medios en el salón de clases, planeamientos incoherentes al interior del centro, desvaloración de la evaluación y sus repercusiones disciplinares.

Sobre el objeto en desarrollo, Díaz (1990, p.17) define la Práctica Pedagógica como: *la interacción mediada por el ejercicio comunicativo*; esta experiencia en las organizaciones de educación, ofrece al estudiante en formación docente, la oportunidad de comunicar significados, manejar tiempos

y espacios, establecer códigos de control y poder, emitir mensajes, manejar poderes expresados en permisos, asignar participaciones, estimular o anular intervenciones de los estudiantes, acciones que centran su atención en procesos inmediatistas, desarticulados de la razón de ser de la práctica como lo es la formación integral del ser humano.

Un aporte fundamental a la PP en palabras de Zuluaga (1999, p.95) referencia la indagación y reconstrucción de saberes en el importante ejercicio de la enseñanza en la pedagogía. En el trabajo de la autora, queda claro que para dar cuenta de las Prácticas Pedagógicas, como saber, son necesarias herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales que le permitan al docente-investigador –teórico o práctico– acceder a la complejidad de las mismas y desentrañar así sus mitos y realidades. Develar la caracterización de las PP, debe permitir ir más allá de la cotidianidad del acto educativo, con intención de contextualización y recontextualización de la experiencia práctica, entonces es ahora cuando la pedagogía como práctica y saber pedagógicos brinda la posibilidad de identificar acciones, situaciones y momentos en la vida de la escuela, momentos que si bien entrañan propósitos formativos, no son suficientes para direccionar la formación de la cultura democrática, participativa con intención investigativa, como tampoco para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes, competencia que debe desarrollarse sin aplazamientos debido a lo vertiginoso de los cambios que se producen a diario en lo educativo y social en general, dado que la sociedad necesita personas con cierto nivel de formación, capaces de hacer una buena gestión desde el aula, la administración y/o la comunidad, seguros en su actuar en contextos diversos de la mejor manera posible, la cual deberá perfeccionarse en el ejercicio de la práctica docente.

En Colombia, el desarrollo de las políticas educativas, propone mejorar la calidad de vida de todos los habitantes, es así como para la transformación de los procesos de formación, es fundamental la investigación educativa al interior de las PPI en las instituciones formadoras. Refrenda este compromiso



la Constitución Nacional, la Ley General de Educación y sus Decretos inicialmente reglamentarios a través de los cuales, se crean los espacios que permiten a las instituciones educativas construir nuevas concepciones a través de las Prácticas Pedagógicas Investigativas que conlleven a un proceso de formación teórico y práctico, con el fin de repensar la acción educativa, de manera que esté en capacidad de identificar situaciones y plantear soluciones a problemas que afectan la realidad.

Una realidad que asume la Práctica Pedagógica Investigativa como el espacio académico para interacciones comunicativas, que concurren a través del encuentro: maestro-estudiante, en ambientes múltiples en donde se generan procesos de relación y reflexión en torno a expectativas, pre saberes, inquietudes, saberes y planteamientos, que dinamizan y transforman el diario acontecer en la vida de las instituciones. Así, la Práctica Pedagógica Investigativa se constituye en un acontecimiento integrado y complejo que devela las maneras y estilos de comunicación y aprendizaje en el aula, entre maestros, estudiantes, manuales, teorías, valores, principios y culturas; escenarios y connotaciones que deben concebirse a partir de la revisión epistemológica, teórica, metodología e histórico-crítica en el contexto aula, institución y la comunidad, lo cual es posible analizar a través de resultados manifiestos a continuación.

***Entretejido epistemológico, teórico y metodológico de la Práctica Pedagógica: Relaciones y conexiones***

El sentido de la investigación es articular la coherencia metodológica de la PPI que se desarrolla en las ENS con los requerimientos de pertinencia y calidad educativa de la región Caribe, develando la naturaleza de las relaciones y conexiones, como factor asociado a la calidad educativa, directriz desarrollada a partir la racionalidad señalada por Habermas (1988, pp.171-198) en su perspectiva más amplia, superando así los límites impuestos por el mundo objetivo, remitiendo la acción de la Práctica Pedagógica Investigativa a indeterminadas posibilidades argumentativas que potencian la continuidad de la acción comunicativa del contexto de la práctica y cómo propicia la reflexión

sociocultural de la misma, abriendo el espectro de la razón a otros posibles mundos más allá del objetivo (mundo subjetivo y social).

De esta manera, el espíritu crítico que media la razón de ser de la PPI en la formación de los maestros, potencia la posibilidad de ubicar los desarrollos de la investigación en el momento histórico indagado, con la intención de disponer el conocimiento hacia lo inédito, para apropiarse de la realidad y visualizar la construcción de nuevos horizontes. Así, la racionalidad se constituye en ejercicio liberatorio de este tipo de prácticas que identifica, pensamiento y acción existencial para trascender hacia la contextualización del sujeto que aprende a ubicarse en el mundo para pensarlo, explicarlo y comprenderlo como experiencia ilimitada de la formación docente del ser humano en el espacio, la sociedad y la cultura. Al respecto Martí (1961) asignando especial sentido al discurso que acompaña los desarrollos de la PPI expresó:

*Educar, es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida.*

Así en el proceso educativo del ser humano que se forma en las organizaciones, la experiencia de PP, se constituye aporte fundamental a la formación pedagógica integral de los profesionales de la educación, mediante una adecuada orientación y aplicación de la didáctica, cuyo objeto de estudio es “*el proceso enseñanza-aprendizaje en el que las personas trabajando en grupo o personalmente, alcanzan con eficiencia las metas seleccionadas*”, Zayas (2004, p.56), evitando instrumentalizar su aplicación, para asignar a la misma el espacio que amerita en su relación con los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera los desarrollos encauzados desde la formación paradigmática de los docentes están directamente asociados a la

formación de base, teorías, costumbres, mitos y realidades que confirman y reclaman la responsabilidad social de los centros en la región.

Asumir la escuela como espacio sociocultural desde las perspectivas de las PP, implica el replanteamiento de rupturas y el análisis de las fragmentaciones entre las relaciones escuela-sociedad, su función en contexto, la pertinencia y el alcance de las mismas. Al afirmar Durkheim (1993) *“que la sociedad era algo que está fuera y dentro del individuo al mismo tiempo, gracias a que este adopta e interioriza sus valores y su mora”*, afianza el compromiso de la escuela como hecho social, capaz de establecer serias coerciones entre esta y el medio social en el cual está inmerso; razón válida para no reducir sus acciones e implicaciones psicológicas, a simple información cuantitativa, dado que la conciencia colectiva impera sobre la acción y el pensamiento individual, así, es la sociedad y no el individuo, la premisa fundamental de esta disciplina.

Si bien, la educación es una acción ejercida tradicionalmente por generaciones mayores con influencia sobre seres que no han alcanzado la formación necesaria para la vida, su objeto según Durkheim (1993) *“es desarrollar en el niño joven un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto, como el medioambiente específico al que está especialmente destinado”*. El papel de la PPI implementada desde las ENS debe trascender la construcción de ciudadanías, considerada desde la Pedagogía Crítica insertada con la ética y la política, para potenciar las expectativas de sus actores (directivos, docentes, estudiantes) mediante interacciones entre la intencionalidad de la PP en la escuela, los sujetos de la misma, el espacio o escenario y los recursos que posibilitan abordar procesos de formación, enseñanza y aprendizaje y la coherencia de esta con los resultados. Al ser la PP asumida como proceso de interacción hacia la negociación cultural, se posibilita el reconocimiento de la misma desde su recorrido histórico, para facilitar la implementación de la pedagogía de la confianza, de la recepción, de la liberación, capaz de enfrentar diversidades, desigualdades y exclusiones sociales latentes en aulas, centros educativos, el

barrio y en la sociedad. Así lo expresan las conclusiones de la Conferencia Internacional de la Educación, al tiempo que confirman los retos de una educación igualitaria para todos.

***Carácter igualitario e inclusivo de la educación, perspectiva internacional***

*La exclusión en educación es [...] un fenómeno de gran magnitud que no se limita a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes. La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad (Blanco Guijarro, 2008, p.6).*

La indagación profundiza los desarrollos de la PP y las condiciones socio-históricas en que se desarrollan, para identificar en primera instancia las condiciones socio-históricas de las mismas en las instituciones seleccionadas; así el reconocimiento de estas expresado en el horizonte teleológico de las organizaciones educativas, encauza la concepción e implementación de procesos de PPI en estos centros participantes. Así, la matriz articuladora del horizonte teleológico representado en la visión y misión pregonada por cada una de las instituciones evidencia la visión prospectiva de las mismas, su relación con las unidades de análisis identificadas y el compromiso del ejercicio educativo desde la perspectiva de los retos y desafíos de la PPI en momentos históricos en que se reconocen.

Desde sus desarrollos se valora la dimensión paradigmática de la teoría crítica hacia la transformación del currículo y la gestión educativa en los que la mirada de la educación es analizada desde los planteamientos de Freire (1982), Kemmis (1998), Grundy (1991), Magendzo (1987), Ferrada (1998,

pp.53-112), articulados a los planteamientos del enfoque emergente y valora la ruptura pedagógica de las estructuras y relaciones verticales en el aula; se legitima la integralidad del quehacer formativo centrado en el estudiante; se impulsa la pedagogía autogestionaria fundamentada en el desarrollo, el talento y la creatividad de los actores, mediante la promoción de la interacción curricular que encauza la escuela crítica hacia la emancipación sociocultural del maestro en formación, para privilegiar el diálogo y la intersubjetividad: educador-educando como de integración entre la utopía y la realidad, visibilizando las emergencias sociales a las cuales debe responder la educación planetaria. Al respecto Ferrada (1998) afirma:

*Estamos confrontados a una doble temporalidad; no es una flecha del tiempo lo que ha aparecido, son dos flechas del tiempo que van en sentido contrario. (...) Estamos pues confrontados a ese doble tiempo que no solamente tiene dos flechas, sino que además puede ser a la vez irreversible y reiterativo. Ha sido evidentemente la emergencia del pensamiento cibernético lo que lo ha demostrado. No era solamente el hecho de que, a partir de un flujo irreversible, pueda crearse un estado estacionario. (...) Todo se reencuentra en todas las organizaciones vivientes: Irreversibilidad de un flujo energético y posibilidad de organización por regulación y sobre todo por recursión, es decir, autoproducción de sí.*

Con lo cual se ratifica la necesidad de las lecturas reales del sistema de abordar otras miradas y emergencias necesarias en la consideración de un nuevo paradigma, lo cual induce la consideración de hacer parte del sistema complejo-social, que motiva a la conformación de redes que buscan estabilizar la realidad de la PP, desconociendo que esta experiencia se desarrolla, bajo realidades de duda e incertidumbre que convocan a la reflexión permanente de su sentido y significado. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional expresa:

### **Generar espacio de reflexión: perspectiva Ministerio de Educación Nacional MEN**

*Es necesario generar espacios de reflexión y posicionamiento nacional del tema en la agenda pública educativa, además de compartir experiencias significativas y analizar algunos retos que permitieran la construcción de agendas conjuntas que propendan a la disminución de las exclusiones, las desigualdades y las inequidades en la educación colombiana.*

La integración de estos planteamientos, a luz de la realidad de las organizaciones seleccionadas, muestra la insuficiente superación del dualismo entre la teoría práctica que distancia el conocer en una dimensión y el ser reflejo de la acción, lo que amerita plantear la eventual articulación política-cultura, con la intención de ofrecer a la región Caribe una posibilidad de racionalidad crítica para la transformación. Así los resultados de la presente investigación develan en primera instancia el horizonte teleológico que fundamenta los desarrollos curriculares en las instituciones, posteriormente se identifican las condiciones socio-culturales en que se desarrollan las PP, para luego identificar sentires y voces de la comunidad participante en los diferentes ámbitos; su intención mediada por la activa participación de las comunidades, generó el debate y la reflexión no solo sobre el contenido y orientaciones sobre el objeto indagado, sino sobre cómo identificar la visión prospectiva de la PPI desde postulados internacionales, nacionales, institucionales.

#### ***Entender el sentido de la PPI***

*El verdadero sentido de la PPI, no está distante del aula, es en ella en donde se forma el futuro maestro, ya que son los niños los que dan sentido a su experiencia pedagógica, ellos rien, gozan, aprenden... una práctica de cara a realidades y necesidades de los sujetos de la educación...*

Motiva esta transcripción, el reconocimiento por parte de la comunidad

directiva de la incoherencia entre el deber ser y el ser de la PP, en estas organizaciones se tiene alguna claridad de los retos y desafíos de la educación, de su incidencia en el entorno, de una educación centrada en la persona, no obstante, la permanente lucha por el desarrollo de contenidos, la transcripción interminable de experiencias a través de fichas, diarios o portafolios, la limitación de recursos y el marcado cumplimiento de tiempo delimitados por entes gubernamentales, devela la necesidad de un trabajo estructurado y organizado desde la perspectiva del reconocimiento de fractales que conforman el tejido de esta experiencia.

De esta manera, se consideran los aportes de Freire, para que docentes y estudiantes en formación empiecen a reinventar su legado desde perspectivas identificadas en la cotidianidad de la PP rutinizada que hacen parte de la realidad, por cuanto son consideradas de sentido común, para empezar a reconocer el papel crítico de la experiencia de la práctica para el desarrollo educativo, y de esta manera, superar el carácter domesticador impuesto por la academia hegemónica. Para superar este dualismo es válido internalizar de Freire (1972) su afirmación de *“la perseverancia hay que colocarla antes de una actitud, en la paciente impaciencia de transformar el mundo”*, de esta forma el maestro que a su vez es estudiante, hace de su experiencia un acto más que de transmisión de hechos, un acto de conocimiento permanente que dialoga con otros saberes a través del establecimiento de relaciones y conexiones.

Este reconocimiento fue posible desde la revisión global de retos y tendencias, la revisión documental de insumos característicos en las organizaciones educativas, entrevistas a miembros de la comunidad internacional reconocidos en el desarrollo de indagaciones de los centros y miembros de la comunidad participante, círculos de discusión, mesas de trabajo, jornadas de reflexión con jóvenes y docentes estudiantes de los centros de formación complementaria, tal interacción fue de gran valía para dar sentido al misterio del orden y el caos propios de la incertidumbre de abordar nuevos aprendizajes en la PP.

***El devenir impredecible de la PP: El misterio del orden y el caos desde la revisión documental***

De significativa importancia en la sociedad contemporánea es el registro de la información institucional a través de diversos medios, contenidos que immortalizan los desarrollos y visibilizan las políticas mediante producciones o complicaciones escritas traducidos en manuales o memorias que trascienden, constituyendo indicadores que evidencian la proyección y los desarrollos institucionales, convirtiéndose en objeto de la observación documental. Para el caso de las ENS, esta intención toma especial sentido a raíz de los requerimientos normativos nacionales antes relacionados, en los cuales se identifican claramente el imperativo de visibilizar los desarrollos institucionales a través de documentos físicos o páginas y sitios web en cada uno de los centros, su acción es de gran utilidad e identifica los desarrollos epistemológicos, teológicos y cronológicos de la propuesta, actores claves y puntos de transición en el proceso (Pettigrew, 1997) lo cual fue posible a través del ejercicio de revisión documental.

Al respecto Latorre, Rincón y Arnal (1996, p.58) a partir de Ekman (1989, p.52) definen la *“revisión documental como el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información”*. Los documentos escritos son apoyo fundamental a la observación de la Práctica Pedagógica Investigativa, y en ocasiones constituyen un cuerpo principal de datos e información, de gran valía para la triangulación de lo investigado, su objetivo fue, identificar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos que subyacen en la PPI, acción realizada en el 2011, por la investigadora y los coinvestigadores (cuatro actores claves de los procesos en las instituciones).

El ejercicio centró su atención en tres temas articulados a la PP (Identidad Institucional, PEI, Manual de Convivencia - PPI), para tal logro se utilizaron instrumentos entre matrices, entrevistas y registro documental incluida la consulta de archivos del MEN de las instituciones. Estas consideraciones



han posibilitado el recabar datos para validar, triangular, verificar y obtener la información inicial necesaria, que pudiera facilitar y completar el análisis e interpretación de la evidencia. Para el caso de la presente investigación se accedió a la información contenida en los estudios del MEN, el PEI, en el Manual de convivencia, artículos, revistas, informes técnicos y monografías. El análisis de documentos se constituyó en pilar fundamental para avanzar en la reflexión, comprender las convergencias y divergencias al objeto investigado, así como para establecer su relación con la PPI en cada centro y el surgimiento de nuevas posturas y acciones salidas de la revisión documental a través de acciones concretas:

- Horizonte institucional-identidad: datos generales incluidos en cada una de las matrices, Misión, Visión, Razón social.
- Revisión al PEI con el propósito de identificar el referente teleológico que encauza las funciones sustantivas de las instituciones, referentes teórico, autores.
- Manual de convivencia-Manual de práctica pedagógica de las Escuelas Normales, ejercicio que permitió el reconocimiento de la PPI, sus concepciones, tipos y estructura organizativa en general.

Es de valorar el reencuentro y reconocimiento por parte de las comunidades participantes con su identidad institucional, expresada a través del Horizonte institucional, la existencia de las mismas en pendones, cuadros, plegables, su ubicación estratégica en sitios visibles de las ENS\*, la apertura a visibilizar las instituciones en páginas y sitios web visitados en las diferentes organizaciones; tal revisión detenida, despertó en varios de los miembros de la comunidad un sentir generalizado para precisar su intención, al identificar

---

\* El PEI fue contemplado en la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 73. “Con el fin de lograr la formación integral del educando; cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos” (Art. 73. Ley 115/1994). Requerimiento normativo para la constitución de los PEI. Ley General de la Educación, 1994.

misiones o visiones demasiado extensas, ambiguas, poco reconocidas cuya aplicación dista del contexto en el cual están inmersas. Se destaca el esfuerzo por preservar la dignidad del ser humano desde la creciente complejidad de la vida en función de la sociedad.

Elemento común de las mismas, lo constituyen consideraciones en común orientadas a la formación integral, la participación democrática, la formación investigativa, el mejoramiento de los procesos expresados en términos de calidad y el compromiso con la responsabilidad social. Al respecto, el paradigma emergente pretende unir, en un mismo escenario y tiempo, las lógicas que se excluyen y al mismo tiempo se complementan, integrando lo local, lo nacional y lo global, el pasado y el presente, lo humano y la cultura ecológica, lo objetivo y lo subjetivo. De tal forma que, se ejercita la racionalidad dialógica, lo que significa ir al encuentro de la comunicación entre fractales que se revelan como contradictorios pero que se confluyen bidireccionalmente y representan una uni-dualidad, buscando e integrando la complementariedad en los antagonismos, hacia el reconocimiento del pluralismo, la igualdad, la diversidad y la relatividad propia desde la tolerancia crítica.

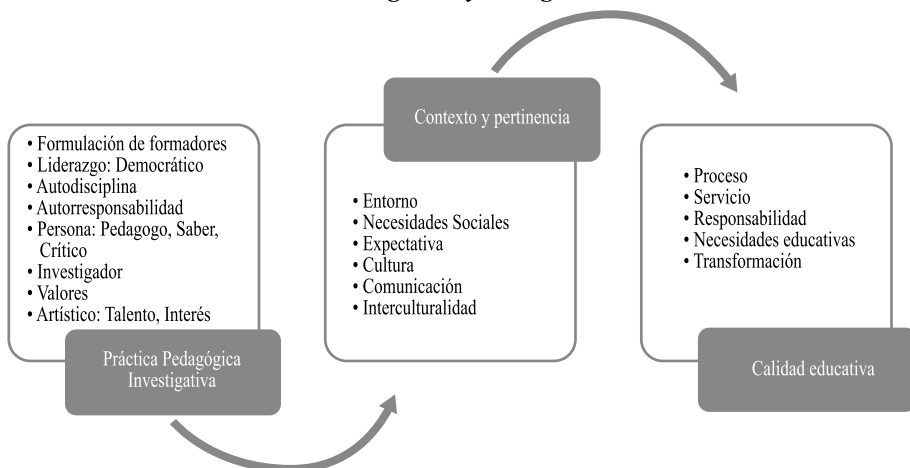
### **Caracterización del Horizonte Institucional desde la perspectiva: Práctica Pedagógica Investigativa, pertinencia y calidad educativa**

La relación establecida como elemento común e integrador, se sintetiza en el siguiente esquema, integrando su conexión con las unidades de análisis. Relación entre la misión institucional de las Escuelas Normales Superiores y las categorías de estudio.

El análisis detenido a las misiones de las instituciones, evidencia el reconocimiento de un proceso pedagógico mediado por el liderazgo, la participación, la formación en valores y la autodisciplina desde la práctica, valores fundamentales en la formación en competencias genéricas de los estudiantes en formación pedagógica. La visión de contexto y pertinencia se refleja en la

conexión de la práctica con las necesidades del medio en el cual están inmersas las instituciones.

**Esquema 1. Misión institucional de las Escuelas Normales:  
Convergencia y divergencia**



**Fuente:** Información suministrada por las organizaciones educativas objeto de la investigación y verificada en la página web de las mismas

Los desarrollos de la investigación identifican poca claridad institucional en la construcción de su horizonte misional; para el caso en estudio, se aprecian descripciones muy extensas poco relacionadas con el objeto de formación y en otros casos, misiones tan concretas que en ella no se refleja la razón de ser de las mismas y su compromiso con la formación de maestros investigadores. Si bien la misión responde al deber de la organización, ella devela lo que la institución hace, al respecto Fleitman (2000, p.37), define la *misión* en las organizaciones:

*La misión es lo que pretende hacer la empresa y para quién lo va hacer. Es el motivo de su existencia, da sentido y orientación a las actividades de la empresa; es lo que se pretende realizar para lograr la satisfacción de los clientes potenciales, del personal, de la competencia y de la comunidad en general.*

De esta forma la revisión convoca a ejercicios colectivos de análisis, reflexión y confrontación de lo trazado inicialmente con las necesidades actuales del contexto; así un ejercicio consciente de este aspecto identifica en el diagrama anterior, aspectos convergentes y divergentes en los que las instituciones confluyen de cara a la pertinencia de la misión en cada una de las organizaciones, realidad analizadas desde las voces de los docentes del programa de formación complementaria.

### ***El dilema de la pertinencia y la complejidad***

*Tenemos todo lo requerido desde la norma, es lamentable, nos falta lo más importante, la mirada a las prácticas educativas verdaderas, que rompan el esquema de lo tradicional, que no se congelen en el tiempo, que eduquen a la necesidad... (Piensa... piensa y expresa)... pero tenemos un problema, no fuimos educados para ello y estamos reclamando al Estado los recursos necesarios.*

Para algunos docentes lo pertinente hace parte de una ambición poética, teórica y compleja inalcanzable, lo cual convoca a evitar posturas reduccionistas para abordar prácticas específicas, interdisciplinarias que incentiven la mejora, la crítica y la reinención de una PP verdadera en las ENS, en la región y el país. Para Tünnermann (2007, p.176), *la Pertinencia de la educación, tiene que ver con el lugar que ocupa la misma en la sociedad*. Es decir, su misión en materia de educación, de investigación y de servicios a la sociedad y la cultura. Factor determinante lo constituye la concepción de calidad expresada en las mismas, a través de respuesta a procesos, servicios, necesidades educativas y transformaciones pertinentes.

Los elementos divergentes en el horizonte misional, están expresados en términos de: autoformación, formación académica, artística y del talento, desarrollo intercultural, inclusión, reconceptualización de valores sociales, servicio y el ejercicio ciudadano. Al respecto: Valencia (2006, p.176) manifiesta:

Desde que venimos al mundo nacemos con derechos fundamentales, llegamos a ocupar un espacio y a ser parte de un colectivo. Por ello la noción de ciudadanía que promueve el Programa de Competencias Ciudadanas es aquella que no solo responde a la capacidad y las condiciones en las que los individuos ejercen sus derechos, sino también a la idea de la construcción colectiva y participativa de la sociedad. La formación ciudadana no resulta de un aprendizaje aislado en el que cada individuo desarrolla capacidades que le permiten incorporar normas, valores y actitudes. Por el contrario, el sujeto se forma ciudadano en medio de procesos donde se vincula e interactúa con otros.

La formación en competencias ciudadanas, está contemplada en la Carta Magna colombiana de 1991, en la cual se reconocen los derechos y deberes que convocan a la formación de ciudadanos humanitarios, tal formación tiene su nicho en los procesos que lidera el maestro en la escuela, para el caso particular de estudiantes y maestros, se orienta además hacia la protección y preservación de los recursos políticos, sociales, culturales y del medioambiente; de esta manera se aporta a la construcción de una ciudadanía democrática, pacífica en procura de relaciones y conexiones socialmente armónicas. Al respecto Cepeda (2004) afirma: *“El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social”*.

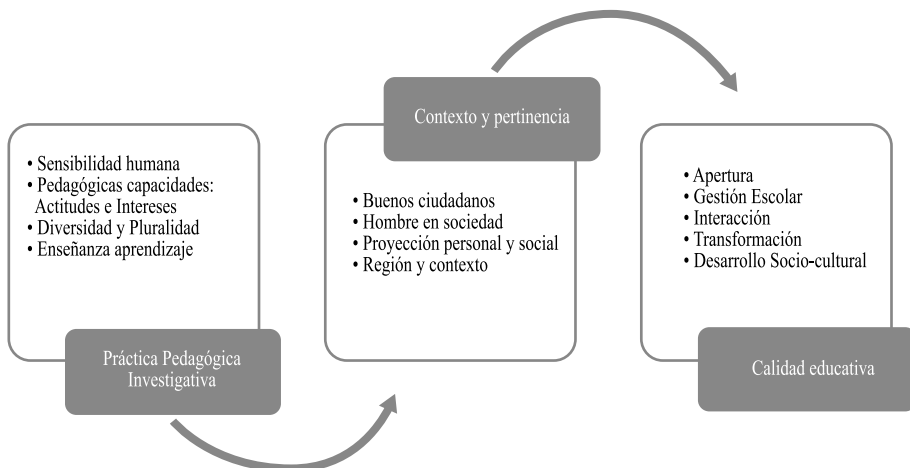
Avanzando de manera singular, se presenta el esquema que integra la visión de cada una de las organizaciones, como ejercicio complementario en la cultura del trabajo en equipo que empieza a cimentarse en las instituciones, al punto que del grupo surgen propuestas voluntarias para liderar la acción desde las diferentes áreas. Al respecto se aprecia mayor precisión en su estructuración y los contenidos reflejan propósito de posicionamiento en el contexto y el tiempo; se resalta el compromiso con la sociedad, el desarrollo de compe-

tencias, inclusión e interacción de otras comunidades y compromiso para la formación de maestros para la transformación social.

### ***Relación entre la visión institucional de las organizaciones educativas y las categorías de estudio***

En la visión de las organizaciones se evidencia, la intención de formar maestros sensibles a la realidad social, reconocimiento de actitudes y habilidades necesarias en contexto, su identificación y marcado interés por la participación. No obstante, los procesos liderados desde estas, distan de la formación de un pensamiento crítico con intención emancipadora, visto desde la óptica de respuestas inmediatistas a retos permanentes. Las mismas, apuntan hacia la apertura, interacción, transformación y desarrollo social, intención necesaria en la práctica distante de la realidad.

### ***Esquema 2. Representativo de la Visión institucional de las Escuelas Normales: Convergencia y divergencia***



**Fuente:** Información suministrada por las Escuelas Normales Superiores objeto de la investigación y verificada en la página web de las mismas

Ante ello, es pertinente desarrollar un proceso reflexivo que pueda ser paralelo a la acción. Al respecto Carr (1993, p.74) afirma: “El asunto no es el paso de la teoría a la práctica, como si la teoría fuera una en sí misma y no faltara sino la aplicación. El problema es el paso de la rutina e inconciencia a la reflexión”. Al considerar la evolución de la rutina inconsciente a la reflexión pertinente, se fortalecen las esperanzas de una PP realista, que desde la mirada de Freire nos recuerda que en medio de la adversidad, de la costumbre, surge la duda y la incertidumbre para mejorar la experiencia, pero es necesario afianzar la esperanza y contemplar otras miradas que conlleven a cambios y transformaciones del futuro hoy presente, que para merecer llamarse “educación pertinente”, deberá contribuir sólidamente a la creación de una sociedad más justa, más ética, más humana, capaz de responder a desafíos diarios en aulas, escuelas, calles y la sociedad en general.

La descripción objetiva del esquema integrador, identifica la articulación existente entre el tema objeto de la investigación y las unidades de análisis; la concepción de la educación como proceso integral y en ella la PP identifica en su consolidado, aspectos convergentes que hacen relación: Formación integral, Formación docente investigativa, Desarrollo humano, la innovación y los procesos de acreditación en las mismas, en voces de los actores claves; estas temáticas anidan los desarrollos curriculares y centran su atención en el reconocimiento de las instituciones como entes promotores e impulsores de desarrollo; no obstante la formación investigativa de los docentes y estudiantes se constituye en premisa impulsada en muchos de los casos de la formación empírica de sus actores quienes la asumen desde los proyectos de aula. Senge (1999, p.494) define este tipo de organizaciones como inteligentes:

Organizaciones como “inteligentes”, ya que en ellas el talento humano expande continuamente sus capacidades para crear los resultados esperados, demostrando una alta disposición de aprender más rápidamente que sus competidores, lo cual se convierte en una ventaja competitiva sostenible. De acuerdo

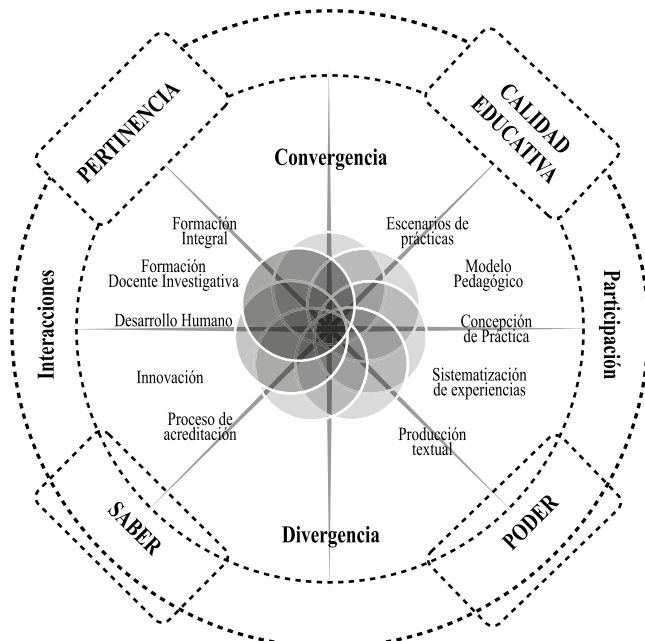
con ello, considera que no hay organización inteligente sin visión compartida, ya que "... sin la búsqueda de una meta que la gente desee alcanzar, las fuerzas que respaldan el *statu quo* pueden ser abrumadoras. En cambio, la visión compartida alienta la experimentación y el deseo de correr riesgos... La excelencia de la meta induce nuevas formas de pensar y actuar.

De igual forma se evidencian aspectos precisos de divergencia institucional expresados en términos de escenarios de práctica en diferentes ámbitos y modalidades. Modelo Pedagógico aplicado al contexto institucional, en algunos casos poco identificado; concepción de práctica multicultural e incluyente; sistematización de experiencias y producción textual en cada una de las instituciones. El grupo identifica en el esquema la unidad de pertinencia asociado al saber del docente mediado por la interacción, para impulsar procesos de calidad educativa expresados en el compromiso y la participación de los miembros de la comunidad.

Así, las PP que se desarrollan, representadas en el esquema siguiente, develan experiencias para el ejercicio de procesos pedagógicos, que si bien están asociados a la pertinencia de las mismas, su dinámica refleja relaciones (señalizaciones que establecen relación directa con el compromiso social de las PPI y el horizonte formativo de las mismas) y conexiones asociadas con el compromiso social inherentes a las necesidades y retos expresados en el horizonte formativo, manifiestos, a través del currículo, reportando una eminentemente relación bidireccional, tal como expresa Stenhouse (1996), el curriculum es un **proyecto** global, integrado y flexible que **muestra** una alta susceptibilidad, para ser traducido en la práctica concreta instruccional. De esta manera las instituciones objeto de la investigación, deberán considerar fundamentos y principios necesarios inherentes al acto educativo, proceso que además convoca a dar respuestas a necesidades formativas, para el caso de las ENS, asumido de manera unidireccional en respuesta a retos y desafíos planteados por la sociedad.



**Esquema 3. Relaciones y conexiones entre las categorías objeto de la investigación: Práctica Pedagógica – pertinencia – calidad educativa**  
**ARTICULACIÓN DE LA PPI: CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA**



**Fuente:** Análisis del horizonte teleológico de las instituciones objeto de la investigación

### **Expectativas de la PPI**

*Mayor actualización en los procedimientos aplicados por los maestros orientadores, quienes no aceptan nuestros procesos innovadores.*

*(Otro grupo) Que los docentes que trabajan en las ENS se actualicen permanentemente y sean capaces de realizar clases creativas, innovadoras y que con esto motiven a los estudiantes, nos motiven a nosotros.*

Paralelo a ello, los desarrollos de la investigación identifican relación directa del compromiso social de las PP para direccionar el horizonte formativo desde la experiencia de la práctica, como ejercicio de base en la formación de maestros. De esta manera las subcategorías identificadas como necesidades formativas, son parte de la unidad de contenido denominada pertinencia y se

constituye en desafío para la experiencia de práctica del maestro en formación. Cimentan esta interpretación, los aportes de los actores claves de las instituciones, quienes de manera contundente, al analizar el enfoque global de la educación desde la perspectiva de las PP, manifiestan que existe escasa o poca relación con el horizonte formativo, aun cuando estas unidades académicas en su horizonte teleológico lo contemplan.

Las voces de la comunidad representadas en docentes y los jóvenes del programa de formación complementaria, develan que la experiencia de PP amerita mayor atención y compromiso, más articulación con la propuesta curricular y menos rigor en el cumplimiento de horas número. Manifiestan además, que el rigor del cumplimiento sobrepasa el sentido de la misma y en muchos casos esta experiencia se da solo desde la observación centrada en escenarios propios para el desarrollo del ejercicio profesional. Si bien esta técnica facilita la inmersión del estudiante en formación docente en el contexto de la escuela, para obtener vivencias características del objeto observado, esta experiencia no ofrece los elementos necesarios para la comprensión holística de la misma.

Al respecto, las teorías del aprendizaje actual\*, explican que los educandos aprenden de manera especial aquello que tiene significado para su vida y su existencia; razón suficiente para interpelar la PP en la escuela, que sigue seleccionando y transmitiendo conocimientos y experiencias desde el sustento de una misma variable que conjuga desmotivación y frustraciones afectivas, cognitivas y expresivas tanto en sus educandos, como en quienes pretenden avanzar en el sendero de la educación. Estas voces, emanan la necesidad de re-significar el rol del estudiante maestro, su experiencia, apreciaciones y percepciones identifican una forma de mirar la cultura organizacional, sus prácticas y motivaciones, y es precisamente desde la práctica que se identi-

---

\* Se hace referencia a las teorías 1. Psico-constructivistas: Piaget, 1978; Coll, 1990; Aznar, 1992, entre otros; 2. los socio-constructivistas: Vigotsky, 1981, entre otros; 3. los cognitivistas: Bruner, 1980, entre otros.

ficar los diversos factores culturales que claman la generación de espacios que visionen la integración de procesos, acciones y visiones socioculturales hacia la configuración de una práctica motivada, pertinente, multicultural y heterogéneamente complementaria. Especial sentido ocupa en este eco de la comunidad el reconocimiento, temores y expectativas sobre las observaciones del objeto indagado.

### **Temores y expectativas de la observación a la PP**

*Que no solo sea de observación y ayudantía al docente, sino que el estudiante ya desempeñe su papel de docente guiado por el maestro, un profe que nos permita ser nosotros, piensa... guarda silencio y luego baja la mirada.*

Al respecto Guardián citando a Walt y De Walt (2007, p.67), afirma, que “la técnica de la observación, puede ser usada para ayudar a responder preguntas concretas que son trabajadas por los participantes, generar teoría o describir acontecimientos, personas o interacciones observadas”. La observación natural, en este caso, constituye a los estudiantes espectadores de la situación, sin intervenirla; esta se desarrolla en contextos usuales de interés para la formación del mismo, de esta manera los estudiantes observan inicialmente espacios, recursos, condiciones logísticas, ambientes de aprendizaje.

La indagación identifica la materialización y sistematización de esta acción, en cuadernillos, fichas de observación, talleres dirigidos y diarios de campo de tipo descriptivo en los que se plasman consideraciones, apreciaciones, comentarios y reflexiones de los estudiantes en formación. Tal experiencia de observación, se constituye en aproximación inicial para el desarrollo de otros estudios sobre PPI. Así mismo, la experiencia primera, orienta al estudiante en formación pedagógica, hacia la identificación de situaciones concretas que posibilitan identificar apreciaciones de la comunidad participante desde la perspectiva de la PPI, logro posible dada la disposición y participación de la comunidad; se relacionan expresiones o afirmaciones de docentes y

estudiantes con el objeto de precisar a través de una encuesta, la concepción del objeto investigado.

***Paradoja en la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de los PEI***

La reflexión sobre el objeto de estudio, identificó senderos variados de pensamiento y acción desde la perspectiva del objeto indagado, para lo cual es necesario organizar el conocimiento. De esta manera se deben precisar las posturas epistemológicas que los docentes asumen en relación al modelo complejo, para lo cual es necesario pensar el conocimiento de manera diferente con la intención de incorporar las prácticas como objeto de estudio. La revisión documental identifica fundamentos teóricos y conceptuales desde los postulados del maestro Freire para hacer referencia a la educación liberadora, desde Piaget y Vigotsky articulado al componente de formación cultural y étnica, se validan significativamente los aportes del enfoque teórico-crítico de los postulados de la Escuela de Frankfurt; Habermas, para cumplir su intención visiona las dimensiones crítico-sociales con el propósito de generar reflexión, comprensión-transformación, acciones articuladas en el bien llamado currículo integrado desde la problematización y reconstrucción social a la luz del planteamiento de López (2010, p.171) y Magendzo (2008), destacándose como características la identificación de necesidades del contexto desde estudios interdisciplinarios favoreciendo con ellos el desarrollo de procesos de investigación. No obstante se advierte para el caso de dos de las ENS, el desconocimiento de teóricos de base que sustenta la propuesta institucional, como también la imprecisión de reconocimiento de aportes desde la perspectiva de los autores. En tal sentido las PPI desarrolladas avanzan en diferentes direcciones bajo la formación de quienes lideran el proceso.

**Emergencia en la elaboración de planes de desarrollo educativo:** Se identifican propuestas curriculares, orientadas hacia la educación inclusiva, la formación del talento artístico, la interculturalidad y la promoción social en las diferentes ENS. En tal sentido, el educador activo o en formación, deberá

poseer una sólida fundamentación pedagógica y didáctica, capaz de enfrentar la incertidumbre de los actuales tiempos. Si bien las necesidades de caracterización de la PP, no emergen conscientemente, se requieren de procesos que permitan interpelarlas, recrearlas, cuestionarlas, revelarlas; es esta concientización lo que moviliza a los sujetos para el cambio. Tales resultados identifican la necesidad de repensar los procesos de planeación y estructuración de los Planes de estudio, de área, de asignatura, de forma coherente con las necesidades del contexto, articulados a la formación de la cultura investigativa tanto en docentes como en estudiantes.

**Normalización de la cultura investigativa:** Imposición de la cultura de la investigación en la organización educativa, como producto de un ejercicio operativo sin previa formación al capital humano, es notoria falencia en el desarrollo de PP en las organizaciones educativas. Si bien en los programas de formación complementaria están asignados docentes con estudios posgraduados a nivel de especialización, algunos con Maestría en Educación y muy pocos con Doctorado en Educación, es necesaria la estructuración de un plan de cualificación del talento humano orientado hacia la formación investigativa tanto del docente de este nivel, como de los docentes que desempeñan su rol desde la básica primaria y el grado preescolar en estas y en otras instituciones donde se prestan sus servicios. Emerge la necesidad de visibilizar la cultura investigativa de las organizaciones mediante la identificación de sus actores en Colciencias y organizaciones homólogas, para la creación Cvlac, Gruplac, para lo cual es menester la propuesta de un Plan de Mejoramiento Institucional que propenda por la adecuada formación de docentes y estudiantes, para el desarrollo de indagaciones de orden académico pedagógico-educativo orientado a transformaciones de práctica, pertinentes en la región y la sociedad.

La interacción investigador-investigadores implica apertura para consolidar procesos teóricos y pedagógicos en la perspectiva de una educación pertinente y relevante en coherencia con los lineamientos de calidad educativa necesarios en contextos. El análisis a la PPI ha permitido identificar situacio-

nes relevantes que ameritan la revisión y el replanteamiento en los enfoques que orientan esta experiencia de PPI desde las ENS, focalizadas desde lo pedagógico, lo metodológico, lo teórico y lo conceptual y lo procedimental. Al respecto Stenhouse (1987, p.8):

*Investigar por otro lado como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, indagar continuamente sobre la planicie del conocimiento, inmersos en la incertidumbre y la curiosidad, donde un elemento central, será poder desplazar ese poder hacia el estudiante, él mismo, deberá tener el derecho a especular de lo que aprenda, a desarrollar un aprendizaje autónomo y crítico.*

De esta manera, en el siglo XXI la investigación educativa requiere recuperar su verdadero sentido hacia el conocimiento, la ciencia y la investigación y tendrán significado si están al servicio del ser humano y especialmente de la promoción y el rescate de su dignidad.



## CAPÍTULO III

# Práctica Pedagógica y su integración a la investigación

Si bien, la formación de los docentes como investigadores tiene sus inicios en Inglaterra en los años 60, en el contexto de la reforma curricular en un sistema educativo diferenciado, el escenario actual convoca de manera sustantiva la formación de dominios y competencias investigativas para afrontar los variados ritmos y múltiples exigencias de las cambiantes dinámicas contemporáneas, lo cual plantea la necesidad de explicitar el colorario de las PP, para lo cual explicitamos la concepción de este término en su origen epistemológico y al interior de la investigación:

Un corolario (del latín *corollarium*) término que se utiliza en matemáticas y en lógica para designar la evidencia de un teorema o de una definición ya demostrados, sin necesidad de invertir esfuerzo adicional en su demostración. En pocas palabras, es una consecuencia tan evidente que no necesita demostración. Es una proposición que se deduce de lo demostrado con anterioridad, por lo que no requiere de una prueba particular. Se entiende que un corolario es una conclusión obvia o inevitable que se desprende de ciertos antecedentes.

### **Colorario de la PPI\***

En el ámbito de la educación, el corolario de la investigación articulada a

---

\* Expresión utilizada al interior de la investigación haciendo referencia a procesos de la PPI en las Escuelas Normales Superiores, evidenciables sin necesidad de intervención ni esfuerzo adicional para su demostración.



la PP en este caso investigativa PPI, señala sus inicios en países desarrollados como Rusia, Japón y Estados Unidos, en los cuales se han realizado significativas inversiones destinadas a la formación de profesionales de la investigación; no cabe duda que los desarrollos de una Nación están directamente relacionados con la preparación del recurso humano docente, capaz de indagar, analizar y proponer ante los desafíos de una sociedad dinámica y compleja. La escuela y la sociedad necesitan profesionales como lo plantea Freire (1998), que *“realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social”*. Al respecto es de gran sentido, considerar la importancia de los educadores como investigadores de su propia práctica y para reflexionar críticamente sobre la misma para cualificarla, a través del diálogo, el debate y su sentido emancipatorio.

En tal sentido, la formación investigativa del maestro le permite, la experiencia directa con situaciones variadas y comunes en el aula, por lo cual es fundamental el reconocimiento y aplicación de procesos de investigación para el estudio de situaciones cotidianas que ameritan el reconocimiento de la investigación educativa y sus particularidades. Por su parte Arnal, Del Rincón y Latorre (1992, p.43) plantean las características de la investigación educativa:

- Los fenómenos educativos, debido a su complejidad, presentan una dificultad epistemológica mayor, ya que en los mismos interaccionan una diversidad de variables que no permiten un estudio preciso y exacto como el que se realiza en las Ciencias Naturales. Cuestiones importantes de los hechos educativos (como son los valores, significados, intenciones y creencias) no son directamente observables ni susceptibles de experimentación. En el ámbito educativo la conducta debe contextualizarse (Guba & Lincoln, 1982, p.171), esto hace difícil su generalización, porque la misma debe estar desligada del contexto.
- La diversidad de paradigmas existentes, conformados por supuestos, perspectivas teóricas y metodologías difíciles de armonizar y articular (a diferencia de las Ciencias Naturales que se orientan por paradigmas integrados).

- La variedad de metodologías que se utilizan, ya que las características de los hechos educativos generan la instrumentación de múltiples métodos y modelos de investigación (cuestión relacionada con la diversidad de paradigmas).
- El carácter pluridisciplinar de los fenómenos educativos lleva a que su estudio requiera de los aportes coordinados de diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología, la pedagogía, etc.
- La variación de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio no facilitan el proceso de generalización y el establecimiento de regularidades. Esto hace más complicado el alcance de uno de los objetivos de la ciencia.
- El investigador (como en todas las Ciencias Sociales) forma parte del objeto de estudio que investiga. Esto produce que no pueda mantenerse neutral y ajeno a la problemática educativa que investiga, lo cual no implica que deba abandonar la necesidad de ser lo más objetivo posible.

Analizado lo anterior, es menester precisar que si bien es cierto el concepto de investigación educativa no tiene un marco definido y claro para delimitar lo que es considerado propiamente de la disciplina; tal connotación motiva a mantener una actitud de apertura hacia las diferentes realidades y modalidades, realizando un esfuerzo que precise y valide la articulación de la investigación educativa con la experiencia de práctica en donde el tiempo y el espacio no son limitante para el desarrollo curricular y la construcción de conocimientos mediados por la reflexión y el diálogo permanente de PPI. En este sentido, la actitud investigativa necesaria en el maestro y maestra, debe estar orientada a situaciones concretas de su práctica trabajada con criterios de innovación, pertinencia y calidad, orientados a la producción de saberes y conocimientos que acentúen su espíritu investigativo y aporten a la comunidad.

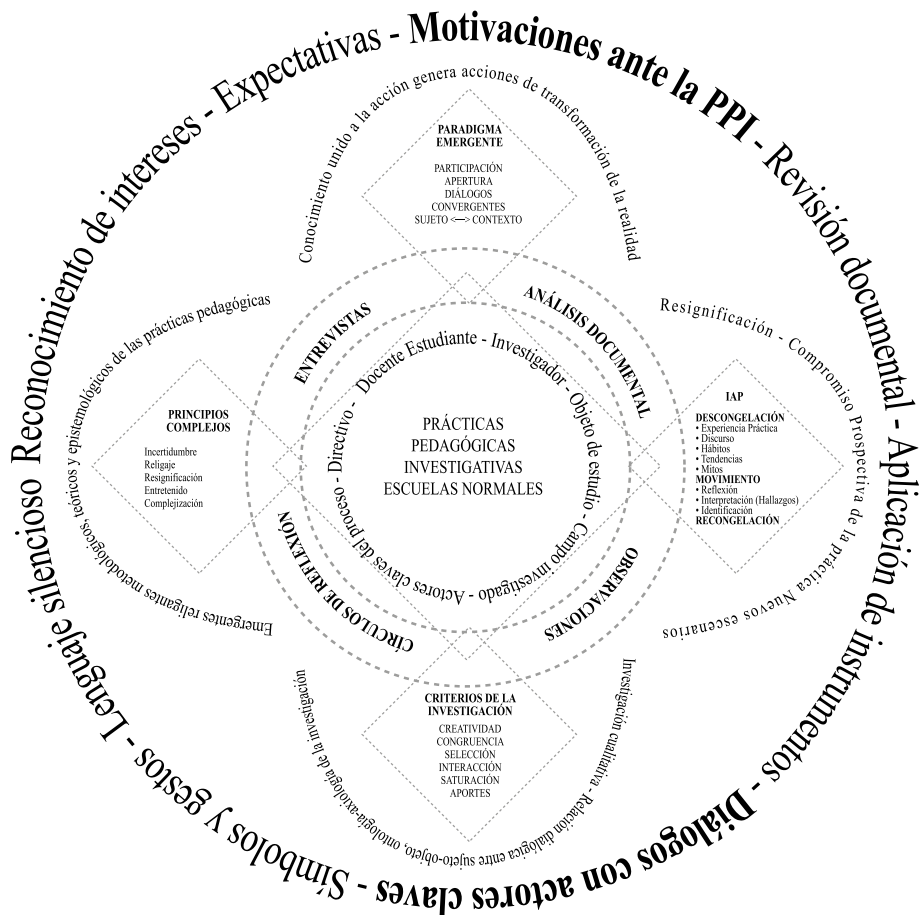
Tal actitud es evidente en el análisis emergente y detenido de situaciones problémicas identificadas en la cotidianidad ante lo cual con frecuencia el

docente se detiene en el proceso, lo interpela, lo interviene y convierte su quehacer en laboratorio permanente a los cuales da respuesta, mediante la aplicación de diferentes procedimientos que le permiten focalizar su PPI en una permanente y gratificante experiencia de indagación. Y es precisamente en este escenario académico, en donde dialoga con las teorías de los paradigmas existentes, reflexiona su práctica, la contrasta y reelabora, intervención que lo constituye en actor clave del proceso para dar especial sentido al saber pedagógico, ahora convertido en saber procesado. Desde esta perspectiva, la práctica, se convierte, en un proceso dinámico, creativo que se visibiliza en el modo de actuar y pensar del maestro, lo cual lo constituye en sujeto del saber que produce, ejecuta e interviene. Al respecto plantea Zubero, (1996, p.135):

*Todo es según el color con que se mira. Para analizar la realidad con voluntad transformadora, es absolutamente indispensable que cambiemos nuestra mirada, que aprendamos a mirar la realidad desde una perspectiva nueva, para poder así sentir el dolor de todas las otras personas que sufren. Así, se destaca la posibilidad y la necesidad de cambiar de lugar, de elegir nuestro lugar social. Al cambiar nuestro lugar, cambia nuestra mirada.*

Lo expuesto permite afirmar el rol significativo de los maestros como sujetos actuantes en los procesos de investigación cualitativa, mediante su introspección en investigaciones educativas, así, su participación desde la PPI, le posibilita observaciones directas para la identificación y reconocimiento de actuaciones, sentires y pensares de la comunidad que dan especial sentido al ejercicio cotidiano de dicha práctica. De esta forma, la escuela acentúa la preparación de ciudadanos con formación cultural para el desarrollo y apropiación idóneos en la ejecución de roles necesarios en la sociedad. Al respecto Stenhouse (1987, p.43), afirma “*que el conocimiento que se enseña en las universidades, se adquiere a través de la investigación y, por lo tanto, ese conocimiento ha de impartirse basándonos en la investigación*”.

Gráfico 4. Gráfico representativo del fundamento investigativo



Fuente: Proceso integrador del fundamento investigativo

### La Práctica Pedagógica Investigativa PPI y su relación con la didáctica

El tema de la formación de los educadores, convoca su conceptualización relacionada con la PPI, lo cual está ubicado en el campo de la pedagogía como disciplina fundante, tema permanentemente profundizado en las últimas décadas, analizado como disciplina que aporta saberes tanto fundamentales como complementarios a procesos interdisciplinarios. Al respecto, una visión contemporánea de la pedagogía identifica en ella la reflexión sistemática sobre los procesos de educación y formación del sujeto, en diversos contextos

socio-culturales en los cuales emergen diversas categorías relacionadas con la formación, los sujetos y sus subjetividades, las relaciones e interacciones propias del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo anterior afianza la concepción de que la pedagogía explica, apropia, interpela y comprende procesos educativos, susceptibles de ser analizados, interpretados e interpelados a la luz de variadas teorías pedagógicas. De esta forma aflora la concepción del saber pedagógico y sus variados sentidos orientadores de la PPI, para de esta manera, problematizar su aplicación y pertinencia en la formación de sujetos en sociedades específicas; saber que establece las condiciones históricas, sociales y culturales de la educación en la construcción de posibilidades de transformación de los seres humanos como individuos y protagonistas de la sociedad.

En tal sentido, se establece la relación directa entre la pedagogía y la didáctica\*, postulado teórico de Comenio (1650) representado en su máxima obra *Didáctica Magna*, en la cual centra su atención en los problemas de la enseñanza-aprendizaje necesarios en la identificación de un método para enseñar a todos los estudiantes. Los avances de la didáctica están relacionados con el siglo XX, década en la que se analizan problemas de “enseñabilidad” de los saberes y las ciencias, en el sentido de comprender e interpretar las posibilidades de socialización y divulgación de sus producciones a la humanidad. Del maestro, se retoman los componentes fundamentales de la didáctica, los cuales están representados en: el proceder por etapas, verificar lo aprendido personalmente sin ceder ante la autoridad de los adultos y aprender a actuar de forma personal, lo que denominó: *auto-praxis*.

Al respecto, la didáctica en palabras de Zayas (2004, p.56) es definida como: *la ciencia cuyo objeto es el proceso de enseñanza-aprendizaje*, su accionar permite recoger sus desarrollos articulados al arte, la tecnología y logra

---

\* Didáctica. Raíz etimológica de la palabra didáctica, viene del griego antiguo *didaskein*, con un doble significado: 1. enseñar e instruir como la tarea del pedagogo, o en su caso, el profesor y 2. la acción del educando o alumno de aprender o, en su caso, de dejarse instruir.

destacar como valor primordial, la creatividad del docente sobre la base de los sujetos que piensan y sienten; señala que la didáctica como ciencia entiende las relaciones fundamentales que se dan en el proceso. El autor se apoya en las relaciones científicas para orientar los aprendizajes de manera consciente, con el fin de alcanzar los resultados de manera eficiente y eficaz, sin desconocer la impronta personal de quienes lideran en el aula. Identifica la consideración de la didáctica como ciencia en tanto:

- Posee un objeto de estudio propio que lo identifica: La enseñanza-aprendizaje.
- Posee una metodología propia.
- Tiene un objeto de estudio propio. Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Zayas, destaca que la didáctica, tiene su objeto y metodología que no coinciden con ninguna otra. De esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje está caracterizado por aportar al enriquecimiento de la práctica, de sus procesos y cualidades con sus respectivas leyes así: El proceso tiene su problema, en el cual se identifican, el objeto, el método, la forma de enseñanza, la evaluación y los resultados, mediados por la participación del docente y el estudiante que interactúan en una propuesta curricular organizada de forma articulada, impulsan los aprendizajes y ratifican de forma valorativa que la didáctica, recoge los enfoques valorativos como arte, como tecnología y como ciencia.

Si bien la práctica histórico-social demuestra que la formación de las nuevas generaciones está directamente relacionada con las aspiraciones y visiones de la sociedad y que estas además, se producen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así, el encargo social o problema a resolver, durante el proceso formativo se constituye en fundamento para la preparación del ser humano para la vida, de forma tal que esto sea un aporte a la sociedad. Un análisis detallado de la didáctica, explica que el proceso de enseñanza-aprendizaje es realizado

durante la experiencia de PPI para satisfacer necesidades de preparación de forma significativa, para que el estudiante pueda prepararse y desempeñarse de forma competente. No cabe duda entonces, que la tarea fundamental de la didáctica, es estructurar diferentes funciones, cualidades, dimensiones, componentes o leyes que le caracterizan por la intención de dar respuesta a emergencias del encargo social. En tal sentido, la didáctica centra su intención en analizar los saberes para ser desarrollados en dirección a transformaciones que permitan, en distintos contextos y con diferentes sujetos, cumplir el propósito de entregar el legado de las producciones científicas a la sociedad.

### **Principios de la didáctica articulada a la Práctica Pedagógica Investigativa**

El proceso educativo está integrado por componentes constitutivos de un sistema, en los cuales sus elementos se relacionan entre sí, y se constituyen en principios que demarcan a mayores niveles de profundidad su existencia; en tal sentido se hace necesaria la identificación de los tres principios básicos de la didáctica:

- ***Escuela en la vida:*** Desde este principio se establece la relación directa entre el docente que orienta el proceso educativo y el contexto social. De esta manera la organización educativa y el proceso que en ella se desarrolla, debe satisfacer las emergencias y necesidades de los miembros de la sociedad, compromiso asignado para dar cumplimiento al encargo social, evidenciable en los desempeños del egresado.
- ***Relaciones entre los componentes del proceso educativo:*** Para establecer la relación entre los componentes del proceso docente educativo en garantía de que el estudiante aprenda a resolver situaciones cotidianas. De esta forma se consideran los roles del docente y el estudiante en la formación de procesos complejos que centran sus desarrollos en el ser humano, para considerar sus pensamientos y sentimientos, lo cual conforma una unidad integral; para tal fin es necesaria la articulación de los elementos que la in-

tegran: los contenidos y las competencias necesarias para establecer la conexión con los desempeños del futuro maestro. De igual forma es necesaria la coherencia del proceso con la metodología, los recursos y los sistemas de evaluación. De esta forma la experiencia de PPI, acentúa los elementos necesarios para un exitoso desempeño.

- **La formación se alcanza a través de la comunicación:** Desde este principio, el proceso de enseñanza-aprendizaje, resalta la relación comunicativa consigo mismo, con el otro y con la cultura en general y valora la relación comunicativa que media los sistemas del conocimiento; así, la experiencia de PP, es básicamente una relación fundamental para la interacción de saberes en el cual convergen variados lenguajes que sobrepasan las fronteras de la cotidianidad para abordar los desarrollos de la escuela hacia la sociedad y viceversa. Desde esta perspectiva, la PP, debe estar mediada por interacciones que interpreten o comprendan diversas realidades, para intervenirlas en favor de la comunidad.

De igual connotación en el estudio de la didáctica en la PPI de los maestros; resulta el reconocimiento de esta y sus tipos con el propósito de profundizar sobre la misma y dinamizar la experiencia para matizar los paisajes educativos en la escuela y la sociedad. Comenio (1650, p.198) al hacer referencia a la didáctica y su relación con la formación de maestros referencia la Didáctica *general*; desde este estudio se ve al hombre en su proceso evolutivo, sus acciones y decisiones para asumir de manera responsable su proyecto de vida. Destaca el compromiso del docente como mediador de conocimientos, actitudes y valores y afirma:

Hay que tomar en cuenta algo importante: nadie debe ser excluido de una educación ya que es la principal fuente de sabiduría del propio ser humano. A todos, por consiguiente, hay que tratarlos como se merecen y no menospreciar a otros que les cuesta más trabajo asimilar una cosa, por eso también hay que explicar todo de acuerdo a la capacidad de cada persona...



Al respecto, precisa la necesidad de una educación pertinente para todos, integradora e inclusiva; así mismo, planteó las base del desarrollo de una *Didáctica específica; en ella manifiesta que lo principal* de la educación y su práctica, es conocerse a sí mismo para identificar intereses y necesidades particulares; desafío importante para avanzar en la construcción de una sociedad más equitativa, más justa. Desde otra perspectiva, Goleman (1999, p.131) expresa: “*Cuando disponemos de los recursos emocionales adecuados, lo que anteriormente parecía amenazador, podemos terminar abordándolo como un desafío y afrontarlo con energía y hasta con entusiasmo*”. De esta manera planteó las bases para la aplicación de una didáctica que responda a especificidades propias en la transformación de la PPI de las ya identificadas matrices sociales necesarias para la calidad de la misma.

**La PPI como bucle educativo: sentires y pensares de la comunidad.  
Desde el procesamiento de las voces colectivas de la PPI en el Atlas Ti**

*En esta perspectiva, se vislumbra intención de formación pedagógica e investigativa, acción inherente a los retos y desafíos que convocan a la innovación educativa, necesaria para el cambio y el mejoramiento de la calidad educativa de la PPI en las ENS; compromiso que es muy escaso y poco conocido por algunos docentes, como también la necesidad de redireccionar la experiencia de PPI en las ENS. De la dimensión participativa identificada a través del ejercicio de revisión documental, surge una nueva consideración: la participación en educación, la que inicia con el análisis de la relación sujeto-objeto fundamental en la producción de los conocimientos y en los diversos momentos de la acción educativa de la PPI, planeación, implementación de procesos, aplicación de metodologías, recursos y sistemas de valoración de la experiencia teórico-práctica, sistematización y todas las acciones inherentes al proceso.*

***\*Aporte docente\* - Desarrollo de las facultades del ser humano a través de la PPI***

*“El verdadero centro de la educación no es el contenido sino el desarrollo de las facultades, es decir, el desarrollo de la imaginación, de la sensibilidad, la intuición y no a través de la razón; es más importante leer, disfrutar y apropiarse de lo que leemos que dar contenidos porque uno busca lo que le gusta; las cuatro facultades de imaginación (imaginación, intuición, razón sensibilidad). La felicidad es encontrarse con uno mismo y querer hacer lo que uno quiere, es decir, el espejo del alma”.*

Si bien la revisión permitió identificar que la participación ha sido internalizada en las instituciones de forma muy rápida en documentos y un tanto lenta en la acción, sus desarrollos siguen adheridos a la pedagogía de las respuestas, considerando en bajos niveles la indagación, la duda y la investigación como compromiso de todos, lo cual fue objeto de reflexión por parte de la comunidad. Precizando este propósito se procede a develar en esquemas integrados, salidos del proceso realizado, el cual fue posible gracias al procesamiento de los sentires, voces, imaginarios y temores de la comunidad a través de la sistematización de la información en el software Atlas Ti.

En el marco de análisis de las entrevistas semi-estructuradas realizadas, a los estudiantes de los últimos años del nivel medio, este recurso tecnológico permitió el desarrollo de estrategias metodológicas para el proceso de tipificación de las entrevistas. El uso del Atlas Ti, como generador de redes que reflejan las categorías y núcleos de sentido que surgen de los datos, resulta enriquecedor en cuanto facilita y propicia prácticas reflexivas y colaborativas

---

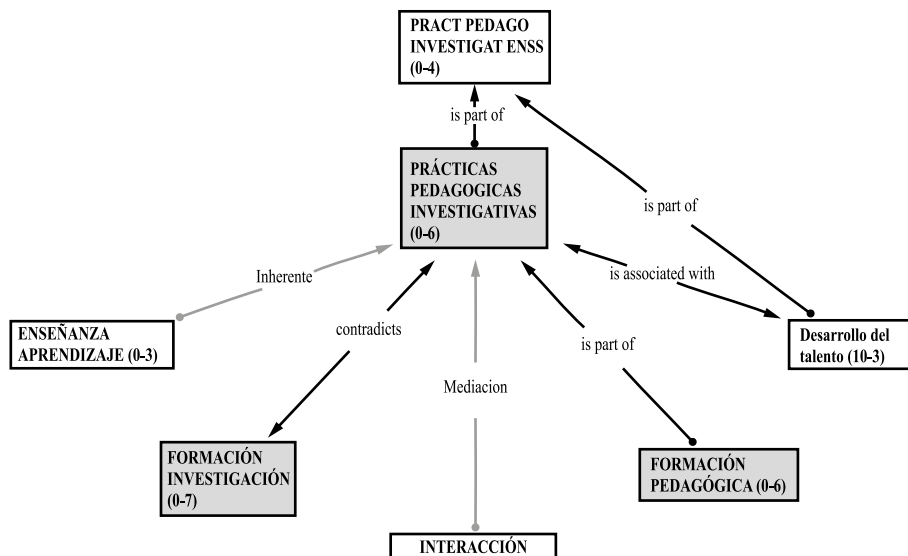
\* En el término docentes incluimos a maestros/profesores, directores y supervisores/inspectores escolares, según las distintas denominaciones adoptadas en los países. En algunos países, el término docentes y/o el colectivo magisterio se reserva para quienes enseñan en el aula, excluyéndose a los niveles directivos (directores y supervisores). La terminología utilizada no varía únicamente entre países, sino entre especialistas en el tema educativo. Homogeneizar y dar consistencia a la terminología empleada es una necesidad no solo para la comparabilidad de estudios, sino para la comunicación y el diálogo.

de la investigación y del análisis interpretativo, tales como el pensamiento visual, el diálogo crítico en ocasiones conducente al aprendizaje transformador del investigador, la creatividad implicada en el uso del software, entre otros. En él se identifican con códigos de color las categorías que fundamentan la investigación, para referenciar la PPI, pertinencia y calidad educativa y de otros fractales de la misma, las relaciones y conexiones están expresadas en líneas.

Una mirada inicial a los primeras representaciones gráficas, centran su atención en el objeto investigado: PPI, desde allí, se identifican las relaciones establecidas por la comunidad en términos de ser contradictoria a la formación investigativa y es parte de los referentes pedagógicos asociadas al desarrollo humano de los estudiantes y a su proyecto de vida; de igual forma, se relacionan conexiones que develan que enseñanza-aprendizaje es inherente a la PPI, y en ella los procesos de interacción desempeñan un rol fundamental.

- Ver Esquema 3 de relaciones y conexiones del PPI.

**Diagrama 1. Proceso de sistematización de la información colectiva realizado a través del Atlas Ti. 2011**



**Fuente:** Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores clase y la comunidad

Se propone un tipo de PPI centrada en el desarrollo armónico de la educación en la región Caribe, respetando sus características, posibilidades y anhelos; un modelo basado en la participación y la concertación de la comunidad en respuesta a una realidad, visualizada para la formación del ser humano y el desarrollo integral, hacia el cambio social, mediante un despertar de la conciencia social y la del medio, con derecho a disfrutarlo sanamente. Desde esta perspectiva la PPI en las ENS, ha de considerar elementos de la integridad que si bien son importantes, convocan a reconsiderar nuevas teorías pedagógicas en donde la innovación, la creatividad y los talentos del estudiante en formación pedagógica, sean factor garante de nuevas experiencias de prácticas que encaucen el proceso de enseñanza-investigación con otra conciencia, desde una nueva óptica como emergencia potencial para la transformación.

Al respecto Villegas citado por González (2005) expresa que debemos aproximarnos hacia la autoformación de los estudiantes basada en la investigación, para lo cual es necesario tener identificación de lo que el estudiante en formación docente desea indagar; en otras palabras, claridad de sus ideas, expectativas con especial significado y valor educativo para que aprenda a indagar y elaborar explicaciones complejas, más que a reproducir y memorizar lo existente.

### ***Expectativas de la PPI***

#### ***Voz editada de estudiantes***

*Mayor actualización en los procedimientos aplicados por los maestros orientadores, quienes no aceptan nuestros procesos creativos e innovadores.*

La concepción de creatividad abordada desde De la Torre (2011, p.37), señala que educar en la creatividad es construir el futuro, así, la creatividad necesaria en la PPI va más allá de lo operativo, trasciende de lo personal a bien social; se refuerza en el uso adecuado de la información y recursos disponibles necesarios en la toma de decisiones, pero sobre todo en saber hacer uso

y aprovechamiento de los estímulos que el medio le presenta al estudiante en formación pedagógica para la implementación de alternativas en la solución de problemas, en la búsqueda constante del mejoramiento de la calidad de la práctica y de la vida. Si bien estas consideraciones incrementan la responsabilidad de la PPI, no es suficiente el desarrollo de una práctica por requisito; es necesario incentivar el deseo del estudiante, de hacer algo más de lo que hasta ahora se ha hecho en la escuela. ¿Por qué? Porque una muy buena práctica, conlleva al futuro; para ello es necesario crear la conciencia de que las PPI deberían estar orientadas a responder emergencias comunitarias. Así, el verdadero sentido de las PPI en estos centros educativos, trasciende el sometimiento de los procedimientos tradicionales para dar paso a experiencias de crítica que forma maestros, ciudadanos con adecuada conciencia personal y social, líderes en la construcción del futuro.

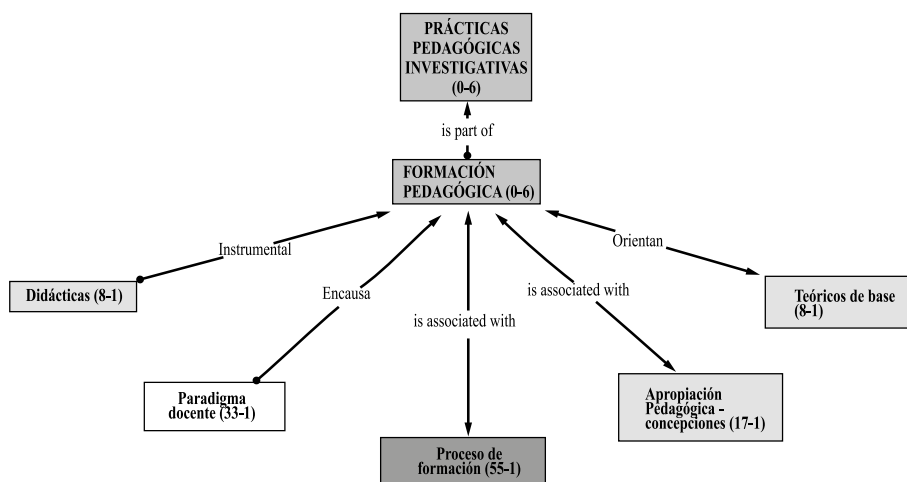
Lo anterior convoca a la resignificación de lo planteado por la UNESCO, para la formación de los derechos humanos, ciudadanía mundial y cultura de paz expresado en la consecución de ciudadanos del mundo, capaces de edificar su vida y orientar su conducta sobre la base del respeto a los derechos humanos, los valores universales como la solidaridad, la honradez, la libertad y la cultura de la paz hacia la responsabilidad y la justicia social. Perspectiva que valida el horizonte teológico de las ENS, y acentúa sus procesos hacia un ejercicio docente que consolide la cultura de la PPI hacia procesos democráticos, garante de los derechos del estudiante sujeto de la formación como personas con facultades hacia la crítica, la superación del acto tradicionalmente excluyente, capaces de asumir el desafío de formar docentes, aportar a la construcción de la cultura de la paz, el respeto y la tolerancia.

### ***Voz editada de estudiantes - Expectativas de la PPI***

*Que los docentes que trabajan en las ENS se actualicen permanentemente y sean capaces de realizar clases creativas, innovadoras y que con esto motiven a los estudiantes; nos motiven a nosotros a ser mejores maestros creativos y ejemplos de paz.*

Si bien los cambios que hoy la práctica pedagógica investigativa amerita, deben ser liderados por el maestro creativo, la formación de la creatividad es una necesidad que integra conocimientos, habilidades y actitudes conscientes, las cuales se traducen además, en el ámbito curricular. Contempla teorías, procesos, metodologías y sistemas de evaluación necesarias en la formación del maestro a nivel local, regional, nacional e internacional. Así en el desarrollo de una PPI social concreta, se hace necesario actuar de forma competente; para ello es necesario, demostrar la capacidad de los compromisos, valores, derechos y responsabilidades, intrínsecas en el ejercicio de la práctica. Para este propósito es preciso ir más allá de lo meramente instrumental, supone aplicar la capacidad de discernir el sentido y significado de los acontecimientos, evaluar su incidencia para identificar su propósito emancipador, planteado por la teoría crítica.

**Diagrama 2. Representativo de las conexiones existentes entre la Práctica Pedagógica Investigativa y los procesos de formación pedagógica**  
**Proceso de sistematización de la información colectiva realizado a través del Atlas Ti. 2011**



**Fuente:** Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores clase y la comunidad

En esta reflexión centrada desde las PPI y su relación con el proceso de formación de maestros, se identifican conexiones y rupturas con elementos

fundamentales de la experiencia de práctica, tales como la concepción y debida aplicación de una didáctica pertinente, la cual es asumida desde el paradigma en el que está inserto el docente orientador, lo que en ocasiones dista de la realidad social de la escuela; de igual forma se analizan las posturas y apropiaciones teóricas de los docentes y estudiantes, todas relacionadas con sus experiencias. esto ha de ser considerado desde el ámbito planetario, dando respuestas emergentes a nuevas estructuras capaces de advertir deficiencias imperantes en la cosmovisión mecanicista del objeto investigado, así como lo plantea: Con la civilización hemos pasado del problema del hombre de las cavernas, al problema de las cavernas del hombre; un hombre de cara a una realidad que debe interpelar, hacer rupturas paradigmáticas, reduccionistas, analizadas desde el pensamiento complejo, para reconocer lo singular en su integración con el todo, capaz de religar el orden y desorden, propios de la incertidumbre en la organización y el contexto social.

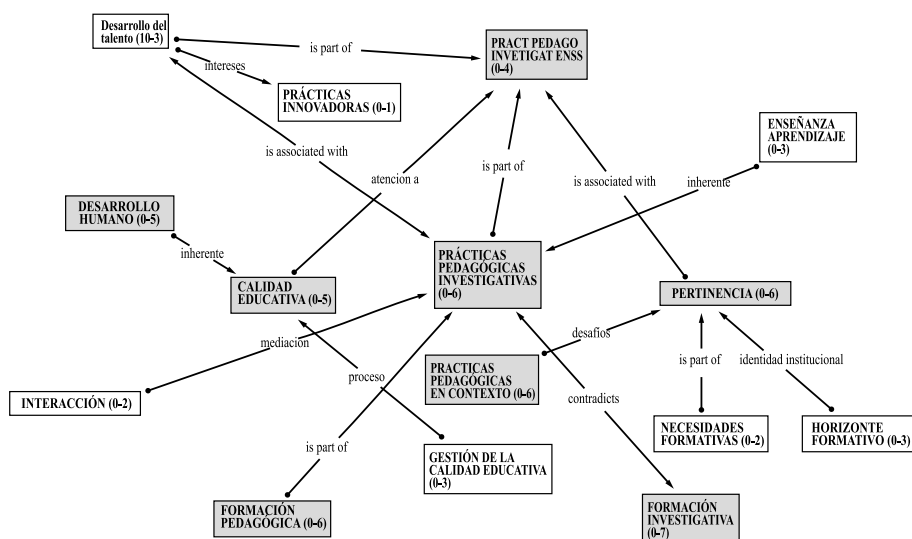
Martínez (2008, p.7) afirma:

*En la última década se ha ido desarrollando una revolución silenciosa en la metodología de las Ciencias Humanas y Sociales: un renovado interés y una sentida necesidad por la investigación cualitativa ha ido apareciendo entre los distintos profesionales de estas disciplinas.*

Con dicha afirmación, resalta la importancia del contexto, el significado y la función de los seres humanos en las organizaciones educativas-sociales. Así, los aportes de la comunidad participante identifican unidades de análisis, que dan sentido y existencia a PPI y permite integrar elementos, que identifiquen contextos, creencias y actividades de los participantes, para elaborar una síntesis estructural teórica (fotografía verbal) de dicha realidad con el fin de fundamentar la toma de decisiones en torno al sentido de la misma para la formación integral de los maestros, especialmente para las Ciencias Humanas, que llevan en sus entrañas la necesidad de una continua autorreferencial por cuanto en ella, el ser humano es objeto y sujeto de investigación.

Así, “Es el observador el que con su método de interrogación fuerza a la naturaleza a revelar una y otra posibilidad” (Heisenberg, 1958, p.54). En este caso, el estudiante-docente, no está aislado del fenómeno que estudia, sino que se está integrado en él, forma parte de él; en esta relación bidireccional el fenómeno lo afecta, y a sus vez, este influye en el mismo; para lo cual es necesario liberar la mente, observar, mirar y escuchar atentamente, dejarse absorber, sumergirse en la vida de quienes hablan y expresan percepciones que dan sentido a ello, significado especial que tiene para los participantes, el propósito que albergan, las metas que persiguen; esto es, la función que desempeña la PPI en la estructura de su personalidad, en su proyección profesional y en el grupo humano con el que interactúa.

**Diagrama 3. Proceso de sistematización de la información colectiva realizado a través del Atlas Ti. 2011**



**Fuente:** Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores clase y la comunidad

De esta manera, el ejercicio salido de la PPI hoy constituido en experiencia universal cotidiana, no ha de ser lo que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia, ello implica identificar, sentir, percibir la esencia y el verdadero significado de la PPI, invita a más agudeza



del docente investigador, más integralidad de acciones, mayor articulación de procesos, especial sentido a la experiencia representada en el hoy llamado principio holográfico\* y menos uso de técnicas repetidas. Toma especial sentido la dinámica exploratoria que realiza el investigador que asume mayor compromiso con la situación problema identificada, para que las acciones emergentes sean razonables, según su complejidad y tamaño para que esta sea aplicable y realizable tanto en tiempo como en recursos.

Validando el aporte de la comunidad, se representan a través del diagrama voces y sentires que constituyen la identificación de imaginarios de PPI desde los docentes de las ENS que asisten a esta experiencia. Tales percepciones logran identificar imaginarios sociales planteados por Castoriadis (1975, p.89) para enmarcar la concepción de PPI en lo indeterminado, en lo inconsciente, en fin, en el sentir y en la imaginación de los actores. Por cuanto bajo esta dimensión se construye e instituye una manera de pensar las PPI en las ENS, para hacer entrega del producto final a la sociedad, lo determinable, asumida desde la creación indeterminada e incesante de la misma, de sus producciones y de los significados, sentidos y prácticas que movilizan con esas producciones, Vásquez (2002).

Al respecto es necesario retomar de Castoriadis la concepción de imaginarios:

*Imaginario social: la imaginación es la creación humana indeterminada, por tanto, cambio. El cambio social implica discontinuidades radicales que no pueden ser explicadas en término de causas determinadas o presentadas como una secuencia de acontecimientos. El cambio emerge a través del imaginario social. Todas las sociedades construyen sus propios imaginarios: instituciones, leyes, tradiciones, creencias y*

---

\* Principio holográfico - (Dennis Gabor, 1947) Cada fragmento contiene la información de la totalidad... si se rompe el holograma, con cada uno de los fragmentos se puede reproducir la imagen completa (p.43).

*comportamientos En este sentido, desde otra perspectiva, el autor explica la manera en que la sociedad se instituye a sí misma y la forma en que se instauran una serie de prácticas y discursos que corroboran y reafirman la equivalencia, entendimiento u orden en las sociedades.*

Asimismo, esta dimensión que apropia el verdadero sentido de las PPI, fundamenta de significativa manera el soporte teórico-práctico en el cual descansa la organización educativa en la sociedad; tales percepciones identifican la posibilidad que jamás se da directamente y permite pensar, la relativa indeterminación de la institución y su relación con las significaciones sociales; así, se explican las diferencias existentes en las acciones de práctica implementada en estos centros. El imaginario social es fundamental para entender la posibilidad y el modo del conocimiento de la realidad como afirma (Cabrera, 2006).

### ***Experiencia de la PPI***

*A mí no me aporta un profesor cansado a la espera de una pensión.*

*Las escuelas y colegios, deben implementar la tecnología al desarrollo de las clases para incentivar a los estudiantes sobre el uso adecuado de las TIC en el ambiente escolar.*

Ante la pregunta colectiva ¿qué le mejoraría usted a la Práctica Pedagógica Investigativa en las ENS? Luego de una cálida reflexión, los docentes respondieron y asumieron variadas posturas de las que podemos destacar:

*“La propia formación del docente y el tiempo”*. Identificación de especial sentido dado que la realidad, devela perfiles profesionales en varios casos muy limitados, adheridos y paradigmas psicorrígidos y acciones detenidas en el tiempo, lo cual no es pertinente con los desafíos de los actuales momentos. Lo anterior se articula con la afirmación de otro grupo que expresa: “Los parámetros de medición que no llevan a nada, los formatos que cumplen con un mero formalismo y que no aportan al proceso enseñanza-aprendizaje”,

tal afirmación ubica al maestro y rol en condición de desventaja, lo cual le convierte en profesional operativo del acto educativo, afirmación que en este escenario convoca a replanteamientos y nuevas miradas necesarias desde la complejidad, al respecto Morin (1990, p.173) afirma:

*La educación, pensada desde la complejidad es imposible sin una reforma del pensamiento, que haga de ella un verdadero proceso de aprehensión del hombre como sujeto complejo que piensa, siente, conoce, valora, actúa y se comunica. Y para revelar la complejidad del hombre hay que asumirlo con sentido cultural, es decir, en su actividad real y en la praxis que lo integra a la cultura.*

*La cultura como ser esencial del hombre y medida de ascensión humana no solo concreta la actividad del hombre en sus momentos cualificadores (conocimiento, praxis, valores, comunicación), sino que da cuenta del proceso mismo en que tiene lugar el devenir del hombre como sistema complejo: la necesidad, los intereses, los objetivos y fines, los medios y condiciones, en tanto mediaciones del proceso y el resultado mismo.*

De igual forma, los docentes expresan, que para avanzar hacia este nuevo paradigma, es necesario “el reconocimiento institucional de la práctica como disciplina fundante en la formación de maestros”. Lo cual convoca a la revisión de “planes de estudios, para que ellos sean pertinentes, de calidad y emancipadores”, a lo que antecede la verdadera reforma del pensamiento, para empezar a considerar la noción de sujeto integrador, capaz de relacionar conceptos que se rechazan entre sí y que en la escuela actual, muchas veces son desglosados y catalogados en “compartimentos cerrados” por el pensamiento no complejo. Por lo que, no se rechaza lo simple o lo cotidiano, sino verlo articulado con otros elementos; por tanto necesario, separar y enlazar al tiempo esa relación tan clamada de integrar planes de estudio, pertinencia

y calidad. Se trata, “de analizar y comprender un pensamiento que distancia, separa y que reduce con un pensamiento que distingue y que enlaza”.

Al relacionar lo expresado en el párrafo anterior con las manifestaciones del grupo docente, emerge la necesidad de desarrollar procesos integrados por organizaciones académicas que visionen en la educación procesos integrales de reconocimiento y homologación de saberes y experiencias, para lo cual se hace necesario el diálogo concertado entre facultades de educación, planteamiento analizado desde las voces de quienes son actores claves en el desarrollo de la experiencia de PPI: *“Muy a pesar de que la práctica pedagógica en las ENS son las mejores que se dan en Colombia, pienso que se podría mejorar en el momento en que las facultades de educación apoyasen más este proceso”*. De esta manera, la educación al mundo simbólico integrado por un variado componente de identidad personal y social que responda a realidades educativas, que forme adecuadamente a docentes para el cambio social y para el desarrollo integral, capaz de fortalecer la identidad sociocultural de los sujetos.

Así mismo, los docentes manifiestan que: *“es necesario afianzar en los maestros en formación el compromiso que deben asumir frente a los procesos de su práctica, especialmente a la importancia de la didáctica, del uso de recursos y dominio de saberes. En síntesis, fortalecer el quehacer en el aula”*. Si bien, las PPI son significativas en la formación del maestro, estas deben dar respuesta al mundo simbólico y a sus componentes de identidad y organización social, de esta manera, se hace necesario al interior de estas organizaciones educativas un programa de mejoramiento educativo para analizar y promover el rol de maestro y su relación con los aprendizajes, las didácticas utilizadas al interior de los procesos y el acertado manejo de estrategias propias de la complejidad pedagógica, mediada por un lenguaje integrador, complejo y emergente, primordial en la experiencia de práctica, razón fundamental para la sana convivencia planetaria.

Para extender la reflexión: Desde las condiciones socio-históricas de las PPI:

- **PPI y mediaciones:** No se evidencia relación permanente entre el objeto de PPI indagado y los fractales que lo integran, tales como conceptos, procedimientos, recursos, sistemas de articulación; las apropiaciones se presentan de forma dispersa y un tanto repetida pero la comunidad apropia que es más producto de la permanencia que del mismo proceso, mas no interiorizado al interior de la organización.
- **Consideraciones asociados a la PPI:** La relación entre PPI y las categorías de pertinencia y calidad educativa, es un procesos inherente al desequilibrio cognitivo que las organizaciones empiezan a apropiar, en sus inicios para desarrollar propuestas que respondan a realidades sociales y luego para considerar la calidad como un proceso altamente formativo, fundamentalmente objetivo, cuyos inicios priorizan sus desarrollos desde la consideración básica del ser humano que analiza, piensa, interviene y transforma la práctica hacia nuevos paisajes educativos.
- **Participación responsable de los actores:** Las organizaciones educativas, deberán gestionar responsablemente su participación en la comunidad, desde un accionar superador de perspectivas socio-educativas y pedagógicas, centradas en la interacción y la interactividad de los sujetos, orientado a la producción de conocimiento socialmente pertinente, que aporte al desarrollo humano integral y sostenible; esto implica pensar y gestionar el desarrollo sostenible como una filosofía impregnada de valores (Villar, 2009, p.28). Desde esta perspectiva las organizaciones educativas deben repensar el sentido de la PPI, sus orientaciones e implicaciones desde la experiencia misma, lo cual supone la reflexión fundamentada para desentrañar su sentido, interpelar sus efectos y asumir su responsabilidad en cada uno de los procesos, posicionamiento y saberes, para de esta manera involucrar sus desarrollos de cara a las múltiples realidades sociales, siempre al servicio de una experiencia de PPI orientada hacia el desarrollo humano sustentable. Queda entonces planteado, que el compromiso de la PPI, debe favorecer la vida en sociedad, para lo cual es necesario la apro-

piación de teorías y el uso de las herramientas y símbolos pertinentes para realizar las actividades que dan forma a la realidad del objeto indagado.

En la medida en que cambian los procedimientos, los recursos, los signos y el uso que se hace de ellos para impactar las condiciones de vida, cambian las motivaciones, las formas de actividad, la conciencia y la personalidad (Vigotsky, 1995). Estos cambios, a su vez, posibilitarán el desarrollo de nuevas invenciones y formas de actividades de práctica pedagógica que favorecen significativamente los resultados de una muy buena experiencia de práctica.

Las organizaciones educativas, desarrollan experiencias de PPI, orientadas a la formación del talento humano, la interculturalidad y las bellas artes, no obstante es necesario el posicionamiento de estos entes como organismos gestores de los desarrollos en el aprendizaje de la región.

- **Relación entre las categorías:** La relación entre PPI con las categorías de pertinencia y calidad educativa, es un proceso inherente al desequilibrio cognitivo que las organizaciones empiezan a apropiarse en sus inicios para desarrollar propuestas, que respondan a realidades sociales y luego para considerar la calidad como un proceso altamente formativo, fundamentalmente objetivo, cuyos inicios priorizan sus desarrollos desde la consideración básica del ser humano que analiza, piensa, interviene y transforma la práctica hacia nuevos paisajes educativos. Las organizaciones asocian la calidad con procesos operativos que normalmente instrumentalizan los desarrollos académicos de la misma. Con relación a la pertinencia se generaliza su acción en contexto para responder a necesidades inmediatas de ciertos contextos. Es necesaria la visión prospectiva de la calidad, desde el componente humano planteado por Max-Neef al expresar que la persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes, por lo tanto estas necesidades humanas, deben entenderse como un sistema en el que ellas se interrelacionan e interactúan para encauzar las acciones satisfactoriamente.



## CAPÍTULO IV

### El dilema de la calidad en la pertinencia de la Práctica Pedagógica Investigativa

*La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos.*  
(OREALC/UNESCO, Santiago, 2000, p.34)

#### **Perspectiva histórica y sociocultural de la Práctica Pedagógica Investigativa**

Desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural, la conciencia del hombre se forma y se transforma en el curso de actividades humanas mediadas por herramientas y signos salidos de la cultura en la cual están inmersos; en dicha interacción, se comunican ideas, pensamientos y acciones que traducidos desde la PPI son producto de la cultura académica, en las cuales están históricamente situadas; tales acciones orientan o limitan la solución de situaciones. Este enfoque, diferencia los conceptos espontáneos adquiridos mediante la experiencia cotidiana del docente sin el recurso de la formación adecuada; considera los conceptos científicos, como *generalizaciones fijadas en el conocimiento producido por la actividad científica a las que accedemos por vía de la educación formal*; es decir, como un tipo particular de herramienta que no solo sirve para comunicar las ideas, sino para dar forma al pensamiento y



guiar la solución de problemas a los cuales debe responder el maestro cotidianamente.

Adicionalmente, estos conceptos científicos, se convierten en herramientas que tributan a la construcción de la realidad para actuar en ellas. Así, al ser apropiadas por el sujeto maestro-estudiante, estos, median sus pensamientos y por ende la forma de dar solución a problemas (Karpov, 2003, p.67) propios del acto docente; por ello el análisis de conceptos científicos se constituye en condición básica de orden prioritario para el ejercicio de una práctica reflexiva. Al respecto Freire (1972, p.67) señala que: *“Interrogarlos y hacerlos controvertibles es una forma de ejercer y promover el pensamiento crítico y la acción emancipadora”*; en la misma perspectiva, Vigotsky (1978, p.214) afirmó que: *“la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos”* que cimentan la práctica pedagógica investigativa-reflexiva. Es así, como la propuesta de Freire (2002, p.78) presenta *la problematización como método para promover la concienciación*.

Desde lo expuesto, la intención de esta investigación valora el concepto de calidad educativa para problematizarlo y, con ello, abrirlo a discusión y debate para establecer la directa relación con los desarrollos de la PPI objeto de la investigación. Todo lo anterior, con el propósito de promover la reflexión sobre su origen sociocultural para proponer alternativas que permitan replantear su especial sentido y significado.

Esta revisión, apoyada en un referente literario, el cual analiza discursos sobre la calidad en contextos inicialmente empresariales trasladados a la gestión de las organizaciones educativas planteados por autores como: (Sanders, 1996; Pérez Gómez, 1997; Santos Guerra, 1999; Ovejero Bernal, 2002; Laval, 2004; Albornoz, 2005; Duhalde, 2008; Pulido Chaves, 2009). Desde este contexto Albornoz (2005) concluye que el concepto de calidad educativa *“ha sufrido un cierto desdibujamiento en su significado, y solo en la medida en que se debata lo que ella implica y el alcance que adquiere podremos arribar*

*a planteos superadores y tratamientos adecuados*". Se inicia el abordaje al tema con un esbozo del enfoque histórico-cultural del concepto y su relación-repercusión en las PPI, para precisar lo que a juicio de la autora, aporta el mismo a una mirada crítica del concepto de calidad educativa. Seguidamente se realiza el análisis del concepto mismo, para finalizar argumentando el valioso aporte que la pedagogía crítica propicia para interrogar y debatir las teorías que articulan los discursos educativos.

Las tesis que establecen relación entre lo mental y lo social, tienen en la historia de las ideas una larga trayectoria, solo hasta la década de 1920 no se halla una teoría formal que se ocupa de dar cuenta de dicha relación. La tesis histórico-cultural, basada en la (socio-génesis de la conciencia) y desarrollada por Vigotski (1981, p.89), y más adelante implementada después por colaboradores como Luria (1976, p.170; 1979, p.89); Leontiev (1964/1983), y siguen siendo desarrolladas por (Chaiklin, Hedegaard & Jensen (1999); Daniels, Cole & Werstch (2007); Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999; Wertsch (1985) ha sufrido un sesgo centrado en la dimensión cognitiva, ignorando y restando importancia a las dimensiones afectiva-motivacional y la sociopolítica (Daniels (2001); Elhammoumi (2001); Rodríguez Arocho, 2009). Al respecto señala Baquero (2007, p.34):

*Con frecuencia esa mirada sesgada ha resultado en reduccionismos al ámbito de lo interpersonal inmediato y de lo micro-social que terminan limitando la posibilidad de entender las dinámicas sociales mayores en donde se efectúan y se significan las acciones humanas.*

*Y es precisamente esa mirada compleja y más amplia del enfoque histórico-cultural la que interesa analizar para abordar el tema de la calidad educativa.*

Así, la propuesta histórico-cultural concede a la educación y por ende a las PPI, un rol de relación de interdependencia entre el aprendizaje, la experiencia

de práctica y el desarrollo humano, reconociendo en el proceso educativo la mediación indicada para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores para el aprendizaje, lo que implica la apropiación y el dominio de instrumentos culturales disponibles en el medio. Desde esta misma perspectiva es importante considerar el aporte que Vigotsky asigna al lenguaje y el pensamiento como mediación de la interacción humana. Así, las personas comprometidas con la educación, han de valorar en la propuesta de PPI, fundamentos para apoyar la importancia que han concedido al lenguaje en la formación y transformación de la conciencia. Así lo refrendan los aportes de Freire (1972).

En línea de relacionar el objeto investigado con las unidades de análisis, cabe resaltar que el enfoque histórico-cultural implementado desde el enfoque emergente, ofrece herramientas conceptuales para abordar el estudio de la conciencia social, que orienta la PPI y las actividades de acompañamiento de los docentes, y plantea la necesidad de considerar las dinámicas históricas, sociales y culturales para la comprensión del problema de estudio. Se afianza la idea que los procesos cognitivos asociados a la actividad consciente, son inseparables de las emociones, motivos, y afectos de los actores sociales, para el caso de la presente indagación en la comunidad educativa.

### **Calidad, complejidad y viabilidad de la Práctica Pedagógica Investigativa**

Una reflexión de calidad educativa desde la perspectiva del enfoque sociocultural obliga a visionar más allá de lo evidente, a ubicar las acciones humanas en su contexto histórico y social y a analizar las condiciones que llevan a la generación y producción de conocimientos, su relación con las innovaciones que ameritan la calidad educativa en contextos específicos. Desde este ámbito, resulta difícil cuestionar el concepto de calidad y su aplicación en el ámbito educativo, lo que convoca un cuestionamiento:

- ¿Desde qué lógica se justifica el deseo que se tiene de mejorar la calidad educativa, lo cual está directamente relacionado con el ejercicio de la PPI?
- ¿Qué sentido tiene el planteamiento de una educación de calidad?
- ¿Valdría la pena debatir este concepto?

En respuesta a lo planteado se precisa que actualmente no se evidencia cuestionamiento consciente al concepto interpelado, pareciese que todos supieran la definición exacta de calidad, sin embargo el término tiene diferentes significados según los actores sociales (Albornoz, 2005; Posada 2005, p.174 & Pulido Chaves, 2009). Así lo ratifica el *EFA (Education of All) Global Monitoring Report 2005*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, bajo el título: “El imperativo de la calidad”.

En esta indagación, no se justifica dar por conocido un solo significado de la calidad, más aún si ese significado desconoce la dimensión socio-histórica del concepto y su repercusión en las PPI objeto presente al interior de la investigación, y como aporte de un cuestionamiento emergente en los actuales momentos. Es así, como el rastreo del término calidad en el Diccionario de la Lengua Española, define la calidad como: “*La propiedad o el conjunto de propiedades inherentes a algo, de tal modo que permite juzgar su valor, al tiempo que la identifica con superioridad y excelencia*” (Londoño, 2001, p.1).

*Calidad → Al interior de la presente investigación, el tema de la calidad, es desarrollado desde la perspectiva del ser humano, objeto y sujeto de la sociedad, en la que habita, interactúa, interpela y transforma.*

De esta manera, el tema de la calidad educativa, dista de cuestionamientos que expliquen ¿Quién?, ¿dónde? ¿cómo surge? y qué criterios validan estos y otros planteamientos, objeto de consideración por parte de Freire (1971), que fueron planteados desde la lógica de la controversia y desde diferentes ópticas por autores como Laval (2004) en Francia, Duhalde (2008) en Argentina, Sanders (1996) en Brasil y otros, quienes analizan el entretendido epistemológico, político, ideológico, económico y ético que entrelaza la práctica educativa, las PPI y su administración en las organizaciones educativas. Una precisión del término entretendido en palabras de Morin (2000), señala que: “*se analiza el entretendido que interrelaciona lo existente entre los contenidos del mundo*

con la dinámica social. El epicentro de ambas realidades es el hombre y la construcción de su mundo”. Desde una perspectiva compleja, más adelante propuesta y soportados en la relación entre pensamiento y lenguaje que establece el enfoque histórico-cultural, se reconoce que el concepto de calidad educativa tiene una historia, gráficamente representada en la Matriz 2:

**Matriz 2. Estructuración de información**

Autor-Año	Aporte
Angulo Rasco* (1999) y asociados	Señala un cambio importante en la historia de la educación a partir de la crisis del Estado Benefactor y los procesos de transformación socioeconómica asociados: altas tasas de escolarización obligatoria; presencia de una administración educativa centralizada con una burocracia considerable encargada del control, seguimiento y distribución de los recursos materiales y humanos; existencia de leyes de educación obligatoria, y la introducción y generalización del proceso de incorporación de los futuros ciudadanos en una colectividad por medio de la autoridad simbólica que tradicionalmente han ejercido las Naciones-Estados sobre la escolarización masiva.

**Fuente:** Apropriación teórica de la autora (2008-2012)

Otros autores como (Pérez Gómez, 1997, 1998; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra (1999), asocian este sello ideológico con tendencias neoliberales globalizadas de la posmodernidad. Es así cómo, el nexo entre el neoliberalismo y la empresa educativa ha sido objeto de análisis detenido por parte de Angulo Rasco (1999) y por Santos Guerra (1999). Estos últimos coinciden en afirmar que algunas de las características de este nuevo orden se reflejan en la escuela, en sus currículas, y en sus prácticas como institución social. Dentro de características más relevantes se destacan: el individualismo y una marcada obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo y el eclecticismo, razón por lo que plantean que las organizaciones educativas,

\* Según Angulo Rasco (1999, p.19), el giro a un énfasis en lo cualitativo comienza a notarse desde mediados de la década de 1960, coincidiendo con una crisis en el Estado Benefactor que da paso al neoliberalismo y con este al desarrollo de iniciativas privadas y a una reestructuración generalizada de medios y formas de producción en la que jugaron un papel central las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Etapa a la que denomina: “ciclo cualitativo”, porque se caracteriza por organizar los discursos: “desde el poder en torno a la idea de calidad en los sistemas de educación” y sostiene que los discursos educativos comienzan a hacer referencia a aspectos más ideológicos e internos relacionados con la calidad de la educación.

de manera muy especial las ENS, deben tener una orientación que supera los desafíos que el contexto les plantea, así: Santos Guerra (1999, p.78) afirma: *“la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis”*.

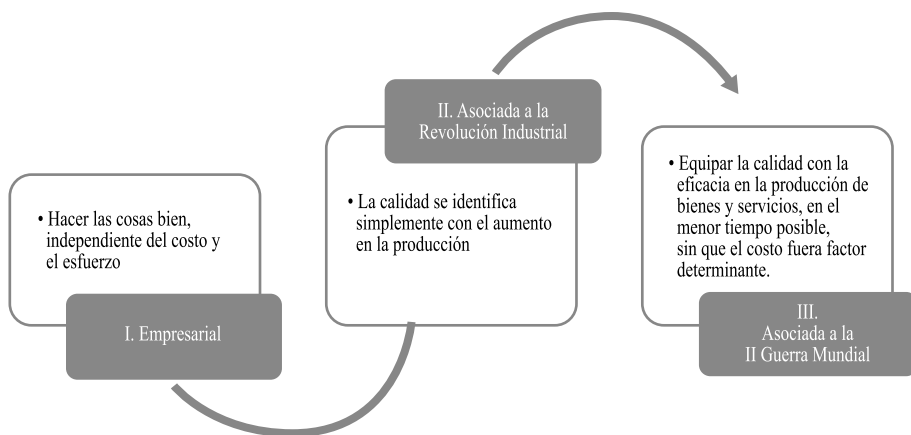
De esta misma manera (Ovejero Bernal, 1997, 1998; Acín, 2000; Caballero Harriet, 2000; Didrikson, 2000; Vélez Carmona, 2000; Alba Rico, 2007) analizan el tema de la calidad educativa desde la óptica de la globalización y coinciden en concluir que las ideas neoliberales asociadas a las prácticas culturales han logrado cambios en las formas de pensar y de hacer la educación. Así mismo, Santos Guerra, 1999; 2006, p.175) comenta que conceptos como *“privatización, rendimiento de cuentas, énfasis en resultados, mejora de la competitividad, medidas estandarizadas, procesos de acreditación internacional migran la administración de empresas a la administración escolar asegurando la calidad y la calidad total”*. Este concepto ha sido particularmente importante para la representación de los escenarios educativos, de cara a su concepción como empresa.

Por su parte, González (2008, p.1) define la calidad total como: *“El estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término calidad a lo largo del tiempo”*. Según este autor, dichas evoluciones pasan por una serie de etapas, cada una de las cuales implica una resignificación del concepto en el contexto de transformaciones histórico-culturales y distingue tres momentos históricos:

El autor expresa que en la postguerra se aprecia un cambio interesante cuando este concepto de calidad asumido por el Japón, se diferencia del resto del mundo; posicionamiento que se logra desde el principio de hacer las cosas bien desde el inicio con el fin de reducir costos, lograr la satisfacción de los clientes y ser más competitivos; de esta manera, el concepto de calidad se aso-

cia con más producción y de mejor calidad con la intención de satisfacer las demandas de bienes y servicios producto de los desastres de la guerra. Según González, a estas reformas de aproximación al concepto de calidad, le corresponden tres momentos: *Control de la calidad* (empleo de técnicas de inspección aplicadas a la producción en la gestión empresarial); *Aseguramiento de la calidad* (mantener un nivel continuo de garantía del producto) y *Calidad total* (satisfacción de deseos y expectativas del cliente). Desde esta fase, se resalta la importancia de la mejora continua de los procesos en garantía de la competitividad necesaria en la sociedad de hoy. Lo anterior se traduce en condición de las empresas y garantía de los clientes expresados en formatos institucionales utilizados en los diversos procedimientos.

**Gráfico 5. Representativo del proceso evolutivo de la calidad**



**Fuente:** Producción de la autora (2008-2012)

Todos y cada uno de los instrumentos implementados en la empresa, velan por el control de la calidad a través de la evaluación a los procesos ejecutados por los miembros de la institución, para el caso de las ENS, tanto por los estudiantes como por los docentes. Es de anotar que la idea de ajustar la oferta educativa a las demandas y requerimientos de los clientes, busca la satisfacción de necesidades de la comunidad. Al respecto Santos Guerra (1999), plantea lo que ha denominado trampas de la calidad, expresadas en la abusiva

simplificación del concepto de calidad educativa evidenciables al equiparar el concepto de calidad con el rendimiento de la productividad.

Señala en la distorsión otra trampa de la calidad educativa por cuanto deja al margen de la calidad elementos sustanciales relacionados con juicios éticos los cuales son subordinados exclusivamente al rendimiento. Para el caso educativo, es menester atender a estudiantes excluidos del proceso por no alcanzar los indicadores mínimos; para este caso la educación posiciona acciones de mejora continua. En el caso de la PPI, esta trampa es de absoluta deferencia, por cuanto su atención posibilita el abordaje de otras experiencias. Otra circunspección en línea de trampa está considerada en términos éticos, la tecnificación de la evaluación de la calidad no puede ni debe subordinarse al número que para este caso es sinónimo de objetividad y rigor. De esta manera el autor plantea que *“un problema de fenómenos complejos, no puede ser abordado por mediciones simples”*.

De esta forma, existe un serio peligro de establecer comparaciones entre centros educativos, experiencias y personas. La calidad es una y se aplica en contextos, no se pueden comparar realidades, ni instituciones, ni personas, lo cual va en detrimento de la condición humana. Desde la perspectiva de la calidad planteada en esta investigación, es necesario evitar la manipulación de datos, las cuales se mimetizan con decisiones administrativas que en ocasiones no responden a la realidad de justicia social deseada. Por lo anterior es menester que la concepción de calidad implementada en la ENS, guarde estrecha relación con los referentes teleológicos que la articulan a la organización.

Una extrapolación del concepto de calidad a la organización académico-educativa, convoca a un análisis, detallado sobre la forma de pensar y equiparar a la escuela como una empresa. No obstante, Laval (2004, p.20) manifiesta que la educación actualmente está en un serio proceso de transformación en *“factor de atracción de los capitales, cuya importancia se va incrementando*



*en las estrategias globales de las empresas y políticas de adaptación de los gobiernos*". No obstante es de rescatar, que las actuales reformas educativas tienden a la descentralización y la implantación estándar de contenidos y métodos que impulsan esta concepción de empresa en la escuela y de manera especial en las ENS, instituciones llamadas a interpretar tal concepto desde su estrato sociocultural de la época en la cual se desarrollan sus PPI. Tal concepción de calidad, implica un impacto específico para direccionar tanto los pensamientos, como los procedimientos que acompañan las PPI con la intención de presentar resultados alternos altamente gratificantes, para lo cual, los postulados del enfoque emergente y la pedagogía crítica son aportes necesarios para esa religación. Al pensar en calidad en términos de la escuela, encontramos un concepto impregnado de valores, en función de los seres humanos, del tiempo y el espacio; de esta forma, la calidad educativa, debe ser definida a partir de un conjunto de valoraciones que permitan analizar críticamente los procedimientos, para darles validez y significado en procura de una mejora permanente. Para lo cual, la calidad del recurso humano, es aspecto fundamental para el logro de los propósitos institucionales.

Así, la calidad en las organizaciones educativas, no solo ha de referenciar el número de estudiantes, de docentes para el desempeño de su rol o de investigadores para alcanzar los propósitos; ella está determinada por el flujo de recursos que la fortalecen, infraestructura, medios de información y comunicación, sistemas electrónicos, laboratorios, condiciones ambientales de las aulas de clase, instalaciones deportivas, que validen el principio helénico de educar el cuerpo y el espíritu, para formar seres humanos participativos, críticos, innovadores y cuestionadores de las funciones propias de su profesión docente, para de esta manera cumplir cabalmente su condición de ciudadano del mundo.

Al respecto Correa (2013, p.182) expresa: *"es evidente la complejidad que encierra el concepto de calidad, si se tiene en cuenta la multiplicidad de elementos y variadas interacciones educativos en los que el dinamismo es*

*una constante*”. Desde este contexto, se hace necesaria la articulación entre las perspectivas epistemológicas, filosóficas, políticas, teóricas y éticas de la complejidad; convocan a la integralidad de sus elementos altamente relacionados y conectados. Así este entramado proporciona las bases para el trabajo interdisciplinar que analice y comprenda la realidad socioeducativa frente a la necesidad de nuevas acciones del género planetario desde la teoría del pensamiento complejo, planteadas también por Martínez Miguélez (2007, p.20) al expresar:

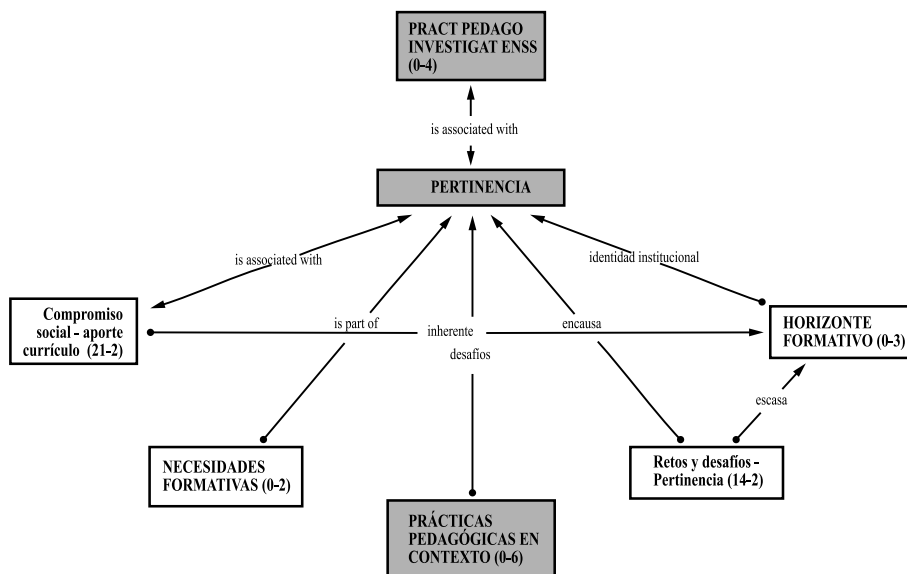
*El mundo que hoy vivimos, se caracteriza por sus interconexiones a nivel global en el que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales, son todos recíprocamente interdependientes. Para describir este mundo de manera adecuada, necesitamos una perspectiva más amplia, holística y ecológica que no nos puede ofrecer la concepción reduccionista del mundo, ni las diferentes disciplinas aisladamente; es decir una transformación fundamental de nuestros modos de pensar, percibir y valorar.*

### **Pertinencia de las Prácticas Pedagógicas de las Escuelas Normales Superiores. Una mirada a los hallazgos**

La connotación de pertinencia que acompaña el objeto investigado, es tema dominante en debates internacionales y nacionales, más allá de respuesta a demandas económicas o de producción, el sentido de la pertinencia, es analizado desde una perspectiva ampliada, que atienda desafíos y demandas del acto educativo en la sociedad, para lo cual es necesario privilegiar la concepción del capital humano. Al respecto Correa (2005, p.419), plantea:

*El capital intelectual resulta de articular de manera ágil, dinámica y flexible los activos organizacionales que constituyen el capital humano, el capital estructural y el capital relacional. Al hablar de activos organizacionales se está haciendo referencia a aquella porción de los recursos de los que dispone la organización y que dinamizan los procesos que suceden dentro de la misma.*

**Diagrama 4. Representativo de la relación PPI-  
Pertinencia desde el compromiso social**



**Fuente:** Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores clase y la comunidad

Según la UNESCO, la pertinencia de la educación, tiene que ver con el lugar que ocupa la misma en la sociedad, es decir, su misión en materia de educación, de investigación y de servicios. Implica estar en contacto con las políticas, con el mundo laboral, otros sistemas educativos, el contexto, las culturas, con todos los actores del acto educativo, docentes, estudiantes, comunidad en general. Al respecto Gibson citado por Tünnermann (2007, pp.92-93) expresa: “La pertinencia de la educación se juzgará en el futuro aplicando una serie de criterios que denotan la capacidad de las instituciones para conectarse con una diversidad de asociaciones en distintos niveles y trabajar con ellos en forma creativa...”\*

\* Con el fin de evitar una duplicación dispendiosa, habrá que formar un *Ethos* basado en recursos compartidos en el centro mismo de las políticas de gestión de las instituciones. En suma, las universidades del siglo XXI establecerán distintos tipos de vinculaciones con la sociedad que la circunda. Quizás un día se las califique por su “conectividad” al sistema distributivo de producción de conocimiento. Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: Hispamer. pp.92-93.

Pensar las PPI desde esta perspectiva, implica reconsiderar el deber ser de las mismas, su concepción y estructura, su rol en la escuela y la sociedad; unas prácticas en escenarios multiculturales, integradoras, impregnadas de innovación, en coherencia con lo que la sociedad espera de las ENS y del objeto para el cual han sido destinadas: “La formación de maestros”. Por lo que es pertinente la revisión de normas éticas, el desarrollo de la capacidad crítica, la imparcialidad política, desequilibrio conceptual de estructuras curriculares, la atención a problemas de la sociedad, las proyecciones a largo plazo que atiendan las necesidades emergentes, centrando su atención en el rescate de la condición humana, la cultura y el medioambiente, emergencias sociales en la aldea planetaria (1999).

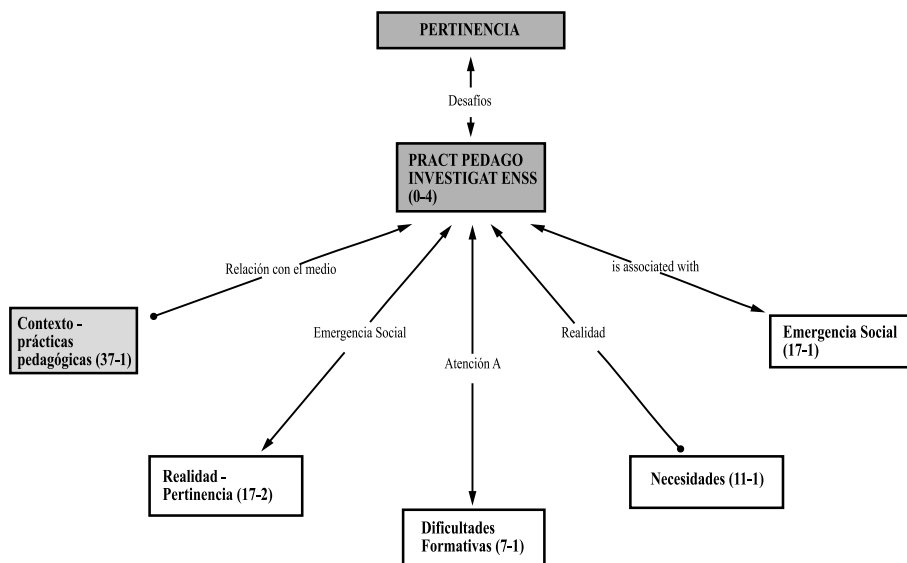
*El ser humano no solo vive de racionalidad y de técnica, es complejo y lleva caracteres antagónicos de manera bipolarizada: racional/delirante, trabajador/lúdico, empírico/imaginador, prosaico/poético. Afirma que el genio surge en la brecha de lo incontrolable, y concluye: “Una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana”. La educación de la condición humana común será posible a partir de la socialización de saberes, de la conciencia, el conocimiento y el cuestionamiento sobre quiénes somos y nuestro estar en el mundo, lo que conducirá a observar la diversidad de los individuos, de los pueblos y de las culturas. Estas ideas forman parte del modelo educativo de la Unidad Lerma: Universidad abierta a la diversidad inteligente.*

Los desarrollos de la investigación señalan que a la concepción de práctica pedagógica en contexto, le sobrepasa la categoría de pertinencia como desafío emergente del acto educativo cotidiano, para lo cual es menester la valoración de tal categoría desde los planteamientos de Tünnermann (2006, p.87):

La pertinencia tiene que ver con el “deber ser” de las universidades, es decir, con una imagen deseable de las mismas. Un “deber ser”, por cierto,

ligado a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en que ellas están insertas y a los retos del nuevo contexto mundial. La preocupación por la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, caracterizada como “sociedad del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente”.

**Diagrama 5. Representativo de las relaciones y conexiones de la pertinencia de la práctica pedagógica en contexto**



**Fuente:** Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores clase y la comunidad

Lo anterior obliga a replantearse, creativamente, los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior, a “reinventarlas”, si fuese necesario, para que estén a la altura de las circunstancias actuales. De esta manera el tema del contexto en el ejercicio de la PPI ocupa lugar relevante por cuanto sus procesos y acciones están directamente relacionados con el medio y con su realidad de cara a retos y desafíos visualizados. Así esta experiencia deberá responder a especificidades de un todo que en palabras de los estudiantes representan el hilo conductor de la misma unida a través de su

propia dinámica, expresado a través de su horizonte teleológico. Así, se relacionan consideraciones importantes en la implementación de las PPI:

- El fortalecimiento de su objeto en razón a la sociedad, el desarrollo de competencias, la estructuración de propuestas interdisciplinares, la disposición del ser humano para el cambio de actividad.
- Una práctica encauzada a erradicar la intolerancia, el hambre, la violencia, la pobreza, el deterioro del medioambiente, mediante la organización de propuestas interdisciplinares o transdisciplinares que posibiliten el análisis crítico de problemas o situaciones planteadas en la escuela-sociedad.
- Fortalecimiento de la práctica pedagógica investigativa con el propósito de reestructurar planes de estudio, reformular la investigación en el aula.
- Cualificación docente que encauce sus acciones a la reconfiguración de una sociedad menos violenta integrada por personas cultas motivadas por la sabiduría, el respeto y la tolerancia hacia el otro.

La realidad señala que las PPI transitan como experiencias normativas, focalizadas desde manuales unidireccionales en los que todo está señalado, regulado o reglamentado racionalmente, condición que crea comportamientos disciplinarios estructurados, condicionados por relaciones de saber y poder que legitiman temores, angustias y miedos al interior de la escuela; máxime cuando la experiencia de la PPI es condicionante para el logro de propósitos en la formación del maestro. Una experiencia condicionada desde estructuras logísticas prevenidas y cerradas: salones cuadriculados, tableros rígidos unidireccionales, ventanas y rejas fijas, grandes muros y coordinadores de PPI que acompañan la experiencia como permanente vigilante del acto educativo.

Las PPI desarrolladas en ENS, no solo educan a los jóvenes, si es que a esta experiencia se le puede llamar educación; las normatividades adoptadas al interior de las mismas, buscan disciplinar mediante un proceso homogenizante, actitudes, expresiones, comportamientos, valores, sentimientos y hasta pensamientos que no son otras, sino el reflejo de las representaciones sociales que enmarcan la realidad de la escuela.

Si bien es menester replantear la PPI como un ejercicio pertinente para la calidad educativa, esta reflexión debe estar planteada sobre la base del reconocimiento del otro, del interés y motivaciones, de estilos de aprendizaje, respecto a la diversidad; en la capacidad de diálogos concertados, de críticas convergentes y divergentes en disposición de transformación y cambio hacia nuevos agentes socializadores. En este sentido las buenas PPI, definen la formación docente como un proceso continuo, permanente, caracterizado por lo interactivo, lo participativo de los sujetos en los programas de formación complementaria, una apuesta académica, orientada hacia la integralidad de los profesionales de la educación, mediante una orientación, interacción e intercambio constante entre los individuos y su contexto real en el cual se implementa una muy adecuada acción de PPI como proceso cooperativo, de colaboración, compromiso y pertinencia, fundamentales para la actuación pedagógica requerida en los actuales momentos como espacio político a disputar en la sociedad; al respecto Gramsci (1997, p.15) expresa:

*Es la escuela, el instrumento para formar los intelectuales de diverso grado. La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos Estados, se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el área escolar y por cuanto numerosos son los grados verticales de la escuela, tan más complejo es el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado.*

Así, la escuela, los profesores y profesoras deberán en palabras de Freire (1998, p.75) “*entender con claridad a favor de qué y quién se educa, y también contra qué y a quién se educa*”, el propósito es formar profesionales de la educación mediante PPI pertinentes, para impulsar decisiones que forjen el cambio, con el interés de formar sociedades democráticas que centre sus acciones y procesos hacia el bien común de los pueblos. Significando así la asimilación sociológica de la escuela que tributa a acciones de igualdad o desigualdad social, pero además la comprensión de la función social de la PPI

para que los estudiantes en formación pedagógica cuenten con los recursos teóricos, prácticos y culturales necesarios para abordar desafíos interculturales, étnicos, culturales que avanzan de forma protagónica en un contexto globalizado.

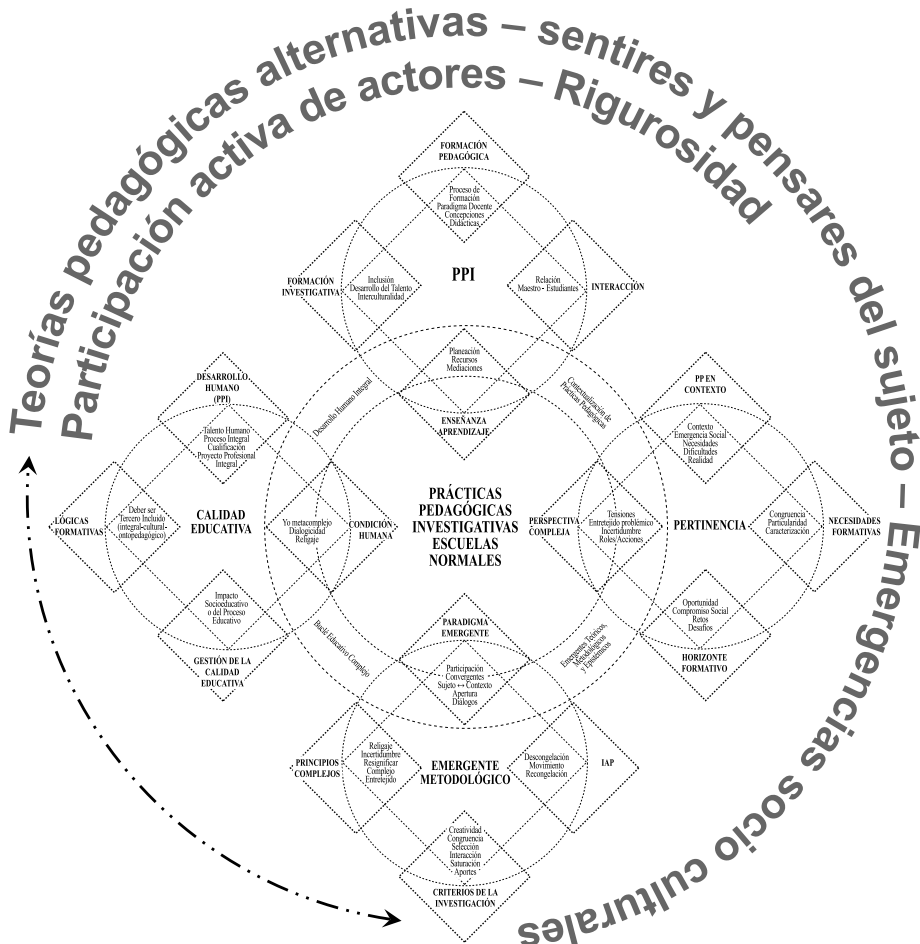
Hoy las organizaciones formadoras de maestros y docentes, están convocadas a privilegiar el objeto para el cual han sido llamadas: la formación de maestros; identificando puntos de encuentro que generen diálogos entre la flexibilidad curricular, el sentido de la PPI y los procesos de investigación que se institucionalicen en los diferentes contextos. Desde esta intención la dinámica de la escuela expresada a través del currículo y sus espacios, deberá identificar situaciones que propicien la comunicación reflexiva y crítica necesaria para nuevas miradas que emergen ante los rituales rígidos de la ya cansada escuela tradicional de espalda a la necesidad de una Práctica Pedagógica Investigativa. Y es precisamente ese ejercicio de investigación permanente, el que debe interrogar los saberes que dan sentido a la vida de la escuela, para identificar y diseñar alternativas didácticas, metodológicas, teóricas y de construcción que sistematicen la identidad institucional, cuyos resultados generen desequilibrio conceptual e identifiquen la ruptura de paradigmas inamovibles que enmarcan en modelos, sistemas educativos, o planes de desarrollo del país o región, esquemas unilaterales y políticos en los cuales tradicionalmente se ha desenvuelto la educación.

Así, las buenas PPI, se constituyen en referente, ya que apuntan al desarrollo de la calidad educativa y permiten el diseñar rutas de investigación para el análisis de logros y dificultades escolares a nivel regional y nacional. Desde este aparte las Prácticas Pedagógicas Investigativas y Formativas son el elemento integrador que cohesiona, que relaciona la propuesta pedagógica institucional con el contexto, con el propósito de matizar la pedagogía del maestro que requiere la sociedad. No más archivos repletos de trabajos desarticulados, no más proyectos aislados de espalda a necesidades de los procesos de aprendizaje, no más secuencias programáticas cargadas de contenidos, no



más horarios que se antepone a la condición humana; es menester un cambio no a las estructuras, sino a las mentalidades, un cambio que re-direccione las prácticas hacia la consolidación del Caribe con el que todos soñamos. De esta manera se debe considerar que existen nuevas emergencias que implican cambiar la PPI o seguimos educando para una sociedad extinta.

**Gráfico 6. Diáspora de la Práctica Pedagógica Investigativa: relaciones y conexiones**



**Fuente:** Información producto del proceso de investigación para develar su articulación con los fractales que integran el objeto de investigación

***El talento humano docente, factor de calidad en la educación***

- **El maestro, factor de calidad:** La concepción de la educación como factor de desarrollo económico y social, es de gran importancia en el reconocimiento y valoración de los maestros en ejercicio sobre aspectos fundamentales de la educación y articulados a los desarrollos. Si bien los docentes de orientación de las ENS, asumen la experiencia de PPI como el ejercicio necesario para la formación de futuros educadores, es necesario rescatar en esa experiencia, su verdadero sentido y significado en la consolidación de los valores que le fundamentan. La comunidad participante identificó marcados rezagos de pedagogía tradicional, identificados en el condicionamiento de la motivación utilizado como mecanismo de control para la valoración de aprendizajes. Así mismo, se evidencia aumentada resistencia paradigmática en el ejercicio docente por parte de algunos orientadores, a nuevas tendencias y negación a dinámicas innovadoras, lo que trae como consecuencia, no aceptar el cambio y exigencia desmedida por parte de algunos docentes a la espera de retiro o con poco compromiso con la educación, quienes fungen como orientadores de los estudiantes en práctica.

Caso extremo en algunas instituciones, la excesiva confianza de docentes orientadores, quienes entregan al grupo de estudiantes totalmente al maestro en formación sin previo acompañamiento, lo cual en muchas ocasiones es experiencia placentera para los niños, por cuanto sus desarrollos se dan dentro de ambientes altamente lúdicos lo cual genera gratificación por parte de los estudiantes. Al respecto Bruner (1980) afirma: El juego infantil es la mejor muestra de la existencia del aprendizaje espontáneo; considera el marco lúdico como un invernadero para la **recreación** de aprendizaje previo y la estimulación para adquirir seguridad en dominios nuevos. El juego es un proceso complejo que permite a los niños dominar el mundo que les rodea, ajustar su **comportamiento** a él y al mismo tiempo, aprender sus propios **límites** para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma.

Sin lugar a dudas, la actividad lúdica es una experiencia que proporciona alegría, placer, gozo, satisfacción y disfrute integral de sus aprendizajes. De esta manera los maestros en formación deberán asumir la experiencia del aprendizaje lúdico desde el ámbito constructivo. Así, el estudiante mediante la experiencia lúdica, planea, organiza y actúa su PPI de cara a situaciones específicas sobre su propia realidad. Así el valor de la lúdica, permite la combinación del componente de participación, entretenimiento, recreación, trabajo en equipo, creatividad, todos orientados hacia la satisfacción de aprendizajes, altamente gratificantes.

A nivel de inversión, los docentes expresan la necesidad de una mejor asignación presupuestal para favorecer la formación y el desarrollo de la población de la región y el mundo; lo cual es totalmente congruente con los resultados evidentes de otras investigaciones realizadas a nivel mundial.

- **Formación de competencias genéricas:** No cabe duda que el vertiginoso desarrollo de los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, acentúan a diario la necesidad de profundizar en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual se constituye en herramienta fundamental en la sociedad del conocimiento, por cuanto ello demanda la conformación, de redes de organizaciones educativas, para la cooperación con distintos actores del sistema de formación, para implementar espacios de interacción e incentivar en docentes y estudiantes, la adquisición de competencias, tanto genéricas como específicas, en este ámbito nacional o internacional, orientadas al uso e inclusión de las TIC en la formación de maestros, para organización de los aprendizajes escolares. Reducida formación de profesionales formados debidamente en competencias genéricas con experticia en el manejo de las TIC y de una segunda lengua, fundamentales para interacción de los sujetos en el mundo globalizado.
- **Resignificación de las concepciones teóricas:** Emerge la necesidad de resignificación de la pedagogía como disciplina fundante abierta, a la im-

plementación de trabajo de fundamentación epistemológica, teórica y metodológica que visionen los desarrollos de una PPI centrada en el estudiante, objeto y sujeto de la formación mediante el trabajo interdisciplinario. Así mismo, los desarrollos de la investigación, convocan al re direccionamiento de nuevas apropiaciones teóricas que fundamenten los postulados que encauzan la PPI en las ENS, para develar su visión prospectiva producto de un marcado ejercicio en donde la duda, la incertidumbre, el caos, acentúan la visión prospectiva de la educación articulada con nuevas posturas paradigmáticas que centren sus desarrollos en el rescate de la condición humana de los actores objeto y sujeto de la educación.

- **Calidad y futuro de las PPI:** Es menester la estructuración y conformación de un grupo de académicos críticos, capaces de avanzar hacia la consolidación de la cultura de la investigación desde la PPI, para la conformación de redes de trabajo colaborativo hacia el posicionamiento de este estudio liderado de la región con el propósito de impactar políticas públicas de innovación y transformación, que centren su atención en la emergencia de una educación pertinente para la región, el país y la sociedad global.



## **CAPÍTULO V**

### **Sentido de la Práctica Pedagógica Investigativa en la formación de maestros desde el enfoque de la complejidad**

Una mirada detenida a la PPI desde los principios epistemológicos del paradigma de la complejidad, de la Teoría del caos y su relación directa con la psicología y el *constructo* científico, valora desde este paradigma. Los aportes teóricos de diversas disciplinas que visionan la necesidad de desarrollar nuevas perspectivas, epistemológicas, teóricas y metodológicas con la intención de permitir a la comunidad científica, elaborar aportes teóricos, verdaderamente ajustados a la realidad de los tiempos, para el diseño de modelos de interpretación e intervención de forma tal que se relacione al hombre con el universo en garantía de un estilo de vida sano.

Si bien, los fenómenos del universo son complejos, en su interior convergen e interactúan varios elementos cuya única constante, es la dinámica, que posibilita la interacción entre lo cultural y lo natural; de esta manera, surge una nueva organización social en la cual es evidente el caos y la crisis. Tal premisa devela desde la realidad del aula la emergencia para restaurar lazos sociales debilitados por prácticas hegemónicas, asignando especial sentido a nuevos significados para valorar, sentir, pensar, actuar en una sociedad constantemente interconectada en la cual, los problemas o situaciones sociales son globales (efecto mariposa). Por lo anterior se hace necesario un cambio de perspectiva para orientar variadas e innovadoras maneras de abordar el co-

nocimiento de esta realidad con la intención de vislumbrar nuevas decisiones encauzadas a afrontar la vida.

De esta forma, los postulados presentados desde el paradigma de la complejidad, articulan todos los ámbitos y realidades del mundo mediante el estudio detallado de los fenómenos del mundo y asumen la complejidad en la incorporación del azar, la duda y la incertidumbre para abordar la realidad observada desde las ciencias experimentales y sociales. Al respecto, Morin (1977, 1980, 1984, 1986, 1991, 1994, 1995) en contraposición al modelo de la simplificación, aporta los primeros destellos del paradigma de la complejidad y plantea la necesidad de construir un pensamiento complejo valorando la importancia de la participación ciudadana como forma de posicionamiento en el mundo para recuperar los valores de la modernidad, lo cual se materializa desde el reconocimiento de los siete principios de la complejidad (2001) considerándolo interdependiente y complementario.

1. Principio sistemático-organizacional: Relaciona el conocimiento de las partes con el todo, en el caso de la PPI se articulan los componentes de la misma con su objeto.
2. Principio hologramático: Relaciona la interacción de las personas con el todo y el todo con cada una de sus partes.
3. Principio retroactivo: Que refleja la relación bidireccional causa-efecto.
4. Principio recursivo: Supera la idea de regulación e incluye el de autoproducción y autoorganización.
5. Principio de la autonomía y dependencia: Expresa la autonomía de los seres humanos y su dependencia del medio.
6. Principio dialógico: Integra lo antagónico como complementario.
7. Principio de la reintroducción del sujeto: Introduce la incertidumbre y pone de relieve que todo conocimiento es construcción mental.

Desde el paradigma complejo, se valora la autonomía del ser que motiva a la responsabilidad y a la solidaridad, mediante la apropiación del concepto de sistemas complejos adaptativos (Gell-Mann, 1995) para comprender

la realidad y dinámica de los fenómenos naturales del mundo, mediante la dialogicidad necesaria para la libertad, la responsabilidad, la convivencia y la participación democrática. Desde esta consideración se ubican las acciones articuladas en sistemas, como opción ideológica y filosófica hacia nuevas posibilidades focalizadas hacia una revolución conceptual, abriendo nuevos caminos en la formación de ciudadanos capaces de construir un mundo más humano, justo y sostenible, centrado en los valores y su interés en el fortalecimiento de recursos comunitarios necesarios en épocas de caos y complejidad, para lo cual es necesario identificar algunos modelos de planificación de aula desde los bucles educativos presentados por González (2008, p.170). La propuesta de bucle educativo con lo cual fortalece su teoría de aula meta compleja, planteada, muestra la variabilidad compleja y transdisciplinar de la didáctica desde la planificación en el aula. Lo cual es fundamentalmente visto desde el diseño curricular para identificar diferencia entre clases preparadas por objetivos, propósitos o competencias, lo cual amerita variadas estrategias complejas y complejizadoras; el mismo autor señala que la planificación puede ser: Planificación reduccionista, Metacognición, Grupal, Estratégica, competitiva, complejizante o en bucle.

Desde la perspectiva de PPI y su relación con la calidad, Correa (2013, p.192) afirma:

*La práctica investigativa ha dado muchas luces para entender la profunda encrucijada en que se desenvuelve el docente actual y una de las consideraciones a las que ha llegado en el proceso de inserción reiterativa en la actividad de los docentes, es lo atinente a la valoración negativa de su trabajo efectivo salvo algunas excepciones, si el docente realiza un trabajo de calidad y le dedica mayor tiempo del que él regularmente tiene asignado para sus responsabilidades, pocas veces se reconoce este esfuerzo...*

Al respecto es necesario precisar que uno de los factores claves para al-



canzar la calidad, es tener en las organizaciones educativas, una planta de docentes de calidad, por lo que es importante reconocer, valorar e impulsar su trabajo.

***Práctica Pedagógica Investigativa y formación humana en la perspectiva emergente***

Desde el enfoque de la complejidad etimológicamente “complacer”, hace referencia a tejer, mallar o trenzar con un fin, unir principio y final de un proceso. Se plantean entonces los fundamentos e implicaciones filosóficas de un paradigma, que tiene carácter transdisciplinar articulando teoría, ciencia, pensamiento científico, posiciones, conversaciones, disciplinas, aproximaciones artísticas, literarias, que mucho han contribuido a la construcción del hoy bien llamado enfoque emergente del pensamiento complejo. Se destaca la relación directa entre los procesos de formación humana y los desarrollos sociales desde la perspectiva del concepto de complejidad que surge en sus inicios desde una postura cuantitativa, para luego redefinirse cualitativamente al incluir en su ser, el azar –presencia de incertidumbre, determinaciones y aleatoriedad– elementos claves en la implementación y validación del mismo.

Morin (2004), plantea una visión de transformación social liderado desde la didáctica del aula; una reflexión válida es la que expresa dentro de sus supuestos, el hecho de que los objetos de estudio, presentan una organización que emerge de la interrelación de sus elementos y que su esencia es el cambio. La postura señala la necesidad de un trabajo didáctico en las aulas, ello supone como lo plantea González (2008, pp.13-58) procesos metacomplejos, que van más allá de la metacognición, que rompan espacio, dimensión y tiempo, como elementos limitantes en la estructuración de ideas para la construcción de un conocimiento; esta premisa lleva a hablar de un aula-mente-social... dinámica, reflexiva y crítica para analizar la capacidad de aprender, enseñar y generar conocimientos por parte de todos los que participan en la educación, tanto a nivel interior como al exterior del aula, en donde tiempo y espacio no

son limitantes sino elementos de la construcción de conocimientos en procura de una relación dialógica entre la relación aula-mente y sociedad.

Desde esta dimensión emana la necesidad de generar una reflexión frente al sentido e importancia de la PPI que se desarrolla en las ENS y su incidencia en la formación del estudiante, haciendo de esta acción una oportunidad posibilitadora de capacidad creativa como lo expresa Gardner (1998, p.45):

*Innovadoras, investigativas, sociales, filosóficas e inspirativas que le permitan al estudiante, generar sus propias ideas permitiéndoles volver metacomplejos de su realidad y de su contexto para que aprenda a actuar con conciencia y a reconocer sobre lo que están aprendiendo en su internación docente-aula y entorno social.*

La reflexión centrada en el aula como espacio dialógico, conlleva a mirar a la forma como el estudiante (maestro en práctica), construye conocimientos en el aula, acción que implica diferentes momentos desde la apropiación de ideas y engranaje de reflexiones sociales y políticas que la formación investigativa, permite para debatir ideas y construir un proceso de autoformación permanente. En este sentido, es necesario la implementación de estrategias dialógicas reflexivas en relación directa con la lógica de la profesión y el uso de la complejidad, meta que identifica formas especiales de analizar la realidad favoreciendo el que los estudiantes en formación pedagógica logren reflexionar en su práctica profesional sobre la necesidad permanente de un diálogo coherente, que propicie una acertada comunicación en la generación de nuevas ideas.

Desde esta intención es necesaria la implementación de un diálogo interno como expresa Arfuch (2004, p.87) que permita un discurso reflexivo sobre el proceso de apropiación intersubjetivo de la realidad o naturaleza del diálogo, señalando que más allá del análisis como herramienta de construcción del

conocimiento como realidad social, para plantear algunas preguntas: ¿Cómo hacer de la realidad del aula un escenario microsocioal garante en la construcción de nuevo conocimiento? ¿Cuál es el rol del docente como estrategia generadora de interrogantes, análisis y argumentos que permitan la generación de problemas para impulsar la investigación en aula? ¿Qué tipo de diálogo interno se maneja en estos niveles?

El planteamiento de un diálogo interno permite al acto educativo la relación intersubjetiva posibilitadora de procesos amplios de comunicación entre docente-estudiante y genera el intercambio de relaciones y experiencia, Habermas (1981b, p.67), valoración del diálogo en la construcción del conocimiento para entender la multi-complejidad del mundo planteada por Morin, (1999, p.67) porque permite reflexionar sobre los procesos de aplicación de la investigación en el aula, en ambientes con factores internos y externos, que permitan diálogos fluidos, en procura de la construcción de saberes, lo cual es reafirmado por González (2006, p.5) cuando señala que: La propuesta de educar desde la complejidad, es una salida a la construcción de soluciones que permitan aproximaciones a la verdad, con fines de soluciones mediadas por procesos de comunicación críticos y asertivos, como lo afirma Habermas (1981b, p.8). Los docentes y estudiantes deberán establecer verdaderas comunicaciones de aprendizaje innovador, que generen cuestionamientos o interrogantes sobre lo que se enseña, lo que se aprende, para aprender a desaprender; ello facilita la movilidad que propicia el cambio educativo permanente. Para ello, es precisa la revisión de la concepción de aula, el modelo comunicativo que subyace en ella, la labor docente y la actitud del estudiante con fines de generar procesos de comunicación asertivos para la autoformación de estudiantes y docentes que tengan su asidero en la investigación.

Otro aspecto fundamental en las ENS, es el hecho de propiciar la negociación de nuevas ideas, lo que implica la revisión del concepto bucle educativo, planteado por el maestro como proceso meta-complejo en la educación, elemento central de una nueva visión de didáctica educativa que arrasa los

modelos tradicionales y da paso a la incorporación de un nuevo elemento: el bucle educativo, es decir, el elemento de ida y vuelta o viceversa en cualquier proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien la humanidad se encuentra frente a un giro de pensamiento teórico metodológico sustancial, el pensamiento dialéctico trae variados aportes que hacen sobre la ciencia, la técnica, la literatura, el arte y el saber cotidiano entre otras formas de conocimiento, que han de convertirse en premisas de desarrollo a nivel mundial, llamado enfoque de la complejidad, el cual ha venido ocupando un gran espacio en el debate científico y profesional; de allí su importancia de no contravenir la naturaleza compleja de la realidad, cobrando mucha fuerza entre las comunidades de especialistas, Sotolongo (2000) ya que se ha creado conciencia de la comprensión simplificada de los fenómenos de la realidad, lo que ha distorsionado en cierta forma el desarrollo de la ciencia, la técnica y el conocimiento, ocasionando repetitivos estragos en la vida y la cultura.

Así la PPI en las ENS se ha constituido en un escenario principal que legitima ideas. En ella, ha imperado por muchas décadas el paradigma de la simplificación, desarrollado en los diferentes niveles de la educación; este enfoque ha servido de sendero para las políticas y prácticas pedagógicas durante muchos años, pero estas hoy entran en contradicción con los retos del desafío contemporáneo y centran su atención en el rol de la escuela desde la perspectiva del aula-mente-social. Fariñas (2006, pp.99-121) expresó:

La escuela maestro-estudiante educa verdaderas legiones de personas, ejerciendo sobre estas una influencia sostenida durante un período de tiempo de su vida. Tiene una alta responsabilidad política frente a los requerimientos locales, regionales, nacionales e internacionales. El enfoque de la complejidad privilegia fenómenos importantes en la profesión del conocimiento. Una de las tareas más interesantes es la transformación compleja de diversas proposiciones acerca del desarrollo humano. No obstante, son muchas las limitaciones y resistencias que caracterizan la vida de la escuela, identifiquemos algunas:

Urge identificar dificultades y resistencias en la PPI, su relación con los aprendizajes, la incoherencia entre la explicación verbal y la práctica, la resistencia a dinámicas emergentes del desarrollo y la sub-valoración de su papel, la asunción mecánica de relaciones teórico-prácticas que denotan una comprensión racional técnica del vínculo sistémico-dinámico, incoherencia entre discurso y acción para la utilización de nuevas fórmulas, evasión del tema por pre establecimiento de esquemas mentales que se resisten al cambio, esnobismo. El asumir el término complejidad como palabra hueca desconociendo su historia y contenido y la falta de motivación intrínseca por su desarrollo, ha sido un condicionante importante de los procesos de resistencia, a la luz del paradigma complejo que al analizar la propuesta del bucle educativo desde instancias básicas, cuya intención es la implementación de programas de asesoramiento a maestros, la sistematización de hallazgos, identificación de parámetros de desarrollo, entre otras realizaciones logradas en la escuela.

La representación textual de acciones fundamentales para la articulación de la propuesta de calidad educativa, orientada desde la complejidad, conlleva al diálogo contextualizado, apropiación investigativa y tecnológica, innovación, acciones necesarias para la implementación del modelo aula-mente-social y presenta a la educación, elementos como conocimiento del maestro-docente investigador, interesado en crear, descubrir o reconstruir nuevas estrategias mediante una pertinente PPI. La propuesta aula-mente-social como elemento central, deberá entramar un proceso de permanente investigación orientado a la meta-cognición y al pensamiento complejo generando procesos de investigación transdisciplinar, para lo cual es pertinente la definición del concepto como lo plantea Nicolescu (1998).

Lo transdisciplinario rebasa los límites de lo interdisciplinario. Su intención es superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplinar) del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplinar). Su

intención es expresar, sobre todo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad.

En este proceso los límites de las disciplinas individuales se trascienden para estudiar problemas desde perspectivas múltiples con vista a generar conocimiento. No es una disciplina sino un enfoque, un proceso para incrementar el conocimiento mediante la integración y la transformación de perspectivas gnoseológicas distintas. Se interesa por la dinámica que produce la acción simultánea de varios niveles de la realidad. Se nutre de la investigación disciplinaria que, a su vez, se aclara de una manera nueva y fecunda por medio del conocimiento transdisciplinar.

La implementación de procesos transdisciplinares al interior de la Práctica Pedagógica Investigativa en las ENS amerita la interrelación de los elementos constitutivos de la misma, la articulación del componente epistemológico que identifica la institución; la implementación de redes de aprendizajes (digitales o virtuales, visuales, corporales o textuales); la implementación de procesos de aprendizajes fuera del aula guiados por emergencia, necesidades o estímulos del medio, planificación de procesos flexibles; el fomento de la conciencia crítica para la construcción de significados; la resignificación del sistema de evaluación de los aprendizajes en coherencia con la formación en competencias que la sociedad requiere.

De la conciencia crítica para la construcción de significados; la resignificación del sistema de evaluación de los aprendizajes en coherencia con la formación en competencias que la sociedad requiere.

### **A manera de conclusión**

#### ***Dos senderos y un mismo camino hacia la complejidad***

La estructuración consolidada de la diáspora de la PPI y sus relaciones y

conexiones, analizadas desde los postulados del enfoque emergente, identifica nuevos paisajes académicos en el cual los aportes de la teoría crítica dialogan con los planteamientos del paradigma complejo, para analizar la realidad de la educación y en especial de la PPI en la sociedad de hoy. La concepción de diáspora al interior de la investigación retoma el sentido etimológico de la palabra, su inicial significado griego, para hacer referencia a la dispersión y diseminación del pueblo judío entre los paganos. De igual forma esta connotación es aplicable inicialmente a grupos minoritarios, que viven rodeados de comunidades mayores.

En la investigación, este término referencia el gran fractal que devela la diseminación del concepto de PPI, al ser articulado o subordinado por otros términos y acciones, que si bien son complementarios, identifican relaciones y conexiones de esta con otros fractales constitutivos del mismo; su connotación aumenta en razón de medios, recursos o sistemas de evaluación que en ocasiones sobrepasa y condiciona la intención de la práctica en estas organizaciones educativas. La diáspora de las PPI en las ENS, logra integrar acciones inherentes al objeto indagado, los cuales además, revelan su relación con la pertinencia de las mismas, representada desde los planteamientos de este paradigma en términos del horizonte formativo de las organizaciones escolares y de las verdaderas necesidades de educar la comunidad.

Es de anotar, que al modelo de la PPI, se integra de forma difusa pero intencionalmente expresada por la comunidad participante; en él, se evidencia la concepción de calidad educativa, que tienen su sentido en el rescate de la condición humana, lo cual es posible mediante una adecuada gestión en la formación y preparación del talento humano. En tal sentido es necesario plantear el particular interés de centrar los desarrollos de este proceso en la persona, bajo la certeza que la verdadera comprensión deberá pasar por la lucha inevitable contra la fragmentación del conocimiento impuesto y heredado por las disciplinas clásicas. Entonces, es necesario estar atentos a críticas que permitan

reconocer el entrelazado dialógico planteado por el maestro Morin, para hacer emerger en la PPI procesos dignos de ser reconocidos desde la bien llamada exploración intelectual aguda, que posibiliten el planteamiento de preguntas profundas sobre el misterio de la PPI, de su sentido y significado, focalizada hacia una verdadera conexión espacio-temporal que indague a profundidad, el misterio de esta experiencia y su relación con el conocimiento humano, para atender a sus posibilidades, orígenes y limitaciones asociadas a la propia naturaleza del ser humano.

No cabe duda entonces, que uno de los desafíos más apremiantes de la época, es modificar no las estructuras académicas, sino el pensamiento de los académicos, para enfrentar los desafíos de complejidad creciente y de esta manera, atender de forma inmediata, a la rapidez de los cambios que caracterizan hoy a la humanidad. Lo anterior implica necesariamente, reconsiderar la estructura y organización del conocimiento en el actual momento en los que la duda, la turbulencia, la incertidumbre y las desviaciones, convocan a nuevas adaptaciones y autoorganizaciones que normalmente dominan el pensamiento humano, para transformar la PPI en función de ser más que de ser hacer. Al respecto Morin (2006, p.25) plantea:

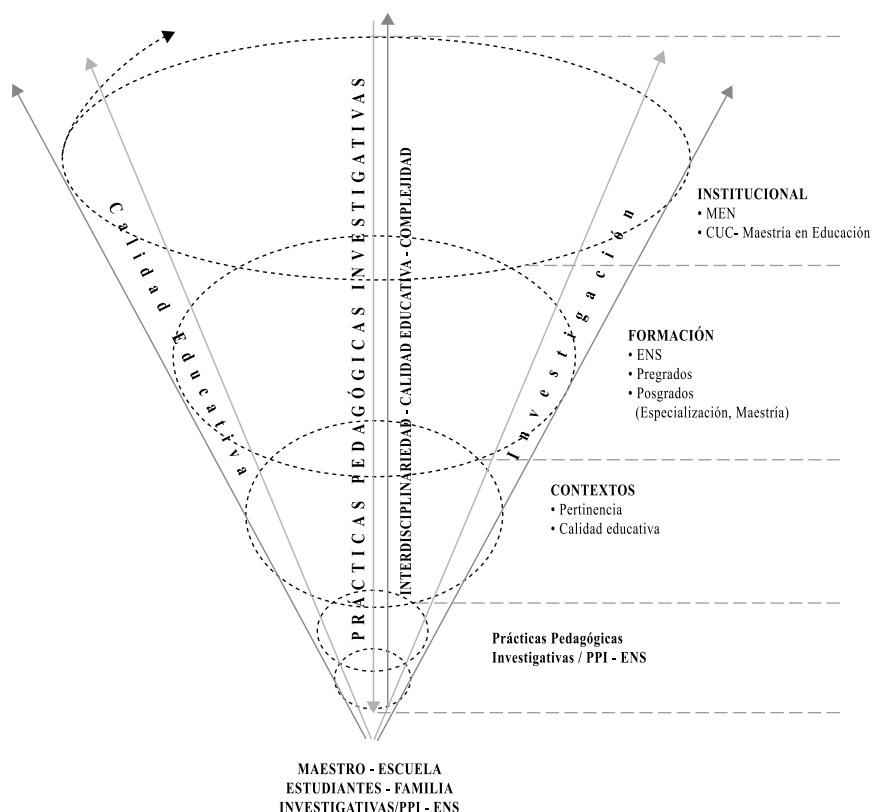
*El saber no es producido para ser articulado y pensado, sino para ser capitalizado y utilizado de manera anónima. Las cuestiones fundamentales son rechazadas como cuestiones generales, es decir, vagas, abstractas, no operacionales. La cuestión original que la ciencia arrebató a la religión y a la filosofía para asumirla, la cuestión que justifica su ambición de ciencia: ¿qué es el hombre, qué es el mundo, qué es el hombre en el mundo?, la remite [...] a los no sabios, descalificados a priori. Solo tolera que, a la edad de retirarse, sus grandes dignatarios adopten cierta altura meditativa.*

Complementan la representación gráfica del fractal las voces representa-



tivas de los actores de la investigación, las cuales fueron analizados y seleccionados rigurosamente por las mesas de trabajo por constituir aporte fundamental que devela los imaginarios colectivos: constituidos en emergencias socioeducativas producto de sentires y pensares de los sujetos. Aporte que identifica nuevos escenarios epistemológicos, teóricos y metodológicos hacia la consideración de teorías pedagógicas alternativas que impregnen de significado la razón de ser de la PPI en las ENS.

### Propuesta para el fortalecimiento de las relaciones y conexiones entre la PPI y la pertinencia de la calidad educativa



**Fuente:** Estructuración de la propuesta desde los resultados de la tesis doctoral: Práctica Pedagógica Investigativa: Contexto y pertinencia de la calidad educativa. Diseño: Luz Adriana Barrera Saker. Contenido: Las autoras

### **Identificación**

<b>Denominación</b>	
Título de la propuesta	Propuesta para el fortalecimiento de las relaciones y conexiones entre la PPI y la pertinencia de la calidad educativa.
Autora	Janeth Saker García.
Tipo de propuesta	Propuesta de formación teórico-práctica desde la perspectiva compleja.
Perspectiva	Rescate de la condición humana – desarrollo humano integral.
Valor agregado	Académico: resignificación e innovación en la PPI – cultura investigativa en la cotidianidad del acto educativo. Teórico: reconocimiento de nuevas teorías pedagógicas. Social: reconocimiento del ser humano, razón y fundamento de la PPI, objeto y sujeto de la misma.
Población objeto	Escuelas normales superiores – organizaciones educativas.

**Fuente:** Janeth Saker, 2013. Tesis doctoral

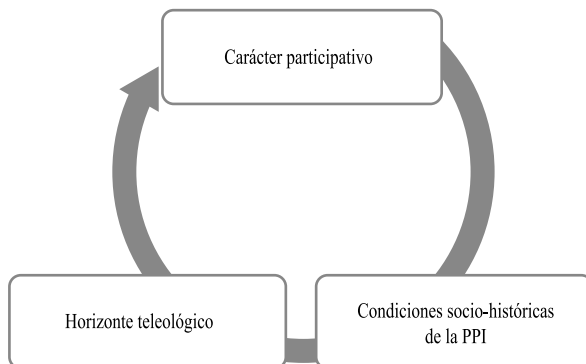
### **Sentido**

Los desarrollos de la educación convocan a nuevas miradas generalizadoras de su sentido y compromiso; así la presente propuesta convoca a la re-conceptualización de la educación y su verdadero sentido y con ello a la reflexión en torno al rol de la PPI en la escuela, sus actores, recursos, acciones recurrentes en los actuales momentos de la sociedad compleja, cada vez más homogenizada. Al respecto Morin (2005) expresa: *Lo que para nosotros es esencial de la hominización: un proceso de complejización multidimensional, en función de un principio de autoorganización o autoproducción.*

En tal sentido, la propuesta se constituye en apuesta académica que contribuye al estudio, conocimiento y sistematización de la experiencia de la PPI, con la intención de evidenciar en un tiempo próximo, los avances del proceso de formación que articula teoría y práctica como indicador de las necesidades de formación investigativa en las ENS y las organizaciones educativas en general.

Su estructura contempla dos ámbitos con los cuales además de dar respuesta a la realidad indagada, se identifican nuevos desafíos educativos identificados como recomendaciones salidas de las conclusiones y focalizadas desde la connotación del carácter participativo que convoca la emergencia social.

**Esquema 4. Representativo de los ámbitos que articulan la estructura de la propuesta**



**Fuente:** Información obtenida de las recomendaciones salidas de las conclusiones de la investigación lo cual ha posibilitado la propuesta

Para el ámbito No. 1: El horizonte teleológico expresado en la fundamentación teórica, epistemológica y metodológica de las ENS planteado a través del interrogante que identifica la propuesta.

Ámbito No. 2: Condiciones socio-históricas de las PPI en que se desenvuelve esta experiencia en las ENS.

Su implementación se justifica en tanto que, además de develar la realidad de las mismas, posibilita nuevas miradas, incentiva a otras lecturas, genera desequilibrio conceptual de la práctica tradicional e invita al análisis de otras experiencias, en procura de identificar mejores senderos mediados por incertidumbre, para avanzar a otros paisajes académicos necesarios desde el enfoque de la complejidad.

### **Objetivos**

#### **Objetivo general**

Presentar una propuesta que articule las condiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas para el fortalecimiento de las relaciones y conexiones

de la Práctica Pedagógica Investigativa con los requerimientos de la pertinencia y calidad educativa en la región Caribe colombiana.

### ***Objetivos específicos***

- Sensibilizar a la comunidad educativa frente a la necesidad de hacer apropiaciones epistemológicas y conceptuales pertinentes con los momentos emergentes que plantea la sociedad globalizada.
- Re-significar el papel de la PPI que se desarrolla en las ENS, para una mayor apropiación del sentido y significado de las mismas en la sociedad contemporánea, de cara al emergente encargo social que le corresponde a nivel regional, nacional y global.

### ***Fundamento teórico de la propuesta***

#### ***La PPI desde la complejidad: nuevos espacios de comprensión social de la educación***

La construcción de una perspectiva pertinente desde las PPI en las ENS, donde la transmisión del conocimiento no es el objetivo prioritario; exige un modo diferente de organizar la escuela, de construir la cultura. No se trata de identificar la cantidad de información que se posee, sino la capacidad de interpretar la realidad, de descubrir los significados de la experiencia, de la práctica, para emprender acciones de crecimiento en beneficio del bien común. Esto significa, acompañar a los educadores y discentes en la revisión permanente de modelos de pensamiento y de comportamiento, salvaguardando los valores de la persona objeto y sujeto del proceso educativo en toda sociedad democrática.

Urge entonces, la necesidad de construir una educación alternativa, que focalice sus PPI, que valore los recursos que posee y que se abra a una colaboración responsable y cualificada con otras instituciones educativas, que compartan el proceso de renovación de la escuela/educación frente a interrogantes como: ¿Qué acciones de PPI son necesarias para la implementación de estrategias que impulsen la pertinencia de la calidad educativa en las organi-

zaciones educativas? Una calidad que responda a cambios sociales que influyen normalmente en la educación y en sus organizaciones en cada momento histórico, constituyéndose en nuevas demandas hacia el sistema educativo, con el propósito de avanzar hacia la igualdad, son aspiraciones básicas del sistema educativo. El análisis de estos aspectos asume el impacto de las decisiones directas o indirectas expresadas a través de las PPI, que adopten en cada institución como reto a este nuevo propósito que es ya un imperativo que se viene impulsando en las últimas décadas, la gestión para alcanzar la calidad, además de ser una política que impulsa el Gobierno Nacional, es uno de los puntos abordados en el Plan Decenal de Educación, tanto en mesas de trabajo como por los participantes de la Asamblea Nacional por la Educación, quienes acordaron objetivos, metas y actividades orientadas al fortalecimiento de la gestión educativa en tres direcciones: liderazgo, gestión y transparencia.

El tema de la calidad en las ENS, debe asumir al ser humano, como centro de la misma; es este, quien la asimila, la aplica, la desarrolla, la gerencia y por último la controla para valorar sus resultados en pro de la mejora continua; que permite identificar necesidades, aspiraciones, tendencias, expectativas y temores de la comunidad para que la escuela oriente su misión y defina sus objetivos. Una organización educativa que cree en el recurso humano, en el caso de las ENS de cara a su recurso más valioso: los estudiantes y maestros, reconociéndolos como eje, sustentos y directos participantes, creativos, emprendedores de su realidad lo que les permite ofrecer más de lo que en realidad se espera de ellos.

El proceso de *humanización* de la calidad, no puede ni debe ser negociable; la responsabilidad con la institución se alcanza, cuando el curso humano interioriza sus ventajas y asume su compromiso de gestionar la calidad como el principio universal multidimensional que pueden o no poseer las personas y las cosas, y el control de la misma como elemento de administración presente en toda organización exitosa, por lo que es pertinente visualizar concepciones

de calidad desde diferentes autores para comprender la complejidad y amplitud del tema, articular ideas sueltas, identificar hilos conductores y relaciones entre diversos enfoques y paradigmas: Delors (1996, p.296) señala que: *“De la educación depende en gran medida el progreso de la humanidad”*. Una educación de calidad implica una mirada a lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la tradición y la modernidad, la competitividad y la igualdad de oportunidades.

Al respecto, Max-Neef (1994, p.40) expresa que: El desarrollo se refiere a las personas, no a los objetos: *“la calidad depende de las posibilidades que tengan las personas para satisfacer adecuadamente sus necesidades”*, el estudiante en práctica amerita: orientaciones de los asesores, pautas de trabajo general, manejo de técnicas de trabajo en equipo, reconocimiento de los aprendizajes y valoración en beneficio de su experiencia: la formación del maestro. Gento (1996) afirma que: *“La calidad se centra en la participación de los trabajadores, prima la idea de calidad del producto”*, dado el sentido de la experiencia de PPI, el resultado ha de ser la formación de maestros integrales para la sociedad y el mundo. Por su parte Doherty (1997) señala que: La calidad no se puede definir pero se reconoce... *Ciertamente la calidad es una idea movediza, con diversidad de significados, algunos opuestos, pero si nos descuidamos, como sucede con otros conceptos, este debate puede ser estéril sobre solo definiciones.*

Para Correa (2005, p.79) Creatividad e innovación son un: *“binomio fundamental en la calidad educativa”*, una calidad expresada en experiencias de PPI garantes de aprendizajes para la vida del estudiante, futuro profesional de la educación. Una educación que amerita reconocimiento del ser humano, valoración de sus sentires, acciones, prácticas y experiencias, en beneficio de la cualificación del acto educativo y de su trascendencia en la sociedad. Así, la calidad al interior de la institución educativa, se genera a partir de sus propios objetivos, políticas, misión y realidad. Se trata de que cada institución

sea auténtica con su propia definición de calidad, de la naturaleza de la educación. Para ello es menester la organización e implementación de procesos de aprendizaje creativos orientados a la multiplicidad de saberes, destinados a la atención de la diversidad que hace posible la relación entre los principios subjetivos e intersubjetivos en donde se integran la práctica docente y la reciprocidad entre los sujetos. Una acción educativa creativa por parte del docente, está direccionada desde diferentes principios ideológicos, relacionados directamente con la comprensión que este tiene del aprendizaje, los procesos de enseñanza, y la concepción de la educación, con el propósito de articularlos a metodologías pertinentes, que promuevan experiencias significativas, en la formación de maestros en las ENS.

La práctica pedagógica implica como lo plantea Santos (2006, p.23), innovación y creatividad, “Creatividad es una forma de pensar cuyos resultados son cosas que tienen a la vez novedad y valor”. Para el caso que convoca, los métodos y metodologías implementadas en las prácticas, referencian la identificación de estrategias que posibilitan la integración de saberes, conceptos, experiencias, competencias, mediadas por procesos interdisciplinarios orientados a estimular la participación de los sujetos del acto educativo desde las dimensiones afectiva, cognitiva, social, ambiental.

Será una educación de calidad siempre y cuando sus procesos sean coherentes con los parámetros establecidos con la realidad social en la cual cada institución está inmersa. El análisis de la calidad de la educación se ha de convertir en un ejercicio de autoevaluación permanente que supone la revisión constante de sus procesos y lo que de ellos se espera. En la interrelación directivos-docentes-estudiantes se condensa el proceso educativo que en ningún caso puede desconocer la apropiación de la ciencia y la tecnología, y que a su vez, despliega las acciones del hombre en su capacidad de autoconstrucción y construcción de realidades sociales que reflejan su potencial como ser humano. En este sentido, el tema de la calidad se constituye en el eje central de

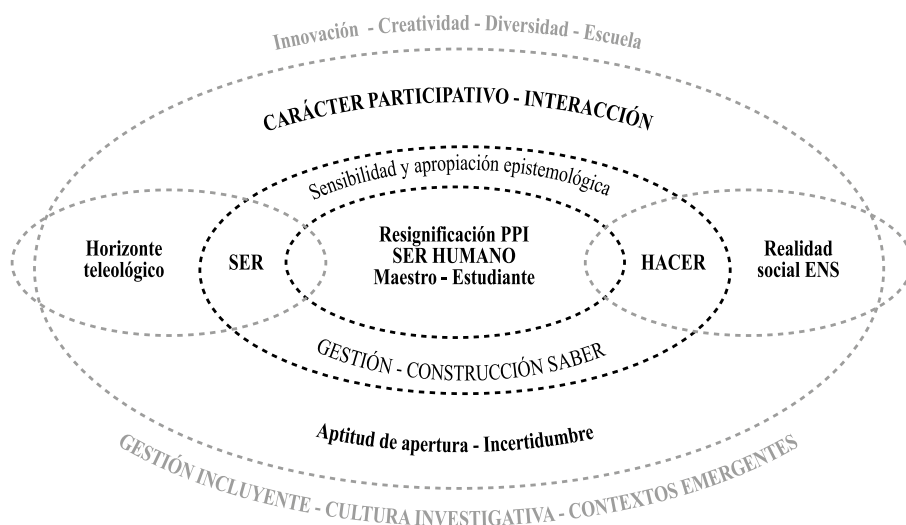
esta propuesta, que se plantea como reto para la construcción de un proceso teórico-práctico que fundamente y favorezca posibilidades para repensar las PPI, e intervenir en su transformación, desarrollo y satisfacción.

Para cumplir lo anterior, la calidad debe encauzarse hacia el fortalecimiento del trabajo de la PPI en equipo/sinergia, de los procesos en la institución; que impulse y dinamice la propuesta institucional de calidad, revisión y organización de las acciones institucionales por procesos o componentes con sus respectivas funciones orientadoras. Elaboración y sistematización de documentos orientadores del proceso de PPI y la sistematización de experiencias que evidencian los avances, fortalecimiento de las culturas de la calidad y la autoevaluación como requerimiento base para el mejoramiento continuo. El tema de la calidad no puede ni debe entenderse, ni mucho menos concluirse, sin analizar la igualdad en la educación, por ello cabe preguntarse: ¿Hasta qué punto el sistema educativo es capaz de nivelar o reducir las desigualdades iniciales que presenta el proceso educativo en sus participantes, en este caso maestro-estudiante, debido a su origen social o familiar?

Otro factor interesante en el tema de la calidad, lo constituye la atención a los estudiantes, la diversidad de: talentos y dificultades en los centros educativos, completando así la reflexión del presente estudio. El cambio implica ruptura de esquemas, hábitos y rutinas necesarias para la salud mental, para renovar formas de pensar, de dar nueva visión a los hechos y temas para reevaluar y considerar los viejos paradigmas, para introducir dinámica y motivación personal, para dar cabida a nuevos compromisos, eliminar el desaliento, alcanzar lozanía y frescura, eliminar el descontento, producir nuevas tensiones con el fin de estar y mantenerse mentalmente alertas y corporalmente dinámicos. La reflexión está dada... sin lugar a dudas una reflexión orientada hacia la calidad, debe permitir la reconstrucción del futuro deseado, responder a la esencia del ser y privilegiar el papel que cumple la PPI en la organización escolar en este momento de la historia, centrado en la formación de la condición humana.



**Esquema 5. Representativo. Propuesta de la investigadora que centra la Práctica Pedagógica interdisciplinar y compleja**



**Fuente:** Propuesta de la investigadora que centra la Práctica Pedagógica Interdisciplinar y Compleja en el desarrollo reconocimiento del talento humano 2013

**Resultados e impacto esperado**

La propuesta vislumbra resultados e impactos desde la perspectiva teórico-pedagógica, investigativa y social, los cuales están expresados en:

- Reformulación del horizonte teleológico de las Escuelas Normales.
- Reconocimiento de nuevas teorías que centran sus acciones en la formación del ser humano.
- Valoración de la experiencia de PPI y de su compromiso en la formación de maestros en respuesta al encargo social asignado a estas organizaciones.
- Articulación de la cultura investigativa desde la cotidianidad del acto pedagógico.
- Cualificación de la profesión docente.
- Fortalecimiento de las competencias ciudadanas, mediante la participación de los miembros de la comunidad.
- Estructuración y conformación de redes de trabajo colaborativo.

**Plan de acción**

**Propuesta para el fortalecimiento de las relaciones y conexiones entre la PPI y la pertinencia de la calidad educativa**

<b>Objetivo general:</b> Presentar una propuesta emergente que articule las condiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas para el fortalecimiento de las relaciones y conexiones de la práctica pedagógica investigativa con los requerimientos de la pertinencia y calidad educativa en la región Caribe colombiana.			
<b>Objetivo específico</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Propósito</b>	<b>Acciones-Responsables</b>
Sensibilizar a la comunidad educativa frente a la necesidad de hacer apropiaciones epistemológicas y conceptuales pertinentes con los momentos emergentes que plantea la sociedad globalizada.	1. Socialización de resultados de la investigación.	Reconocimiento y socialización a la comunidad en general de los resultados.	Presentación de resultados de la investigación. *Responsable: actores claves del proceso.
	2. Gestión institucional integradora e incluyente.	Análisis detallado del horizonte teleológico de las organizaciones y de su coherencia con la gestión académica.	Re-direccionamiento de la planeación estratégica de la organización. Organización de círculos de discusión para revisión de los procesos estratégicos que se desarrollan en la organización. *Responsable: líderes identificados desde el proceso investigativo.
	3. Estructuración del plan de desarrollo educativo-formación docente.	Implementación del plan de formación docente que además de orientar los desarrollos cualitativos de los miembros de las organizaciones, articule la cultura investigativa a la cotidianidad.	Formación académica e investigativa de la ENS, en términos de: Referente teóricos-pedagógicos-didácticos, metodológicos y psicológicos. Actualización de teóricos de base en las propuestas académicas de cada ENS. Referentes de la investigación educativa. *Responsable: líderes de procesos y miembros claves en la investigación.

SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
Aulas abiertas a la investigación educativa

JANETH SAKER GARCÍA - CECILIA CORREA DE MOLINA

	4. Fomento de la cultura investigativa en las ENS.	Implementación de un plan de formación investigativa, para la conformación de redes de trabajo y visibilización de la organización ante organizaciones nacionales e internacionales.	Conformación de redes de trabajo sinérgico. Identificación de líneas de investigación institucional. Articulación de proyectos interdisciplinarios. Visibilización docente en la plataforma Colciencias-conformación de GRUPLAC. Participar en proyectos para aplicar a convocatorias regionales, nacionales e internacionales. *Responsable: líderes de investigación y actores claves del proceso.
Re-significar el papel de la PPI que se desarrolla en las ENS, para una mayor apropiación del sentido y significado de las mismas en la sociedad contemporánea de cara al emergente encargo social que le compete.	5. Identificación de nuevos escenarios académicos en la educación.	Reconocimiento de nuevas tendencias paradigmáticas que orientan la educación en los actuales momentos.	Formación permanente orientada al reconocimiento de temas para establecer relaciones y conexiones con los requerimientos de pertinencia y calidad educativa para la acción y transformación de la educación en la región. Pensamiento complejo - enfoque emergente. Educación liberadora. Innovación y creatividad en el aula. Educación inclusiva orientada al desarrollo del talento, a la atención de casos específicos. Educación, participación y desarrollo humano.
	6. Maestro factor de calidad.	Acentuar la formación de competencias genéricas.	Implementación de planes de trabajo centrados en el desarrollo de competencias comunicativas, ciudadanas, científicas y tecnológicas orientadas a la formación integral del maestro como factor garante de la calidad educativa. *Responsable: directivos-administrativos, docentes.
	7. PPI interdisciplinar y complejas.	Desarrollar experiencias de PPI interdisciplinarias.	Matizar la experiencia de PPI desde nuevos aportes teóricos capaces de trascender la frontera de los límites y la cotidianidad. Directivos visionarios, coordinadores innovadores, docentes-estudiantes en práctica.

**Fuente:** Propuesta académica estructurada para el fortalecimiento de la PPI

### ***Metodología***

Desarrollo de procesos de sensibilización y apropiación de la propuesta activa, mediada por el trabajo sinérgico y colaborativo; didácticas autoformativas, participativas y gestionarias de la comunidad de meditar sobre el tema con la intención de identificar acciones de reflexión y transformación necesaria.

### ***Recursos***

- *Humanos*: Miembros de la comunidad educativa: Directivos, docentes, estudiantes, padres de Familia. \*Profesionales invitados a nivel nacional e internacional.
- *Logísticos y Técnicos*: Recursos físicos de la organización dispuestos para la implementación de la propuesta, los cuales están representados en aulas, laboratorios, salas de eventos e informática, teatro, recursos didácticos y tecnológicos.
- *Financieros*: Presupuesto de base que respalde la implementación de propuesta a nivel institucional, para lo cual es necesaria la gestión de recursos o asignaciones presupuestales.

### ***Continuar la investigación***

La indagación sobre Práctica Pedagógica Investigativa, está dirigida a todas y todos los actores directos o indirectos del sistema educativo social, particularmente a los docentes activos y en formación; con su desarrollo se intenta provocar reflexiones permanentes sobre futuras experiencias que provoquen en la práctica especial significado; para que los docentes en formación y en práctica comiencen a impulsar el diálogo interdisciplinar en el aula, implementando las herramientas necesarias para que este sea desarrollado de manera pertinente.

Desde el análisis y las conclusiones de esta investigación, se proyecta que la Práctica Pedagógica Investigativa, debiera ser una acción de formación

integral transversal en todas las dimensiones educativas, partiendo desde la transformación profunda en las políticas educativas institucionales, locales, regionales y mundiales, en procura de la construcción de la interrelación docente-estudiante, o desde el accionar cotidiano para impulsar en la sociedad la formación de sujetos críticos transformadores de la realidad.

Por lo tanto es menester identificar y comprender la experiencia de PPI, como espacio integral propicio para generar diálogos interdisciplinarios e interculturales centrados en la valoración y el reconocimiento del otro; en donde estudiantes en formación pedagógica, “docentes innovadores” y “tradicionales” encuentren la oportunidad de desarrollar relaciones horizontales, centradas en el yo y en el otro, como constitutivo del sí que amerita educación en los actuales momentos para avanzar y posicionar la ruptura de paradigmas como lo afirma Saker (2013).

*“Es posible que un día, los maestros y maestras, asuman la tarea que les compete, para imaginar y arriesgar el proyecto de contrapeso a las prácticas de la hegemonía y la cotidianidad, para propiciar diálogos hacia una PPI, mediada por la incertidumbre, la duda y la perplejidad, para visionar la emergencia de una sana convivencia, cimentada en la ética, la estética, el desarrollo humano y la responsabilidad social”.*

*Las condiciones están dadas... corresponde a cada uno de nosotros apostar a los desarrollos de una PPI mejor... las organizaciones educativas siguen llenas de estudiantes y docentes alertas a esa transformación que solo tú, profesional comprometido con la educación, puedes favorecer...*

*¡Adelante!  
¡ADELANTE!*

## Bibliografía Consultada

- Acín, A. (2000). *Las diferentes caras de la globalización y la renovada vigencia del pensamiento crítico*. Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación, 130-141. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1998, 2003). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Alarcón, R. (2006). “La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI”. La Habana: Discurso de apertura, IV Conferencia Internacional “La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI”.
- Alba Rico, S. (2007). Para una psicología del consumidor: En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga & L. Zúñiga, *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Albornoz, M. E. (2005). *¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares?* Recuperado el 2 de abril de 2010 de <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>
- Ángel, M. (2004). El modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes pedagógicas. *Revista de Ciencias Humanas. UTP*, 34.

- Angulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Arancibia, V. (1994). *Teachers and Teaching process: recent findings in American literature*. Documento no publicado de circulación restringida. Universidad Católica de Chile.
- Arfuch, L. (2004). Retóricas de la subjetividad. *Alternativas*, 9(37), 27-36. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arnal, J. D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Arnal, J. y otros (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela: acerca de la producción de saberes sobre los límites de lo escolar. En R. Baquero, G. Dicker & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp.79-98). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Paidós Editores.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Bogotá: Editorial Morata.

- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Blanco Guijarro, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 14-35. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonafé, J. M. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, (189), 61-64.
- Bourdieu, P. (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Burgos, C. (1975). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Caballero Harriet, F. J. (2000). Globalización, Estado y Derecho. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (17), 13-42. España: Editores San Sebastián (Paseo de Bizkaia).
- Cabrera, D. H. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Rev. Pedagogía*, 23(66), 99-120. Caracas: Cuadernos de Posgrado-Universidad Central de Venezuela.



- Calvo, C. (2014). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Chile: Universidad de la Serena.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action-research*. Victoria, Deakin: University Press (Trad. Cast. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988).
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (Cap. 5, pp.140-166). Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Diada.
- Carrillo, Y., Del Ricón, B. & Simó, N. (1999). La reflexión y el diálogo compartidos como proceso de cambio de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 5. Cáceres: Universidad de Valladolid. ISSN 1575-0965.
- Castillo, E. & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 34(003). Cali: Corporación Editora Médica del Valle.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Buenos Aires: Tusquets.
- Cepal-UNESCO (1992). *Conocimiento y educación, ejes de la formación productiva con equidad*. Informe final. Santiago de Chile: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Cepeda, G. & Roldán, J. L. (2004). Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas. In *Conocimiento y Competitividad* (pp. 74-78). XIV Congreso Nacional ACEDE. Murcia.

Citados por: Kawulich, B. (2006, noviembre). *La observación participante como método de recolección de datos* [82 párrafos]. Forum Qualitative zialforschung/Forum: Qualitative Social Research[On-line Journal], 6(2), Art. 43. Disponible en: <http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm> [Fecha de acceso: 2006, 11, 29], p.4.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Comenio, J. (1650). *Schola Pansophica* [School of Pansophy].

Comenio, A. (1971) (reimpr. 2000). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna* (Vol. 133). México: Editorial Porrúa.

Concha Alborno, C. (2005). Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. España: Universidad de Zaragoza.

Correa, C. (2005). *Administración estratégica y calidad integral en las Instituciones Educativas*. Tercera edición. Bogotá: Editorial Magisterio.

Correa, C. (2009). *Currículo, inclusividad y cultura de la certificación*. Barranquilla, Colombia: Editorial La Mancha del Quijote.

- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y practica pedagógica compleja. Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U. F. (Eds.) (1999). *Activity theory and social practice*. Netherlands: Aarhus University Press.
- Daniels, J. A. & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130, December.
- Daniels, H., Cole, M. & Werstch, J. (Eds.) (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- De la Torre, S. (2011). *Documentos para el cambio: hacia una educación transformadora*. Madrid, España: Editorial Círculo Rojo.
- De Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Decroly, O. (1922). The psychological basis of the Decroly system of teaching. *The New Era*, 3, 41. International Review of new Education.
- Deleuze, G. *Conversaciones 1972-1990*, pp.155-156. Edición Electrónica de [www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS](http://www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana: Ed. UNESCO.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.

- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes*, (1), 14-27. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Centro Editorial de Investigación.
- Didrikson, A. (2000). *La construcción de una estrategia de cambio en la educación de América Latina y el Caribe*. Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación (pp.50-56). Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2007.
- Doherty, G. (1997). *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid: La Muralla.
- Duhalde, M. A. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. Buenos Aires: Publicaciones Pablo Freire - Contribuciones para la pedagogía. Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (1993). *Escritos selectos. Introducción y selección de Anthony Giddens*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.

- Echeverry, J. (1996). "Proyecto de reestructuración de Escuelas Normales en el departamento de Antioquia". En Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(Fasc.16), 19-30. ISSN: 0121-7593. Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Edwards, V. (1995). *El currículo y la Práctica Pedagógica: Análisis de los contextos en la formación de docentes en Chile*. México: Universidad Latinoamericana, UDUAL/Universidad Iberoamérica. En línea [http://w3.pedagogica.edu.co/stotage/tce/articulos/tce31\\_04ensa.pdf](http://w3.pedagogica.edu.co/stotage/tce/articulos/tce31_04ensa.pdf)
- EFA (Education of All) Global Monitoring Report (2005). En línea <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions. *Handbook of social psychophysiology*, 143-164.
- Elhammoui, M. (2001). Lost-or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasises some concepts, overlooks others. *The theory and practice of cultural-historical psychology*, 200-217.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Elliot, J. (1994). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid, España: Edición Morata.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España: Edición Morata.
- Engeström, Y. (1999). *Introduction*. Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki. Cambridge: Cambridge-University Press.

- Fariñas, G. (2006). Desarrollando el pensamiento complejo. *Revista Tiempo Educar*, 7. México.
- Ferrada, D. (1998). *El currículum crítico comunicativo*. Tesis de doctorado. Universidad de Valladolid.
- Fleitman, J. (2000). *Negocios exitosos: Cómo empezar, administrar y operar eficientemente un negocio*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1992). Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía. En *Microfísica del poder*. Tercera edición. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fred, D. (1994). *La gerencia estratégica*. Novena reimpression. Bogotá: Editorial Legis.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *Sobre la acción cultural* (Vol. 26). Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed: Transl. By Myra Bergman Ramos*. Buenos Aires: Herder and Herder.
- Freire, P. (1980). Reimpression (2005). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1982). Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. *Creating knowledge: A monopoly*, 29-37. New Delhi: Society for Participatory Research in Asia.
- Freire, P. (1988). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *Conversando con educadores*. Montevideo: Roca Viva Editorial.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Argentina: Editores Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Búsqueda de Ayllu. Buenos Aires: Galerna.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Gabor, D. (1947). Acoustical quanta and the theory of hearing. *Nature*, 159(4044), 591-594. Nature-Bandera del Reino Unido.

- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara.
- García Márquez, G. (1995). “La proclama: Por un país al alcance de los niños”. En *Colombia: Al filo de la oportunidad - Misión Ciencia, Educación y Desarrollo* (Tomo I). Bogotá, Presidencia de la República - Consejería para el Desarrollo Institucional –Colciencias– Tercer Mundo. Santafé de Bogotá. En la ceremonia de entrega del informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.
- García, J. R. F. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- García, Y. *Ideas estéticas y negatividad sensible*. Rodríguez Tous Juan. Barcelona: Editorial Ediciones de Intervención Cultural.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. Macmillan. Abacus-Barcelona: New Ed.
- Gento, S. (1996). *Organizaciones escolares para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno Lorente, P. (1994). ¿Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La institución escolar a la luz de la teoría de la acción comunicativa en revista *Teoría de la educación*. VI. 103. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.



- Gimeno Sacristán, J. (1990). *Formación de profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Servei de publicacions de la Universitat de València, España.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos. La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España: Universidad de Valencia.
- Giroux, H. (1992). *Maestros intelectuales y transformadores*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: Una antropología crítica*. Buenos Aires: Editores Amorrortu.
- Gisbert, F. J. G. & Notario, A. V. (2009). *Desigualdad y bienestar social: de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Fundación BBVA.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, J. (2005). *La práctica docente interna como modelo de evaluación de los aprendizajes en el INSSB-UMSA*. La Paz, Bolivia.
- González, J. (2006). *La evaluación sobre la base de la investigación como teoría de aprendizaje y enseñanza meta-compleja*. La Paz: IICAB.
- González, J. (2008). Fundamentos de la investigación educativa. En D. Mora, *Investigar y transformar*. La Paz: GDM Impresores.

- Gramsci, A. (1977). *Pasado y presente*. Barcelona: Granica.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Colección IDER.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1981b). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1988). *Historia crítica de la opinión pública*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Bogotá: Editorial Trotta. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 4790 de noviembre de 2009. Condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores.
- Heisenberg, W. (1958). *Physics and philosophy: The revolution in modern science*. Harper Collins-Universidad de Michigan.
- Hernández, H. (2006). *Desde la escritura de sí mismo: una teoría de la subjetividad, una duda en la escritura y una pregunta por la contingencia*. [www.letras.s5.com](http://www.letras.s5.com). Página chilena al servicio de la cultura.
- Hoyos, G. (2003). "Hermenéutica práctica: Habermas vs. Gadamer". En *Informe de educación superior*, Fasc. 17, 31-46. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Kant, I., Pluhar, W. S. & Kitcher, P. (1996). *Critique of pure reason*. Indianapolis: Ind, Hackett Pub. Co.
- Karpov, Y. V. (2003). Vigotsky's doctrine of scientific concepts. *Vigotsky's educational theory in cultural context*, 65-82. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed. Morata.
- Latorre, A., Del Rincón Igea, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeo.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa/the School Is Not an Enterprise* (Vol. 1). Barcelona: Editorial Paidós.
- Leontiev, A. N. (1983). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A. N., Bălănescu, I. N. & Iacob, S. (1964). *Probleme ale dezvoltării psihicului*. Editura Științifică.
- Ley General de la Educación. Art. 73, Ley 115 (1994).
- López, A. (2010). "Formas de saber y poder en la Práctica Pedagógica de los maestros normalistas. Un estudio histórico". Universidad Tesis Doctoral. Caldas: Rudecolombia.
- Londoño, M. (2001). *Atención al cliente y gestión de reclamaciones*. Madrid: Editorial Printer in Spanish.

- López de Maturana, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y organización Escolar. Universidad de Valencia, España.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1979). *Language and cognition*. Nueva York: Wiley Intersciences.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Magendzo, S., Valdez, A. & Vargas, C. (1991). Autoeducación grupal a distancia: una experiencia en educación popular. *Informe de investigaciones educativas*, 5(1-2), 149-164.
- Mandelbrot, B. (1975). *Los sistemas complejos*. United Kingdom: Luniver Pres.
- Marchesi, A. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marino, H. (1994). *Planeación estratégica de la calidad total*. Bogotá: TM Editores.
- Martí, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional, Ministerio de Educación.
- Martínez, J. (1991). *Planificación didáctica*. Valencia: Editorial DIADA.

- Martínez Miguélez, M. (1975). “La subjetividad en la ciencia”. *Atlántida*, (3). Caracas: USB.
- Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2010). *El nuevo paradigma de la investigación*. Venezuela: Editorial Alfa.
- Marx, K. & Engels, F. (1968). *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. & Engels, F. (1974): Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos, Grijalbo, Barcelona. [Esta edición reproduce algunos textos ya aparecidos en las «Obras escogidas» de Carlos Marx y Federico Engels, publicadas por Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú, en 1951].
- Maturana, H. R. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago del Chile.
- Maturana, H. R. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política* (p. 47). Ufmg.
- Matus, C. (1987). *Políticas, planificación y gobierno*. Buenos Aires: Altadir.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria Editorial.

- Max-Neef, M. y otros (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. España: Editorial Nordan-Comunidad.
- McLaren, P. (2006). El futuro del pasado: ideas sobre el estado actual del imperio. En *Memorias del IDEP*. Barcelona: Editorial Graó.
- McLaren, P. & Jaramillo, N. (2006). *Pedagogía y praxis en la era del imperio*. Madrid: Editorial Popular.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3012 de diciembre de 1997 por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.
- Ministerio de Educación Nacional. Programa Nacional de Uso de medios y Nuevas Tecnologías. Ruta de Desarrollo Profesional Docente para el uso de nuevas tecnologías. Versión febrero de 2008: 2-6. p. 161.
- Mora, R. (2009). “Prácticas y discursos curriculares: ejes centrales del proceso de formación”. *Educación y Humanismo*, 16 (Fasc. N/A), 16-30. ISSN: 0124-2121. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Morin, E. (1977). *La méthode*, Tome 1: la nature de la nature. Seuil, Paris, 377.
- Morin, E. (1980). *El desarrollo de la crisis del desarrollo*. Attali et al. El mito del desarrollo. Madrid, España: Kayros.
- Morin, E. (1986). *O método III: o conhecimento do conhecimento*.

- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1991). *O método IV: as idéias*. Europa-America.
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Mercedes Vallejo Gómez). París, Francia: Santillana/UNESCO.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, Venezuela: Ediciones Faces/UCV.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2004). La epistemología compleja. En *Gaceta de Antropología*, (20), texto 20-02. Disponible en [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html) Consultado el 27 de diciembre de 2007.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Morin, E. (2006). A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, 1(20). Porto Alegre.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva Visión.

- Morin, E. citado por Mejía (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es), Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Morin, E. & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morse, J., Barret, M. & Mayan, M. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *Inst J Qual Meth* [Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>]
- Navas, A. (2008). *Estudio de la Práctica Pedagógica en garantía social*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia, España.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo*. Manifiesto. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Ogliastri, E. (1992). *Manual de planeación estratégica*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Ediciones Uniandes.
- Ovejero Bernal, A. O. (1997). Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación. *Psicothema*, 9(3), 671-688. Plaza Fejijoo.
- Ovejero Bernal, A. O. (2002). Globalización, escuela y nuevas formas de exclusión social. *Aula abierta*, (79), 153-175. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. *Ensayos de pedagogía crítica*, 45-65. Madrid: Popular.
- Pérez, M. (2008). Evolución de la Práctica Pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en la educación artística-musical. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 49-61, enero-junio. Manizales.



- Pettigrew, A. M. (1997). What is a processual analysis? *Scandinavian journal of management*, 13(4), 337-348. Great Britain: Pergamon.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pontual, P. (1995). “Construyendo una pedagogía democrática do poder”. En *Revista La Piragua*, (11). Santiago de Chile: CEAAL.
- Porlán, R. (1992). Investigación y renovación escolar. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (209), 8-9. España: Ciss Praxis.
- Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes*. Colombia: Santillana.
- Posada, R. (2005). *Competencia, currículo y aprendizaje en la formación superior*. Colombia: Editorial Gente Nueva.
- Pulido Chaves, O. (2009). La cuestión de la calidad de la educación. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, (26), 1-11. Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Lengua Española* (22a. edición). Consultado en <http://lema.rae.es/drae/?val=calidad>
- Rebellato, J. (1999). *La globalización y su impacto cultural. El nuevo horizonte posible*. La Paz, Bolivia: CEBIAE.
- Rodríguez, A. (1922). La escuela de Decroly y el método activo. *Revista de Pedagogía*, 3, 86-89. Marzo.

- Rodríguez Arocho, W. C. (2009). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vigotsky. In Conferencia magistral ofrecida en la Universidad de Nuevo León, Monterrey, México.
- Saker, J. (2013). *Práctica pedagógica investigativa: Contexto y pertinencia de la calidad educativa*. Tesis Doctoral. Universidad del Atlántico. Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee.
- Santiago, H. (2007). *Manual de gestión y administración educativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Santos, M. (2006). Cognición y creatividad. En Torres & Violant, *Comprender y evaluar la creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). IX Congreso de Formación de Profesorado. ISSN 1575-0965.
- Sartre, J. P. & Elkaïm-Sartre, A. (1985). *Critique de la raison dialectique; précède de Questions de méthode*. Paris: Editions Gallimard.

- Senge, P. (1999). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Granica (Grupo Editorial Norma), Colección Management y contexto.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. & Smith, B. (1999). *A dança das mudanças: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem*. Rio de Janeiro: Campus, 117-181.
- Sotolongo, P. L. (2000). La incidencia en el saber social de una epistemología de la complejidad contextualizada. En: Cuba siglo XXI. Febrero 2000. versión digital.
- Stenhouse, L. (1983). *The humanities curriculum project: An Introduction*, revised by: J. Rudduck (Norwich, UK: School of Education, University of East Anglia, for Schools Council).
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. España: Paidós.
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección inaugural. Guatemala. Consultado el 21 de noviembre de 2006, en: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto>
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: Hispamer.

- Tünnermann, C. (2010). *Nuevas perspectivas de la pertinencia y calidad de la Educación Superior*. Boletín IESALC Informe de Educación Superior. UNESCO.
- Valencia, C. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*. Tesis doctoral Universidad del Caldas. Tunja: RUDECOLOMBIA (Red de Universidades de Colombia).
- Valencia, D. (2009). Construcciones ciudadanas y esferas públicas. En *Aprender la radio, Estrategias para construir comunicación desde la participación y la creatividad. Herramientas para construir espacios ciudadanos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Vásquez, V. H. (2002). *Organización aplicada*. Ecuador: Editoria Gráficas Vásquez.
- Vélez Carmona, W. (2000). La educación superior frente a los retos de la globalización. En A. Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.), *Actas del 10° Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp.68-79). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41. Cambridge, MA: Harvad University Press.
- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vygotsky, L. (1981). The instrumental method in Psychology. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Sharpe.

- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). A. Kozulin (Ed.), Buenos Aires: Paidós.
- Villar, J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. *Responsabilidad Social*, 4(4), 27-37. Recuperado el 20 de febrero de 2010, de [http://www.abmes.org.br/NovaEstrutura/\\_subSites/ER2009/\\_downloads/Revista/2008\\_03\\_txt\\_Javier\\_Villar.pdf](http://www.abmes.org.br/NovaEstrutura/_subSites/ER2009/_downloads/Revista/2008_03_txt_Javier_Villar.pdf)
- Wertsch, J. (2007). *Mediation in "The Cambridge Companion to Vigotsky"*, edited by Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. & Sammarco, J. G. (1985). Social precursors to individual cognitive functioning: The problem of units of analysis. *Social relationships and cognitive development*, 276-293. Oxford: Clarendon Press.
- Zambrano, A. (2005). Una sociedad sin maestros: una sociedad sin futuro. *Revista Educación y Cultura*, (68). Bogotá: CEID-FECODE.
- Zayas, F. (2006). "Hacia una gramática pedagógica". En A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Zubero, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: Ediciones HOAC.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Foro.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos.

Zuluaga, O. & Echeverry, A. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico: Posibilidades, complementos y diferencias. En *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 111 guión 125.

Zuluaga, O. & Echeverry, A. (2003). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Magisterio, Colección Pedagogía e Historia.