

## Vigencia de la ENS Santa Teresita en la formación de maestros en su zona de acción

Danna Cristina Meneses González\*

Ruby Vanesa Hernández Marín\*\*

Maribel Usma González\*\*\*

Brayan Estiven Ramírez Torres\*\*\*\*

Simón Castaño Zapata\*\*\*\*\*

Carlos Jovanni Londoño Londoño\*\*\*\*\*

\*Escuela Normal Superior Santa Teresita,  
Sopetrán, Colombia,  
dannacrismego4@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-4241-4582>.

\*\* Escuela Normal Superior Santa Teresita,  
Sopetrán, Colombia,  
rubyvanessah@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0009-5776-2210>.

\*\*\* Escuela Normal Superior Santa  
Teresita, Sopetrán, Colombia,  
mar7.ug@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0007-9173-2504>.

\*\*\*\*Escuela Normal Superior Santa  
Teresita, Sopetrán, Colombia,  
Brayanramiresma@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-0816-9368>.

\*\*\*\*\*Escuela Normal Superior Santa  
Teresita, Sopetrán, Colombia,  
simoncastano2002@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-4589-039X>.

\*\*\*\*\*Escuela Normal Superior Santa  
Teresita, Sopetrán, Colombia,  
cajoloone@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2176-8989>.

### Cómo citar este artículo:

Meneses González, Danna Cristina.  
Hernández Marín, Ruby Vanesa. Usma  
González, Maribel. Ramírez Torres, Brayan  
Estiven. Castaño Zapata, Simón. Londoño  
Londoño, Carlos Jovanni. (2024). Vigencia  
de la ENS Santa Teresita en la formación  
de maestros en su zona de acción.  
*Cuadernos pedagógicos*, 26(37), pp: 1-14.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/357369>

### Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar la presencia de la Escuela Normal Superior (ENS) en su zona de acción desde su propuesta de la Práctica Pedagógica Investigativa, para el reconocimiento de su vigencia y de su posicionamiento en dicha zona. Se realizó una investigación de campo desde las perspectivas etnográficas y sociológicas de la educación dentro de la escuela y la comunidad. La población estuvo constituida por docentes en ejercicio de los centros de práctica provenientes de los municipios que hacen parte de la zona de acción de la ENS como Sabanalarga, Liborina, Olaya y Sopetrán del sector urbano y rural, y docentes en formación de los niveles 03 y 04 de la ENS. El análisis de los datos permitió evidenciar que la ENS ha estado presente y vigente durante los últimos ocho años a través de su propuesta de las prácticas pedagógicas investigativas. Se concluye que esta propuesta ha sido una estrategia que le ha permitido contribuir al mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes, a la cualificación docente y a la implementación del modelo educativo de sus centros de práctica y, por ende, a mantener su presencia y vigencia en su zona de acción.

### Palabras Clave

Práctica pedagógica; práctica pedagógica reflexiva; Práctica Pedagógica Investigativa; saber pedagógico; formación docente.

## Validity of the Superior Normal School Santa Teresita in the Teacher Training within its Area of Influence

### Abstract

The objective of this study is to analyze the presence of the Superior Normal School (ENS) within its area of influence through its proposal of investigative pedagogical practice, aimed at recognizing its validity and positioning in the mentioned region. The research was conducted as a field study employing ethnographic and sociological perspectives of education within the school and its surrounding community. The population consisted of active teachers from the practice centers in the municipalities within the SNS area of influence, such as Sabanalarga, Liborina, Olaya and Sopenetrán, spanning both urban and rural areas, and teachers in training from levels 03 and 04 of the SNS. The data analysis revealed that the SNS has been present and valid during the last eight years through its proposal of investigative pedagogical practices. It is concluded that this initiative has served as a strategic tool that has allowed it to contribute to the improvement of students' training processes, the professional development of teachers and the implementation of the educational model within its practice centers and, therefore, to maintain its presence and validity in its area of influence.

### Keywords

Pedagogical practice; reflective pedagogical practice; investigative pedagogical practice; pedagogical knowledge; teacher training.

## Introducción

Según el Decreto 1236 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Escuelas Normales Superiores (ENS) son instituciones educativas que prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, y están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente rural, mediante el programa de formación complementaria.

Aunque las ENS han sobrevivido a través del tiempo y del espacio a múltiples adversidades como reformas, olvidos, ausencias, abandonos, rechazos e indiferencias provenientes del Estado, de las Secretarías de Educación departamentales y municipales y, en algunos casos, de sus propios modelos administrativos y de sus comunidades, han mantenido firme y dinámica su propuesta de la práctica pedagógica como el componente fundamental para la formación de sus docentes en su zona de acción. Esto les ha permitido el reconocimiento, la autonomía y situarse en las comunidades de su cobertura o influencia.

La ENS asume la propuesta de la Práctica Pedagógica Investigativa como un proceso integrado y transversal de la formación docente, donde confluyen todos los saberes, seminarios, conferencias especializadas, pasantías y las prácticas docentes en los modelos educativos rurales y urbanos correspondientes a la educación inicial, preescolar, escuela graduada y escuela nueva en los grados de primero a quinto.

Dichas prácticas son realizadas en instituciones y centros educativos donde se ofrezcan los modelos educativos respectivos a cada nivel de formación docente, por un tiempo comprendido de cuatro semanas continuas bajo la orientación de una guía, con un instrumento de evaluación y el acompañamiento continuo de los asesores de práctica y de los docentes formadores que orientan áreas en el Programa de Formación Complementario (PFC).

Para el reconocimiento de la vigencia que ha tenido la ENS Santa Teresita en su zona de acción, se indaga sobre los impactos que ha tenido en dicha zona desde su última acreditación, pero desde el componente de sus Prácticas Pedagógicas Investigativas, qué tanto y cómo han influenciado en los procesos de educación y formación de estudiantes, docentes, directivos docentes y de padres de familia de las instituciones y centros educativos donde se realizan las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, este artículo es producto de la investigación que responde al cuestionamiento ¿Cómo ha sido la presencia de la ENS Santa Teresita en su zona de acción desde su propuesta de la Práctica Pedagógica Investigativa en los últimos ocho años? Y tiene como finalidad propiciar un espacio a los directivos docentes, docentes en ejercicio y en formación de la ENS Santa Teresita y de sus centros de práctica pedagógica, y a los actores educativos del MEN, de la Secretaría de Educación departamental, para el reconocimiento de la vigencia y del

posicionamiento de la ENS en dicha zona, los aportes que ha hecho desde su práctica pedagógica y la obtención de insumos para el fortalecimiento de la misma.

Esta investigación se abordó desde las perspectivas etnográficas y sociológicas de la educación dentro de la escuela y la comunidad. A través de estrategias como la entrevista a docentes de los centros de práctica, acerca de los aportes de la propuesta de la Práctica Pedagógica Investigativa de la ENS en los procesos educativos y formativos de los educandos, en la implementación del modelo educativo, y en la relación escuela y comunidad. Asimismo, se indagó sobre los aportes de la Práctica Pedagógica Investigativa en los procesos de formación y cualificación docente de la institución o centro educativo donde se han venido realizando las prácticas pedagógicas.

También, se aplicó como estrategia el grupo de discusión con docentes en formación de los niveles 03 y 04 acerca de los aportes de la propuesta de la Práctica Pedagógica Investigativa de la ENS en los procesos educativos y formativos de los educandos, en la implementación del modelo educativo y en la relación escuela y comunidad.

Las muestras poblacionales tomadas provienen de los municipios que hacen parte de zona de acción de la ENS como Sabanalarga, Liborina, Olaya y Sopetrán, del sector urbano y rural. Para la selección de las fuentes de información de cada municipio, se tuvo en cuenta el conocimiento de los actores por el grupo investigador, los contextos y las facilidades de acceso a las instituciones o centros educativos y a sus comunidades respectivas, la capacidad de los actores para reflexionar sobre su propia existencia en el proceso de la práctica pedagógica y el ponerla al servicio del proyecto investigativo, ser partícipe de la realidad educativa y poder compartir sus experiencias y vivencias.

Como criterios de confiabilidad y validez en el proceso investigativo, se tuvo en cuenta la confrontación de los datos obtenidos, con la realidad del hecho social que se estudió a través de la investigación. Al interior de este escrito se presentan las voces de los actores ya mencionados como los principales implicados en el proceso investigativo. El presente estudio se fundamentó en el paradigma sociocrítico, en la pedagogía crítica desde los pensamientos de Freire (2005; 2010) y en las políticas educativas del MEN (2020).

## **Generalidades conceptuales de la Práctica Pedagógica Investigativa**

### **Práctica pedagógica**

El concepto de práctica pedagógica en el contexto colombiano empieza a circular con el Movimiento Pedagógico (MPC) como una forma de liberar al docente del reduccionismo puesto a su labor, mediante la tecnología educativa. Por ello, desde sus inicios se presenta como una apuesta política por rescatar la figura de un

maestro que no es un técnico o reproductor, sino un intelectual de su práctica. El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica expone el concepto como un medio para emancipar la figura del docente, separar a la pedagogía de las Ciencias de la educación y reconceptualizarla como saber fundante del docente (Saldarriaga, 2016). Desde este enfoque, que tiene sus orígenes en la arqueología del saber de Foucault, la práctica pedagógica se entiende como un campo de producción discursiva, en donde coexisten el discurso y la acción. Las prácticas no discursivas al ser analizadas se convierten en discurso.

Las prácticas discursivas poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historizadas. En este sentido, desde una perspectiva general y retomando a Foucault, hay que distinguir, además, entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas. Esta diferenciación tiene *ipso facto* una limitante: acceder a cualquiera de ellas -historizarlas- solo es posible desde el discurso (Runge, 2002).

A pesar de las críticas hechas al trabajo del grupo Historia de la Práctica Pedagógica que apuntan a la necesidad de entender que las Ciencias de la educación aportan al campo de la pedagogía y le permiten al docente pensar su práctica de una manera más amplia, todavía resulta necesario rescatar la figura de un docente capaz de dirigir su acción más allá de un saber metódico. Para ello, es clave comprender la práctica pedagógica como un asunto que no se restringe a la cotidianidad del aula, sino que como campo de producción discursiva convoca al maestro a un hacer de forma reflexiva.

Dentro de las Escuelas Normales Superiores, las prácticas pedagógicas se conciben como un espacio que mediante la experiencia aporta a la formación de nuevos docentes. Allí, cobran importancia los planes de estudio y enfoques que las instituciones formadoras de maestros adoptan, tanto como el desarrollo de la capacidad del maestro en formación para actuar de forma reflexiva con estos discursos. Como espacio de acción, la práctica pedagógica va más allá de la simple implementación de técnicas o actividades aprendidas, o del cumplimiento de requerimientos previamente trazados por el maestro cooperador y el coordinador de la práctica. La práctica pedagógica es “una construcción, un espacio de intercambios, un lugar para el hacer crítico del maestro, para asumirse como sujeto de la cultura” (Rodríguez, 2006, p. 24). De ahí que dicha práctica requiere un tiempo de reflexión que va más allá de las preguntas por los modos de hacer en clase.

### Práctica pedagógica reflexiva

Teniendo en cuenta lo antes planteado, se podría considerar redundante la expresión *práctica pedagógica reflexiva*. Sin embargo, para el ejercicio conceptual que aquí se ensaya, se aclara que existen prácticas que, aunque “funcionales”, podrían no ser reflexivas. Algunas de estas prácticas “funcionan” porque permiten, por ejemplo, mantener sujetos dóciles, incapaces de preguntar o contraargumentar. Otras “funcionan” porque dejan productos caracterizados como creativos,

entendiendo la creatividad como un simple hacer manual y dejando de lado el desarrollo del pensamiento del estudiante. Existen prácticas “seguras” porque el docente al hacerlas reiterativamente no las cuestiona. Además, difícilmente son cuestionadas por otros miembros de la comunidad educativa, ya que a simple vista todo marcha bien. Esa combinación entre poca reflexión y un alto grado de funcionalidad hacen que estas prácticas se normalicen o consoliden en las aulas de clase.

La “eficacia” de las prácticas denominadas “seguras” muestra la importancia de ahondar en la amplitud de los sentidos del término reflexión en la práctica pedagógica y lo que ello implicaría si es tomada como un hábito por los docentes en ejercicio y en formación:

Pensar la educación como una experiencia reflexiva supone todo un replanteamiento del saber educativo y de la racionalidad pedagógica, uno que no limite a pensar nuestra disciplina bajo la lógica del saber por el saber -o del saber para el poder- y entienda que la educación no se satisface en su mera realización técnica, sino que debe ir más allá de esa meta. Esa meta tiene como horizonte de posibilidad lo “bueno”, educativamente hablando, para un individuo en formación, en un tiempo y espacio dados (Bárcena, 2005, p. 17).

Villalobos y De Cabrera (2009) conceptualizan sobre *la práctica reflexiva* en cuatro niveles de reflexión organizados desde el más básico hasta el más complejo. En el primer nivel se encuentran las reflexiones superficiales; en éstas “los docentes se centran en las estrategias y en los métodos de enseñanza utilizados para alcanzar objetivos educativos predeterminados” (p. 152). El siguiente nivel es la reflexión pedagógica: “Los docentes reflexionan acerca de los objetivos educacionales, las teorías que subyacen a los diferentes enfoques de enseñanza y las conexiones que existen entre los principios teóricos y la práctica” (p. 152), de este modo, el docente advierte cuando su práctica va en contravía de algunos de los fundamentos teóricos con los que pretende orientarse. En el tercer nivel está la *reflexión crítica* donde: “Los docentes reflexionan en relación con las implicaciones éticas y morales y acerca de las consecuencias de las prácticas educativas sobre los estudiantes” (p. 153). Mediante la *reflexión crítica* reconocen su práctica como social y política. El cuarto nivel, que podría también incluirse en el anterior, es la *auto-reflexión* en la que el docente analiza la forma en que sus creencias y valores influyen en su vida profesional, “partiendo de la premisa de que la comprensión del ‘yo’ es una condición indispensable para comprender a los demás” (p. 155).

La escritura, que va más allá de la simple descripción, es un medio que amplía y permite sistematizar la reflexión. Para ello, se requiere un tiempo de detenimiento en el que se pueda mirar de forma retrospectiva la cotidianidad de la escuela, para cuestionarla, hacer evidentes tensiones y resignificar lo sucedido. Rodríguez (2006) se refiere a distintos productos de escritura que surgen de la práctica pedagógica y permiten la reflexión. Entre estos están el diario pensado como un análisis de lo sucedido y la autobiografía que no suele ser muy usada, pero que es “de vital

importancia para el reconocimiento de la experiencia de sí, para que el alumno maestro construya la pregunta por sí mismo” (p. 21).

La práctica pedagógica reflexiva le devuelve al maestro un aprendizaje permanente para hacer frente a la incertidumbre que genera la cotidianidad de la escuela. Además, mediante la auto-reflexión le permite comprender su propia subjetividad.

### **Práctica Pedagógica Investigativa**

La Práctica Pedagógica Investigativa tiene como objetivo la formación de un maestro integral. En este sentido, incluye una práctica reflexiva y va más allá al exigir al maestro en formación la rigurosidad necesaria para estudiar de forma sistemática las particularidades de los centros de práctica. Con este tipo de práctica, el maestro en formación se empieza a comprender como un profesional que aporta al campo de la pedagogía de forma teórica y al mismo tiempo enriquece su propia práctica.

El estudiante del ciclo complementario, maestro en formación, retoma los conocimientos y experiencias anteriores, los confronta con las experiencias del momento y elabora procesos hermenéuticos que le permiten comprender los contextos y establecer un análisis crítico para estructurar, reelaborar y organizar nuevos saberes que, a su vez, convalida, consolida y transforma en su Práctica Pedagógica Investigativa (MEN, 2007, p. 26).

De esta manera la Práctica Pedagógica Investigativa es la oportunidad del maestro en formación para leer un contexto, visualizar problemáticas, interpretar información, presentar soluciones y llegar a sus propias conclusiones, al mismo tiempo que transforma su saber pedagógico (MEN, 2007). Cuando la práctica pedagógica se ejecuta desde la investigación, el maestro amplía sus conocimientos pedagógicos y también desarrolla su capacidad de interpretar, identificar problemas y ser propositivo, habilidades fundamentales en todos los aspectos de su vida. La Práctica Pedagógica Investigativa, como un espacio formativo, permite ubicar las reflexiones hechas por los maestros en formación en un discurso académico para fortalecerlas y validarlas.

### **Saber pedagógico**

Restrepo (2004) afirma que “el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar” (p. 47). Así, el saber pedagógico se deriva de la práctica reflexiva e investigativa del docente. Con la primera se produce un saber pedagógico que es más informal en cuanto finaliza con la continua transformación de la práctica de determinado docente, por el contrario, con la investigación ese saber pedagógico surgido de la práctica se formaliza y puede entrar a hacer parte de la teoría pedagógica.

El docente construye el saber pedagógico en la cotidianidad de su quehacer docente, con la reflexión sobre su práctica y en el diálogo constante con la teoría. De modo que ajusta sus saberes a las particularidades del contexto en donde se encuentra realizando su labor, contribuyendo con la sistematización de su saber mediante la investigación acción.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación que generó el presente estudio y, por ende, dar a conocer la vigencia de la ENS Santa Teresita en la formación de maestros en su zona de acción, a continuación, se exponen algunos testimonios y sus respectivas interpretaciones.

### **Aportes de la práctica pedagógica en la formación de los estudiantes y en la cualificación docente**

En este apartado, los hallazgos de la investigación se analizan a partir del aprendizaje y la enseñanza como los dos objetos de conocimiento de la didáctica, la cual es la categoría emergente central que proporciona los medios y mediaciones entre el docente cooperador<sup>1</sup>, el estudiante y el conocimiento en el acto pedagógico de cada centro de la práctica pedagógica. En este orden de ideas, no se puede tomar por separado el aprendizaje (aporte a la formación de los estudiantes) y la enseñanza (aportes a la cualificación docente) porque el uno depende del otro. Según Freire (2010): “El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende” (p. 45). Esto indica que para enseñar es conveniente y necesario saber primero quién aprende y cómo puede y le gusta aprender.

A continuación, se exponen testimonios acerca de los aportes de la práctica pedagógica de la ENS en la formación de los estudiantes de sus centros de práctica:

“A los estudiantes les aporta porque pueden vivenciar sus clases con otro tipo de estrategias pedagógicas” (Maestra cooperadora de preescolar, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

“Ha mejorado la interacción entre los estudiantes y ha fortalecido los procesos de enseñanza, aprendizaje que se imparte en la sede, en especial, en las dificultades de aprendizaje relacionadas con la convivencia escolar” (Maestra cooperadora de escuela nueva, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

“Fortalece a los estudiantes desde preescolar hasta quinto llevando estrategias o métodos de enseñanza, el cual permite mejorar la calidad educativa” (Maestros en formación nivel 03 y 04, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

“Aportan muchas estrategias pedagógicas innovadoras que motivan al estudiante al conocimiento, se observa que consultan, investigan, buscan

estrategias para las prácticas pedagógicas” (Maestra cooperadora de escuela graduada, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

En los testimonios anteriores se identifica de manera explícita las estrategias y métodos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje, como aporte que hace la ENS a la formación de los estudiantes desde su propuesta de la práctica pedagógica a sus centros de práctica de su zona de acción o influencia. Ahora, se exponen los testimonios acerca de la cualificación docente:

Considero que en los diferentes seminarios, asignaturas o clases que les dan a los maestros en formación en el programa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita se hace mucho énfasis en las didácticas, al hacer énfasis en ello, los estudiantes cuando llegan al aula a hacer parte del proceso de formación de los estudiantes, sí se evidencia un deseo por incorporar eso que han aprendido en el tiempo que estudian. Entran a fortalecer, a refrescar eso que de alguna manera en muchas ocasiones a la gran mayoría de los profesores se les vuelve paisaje, que es el trabajar con las guías, entonces se vuelve como algo rutinario y estos maestros entran a proponer acciones que dialogan de forma armoniosa con el modelo de escuela nueva y las guías de aprendizaje, donde se elabora adaptaciones de guías que pueden contribuir (Maestra cooperadora de escuela nueva, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

El maestro que está en ejercicio, cuando llega un docente en formación, creo que es una oxigenación para ellos, porque los jóvenes van con herramientas investigativas, van con todo un bagaje didáctico, van con estrategias metodológicas nuevas, manejo tecnológico que de pronto los maestros en ejercicio ya no tenemos tan avanzado, entonces cuando ellos van a hacer sus prácticas pedagógicas se convierten en una alimentación, dinamización de aula y oxigenación (Maestra cooperadora de escuela graduada, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

“Los maestros en formación refuerzan el aula con sus ideas y principios innovadores que llenan tanto a los niños como a mí, quien soy la maestra cooperadora en el momento en particular” (Maestra cooperadora de preescolar, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

Los maestros en formación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita hacen énfasis o llegan con una formación bastante amplia en la didáctica, entonces, al tener esta formación, ellos proponen y de alguna manera evidencian nuevas estrategias u otras formas de hacer las cosas, entonces un maestro cooperador que sea receptivo puede adaptar o adoptar eso que ellos traen y seguirlo incorporando en las prácticas de aula (Maestra cooperadora de escuela nueva, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

Al cruzar los testimonios referidos a los estudiantes y a los docentes en ejercicio, se puede inferir de manera explícita e implícita que los aportes que ha hecho la

propuesta de la práctica pedagógica de la ENS a la formación de los estudiantes y a la cualificación docente de sus centros de práctica se centran en las didácticas, estrategias pedagógicas, estrategias tecnológicas y en las herramientas investigativas que el docente en formación posee y pone en práctica en su desempeño en el acto pedagógico.

Los docentes en formación se han convertido en multiplicadores activos y participativos de la esencia, de la visión y la misión de la ENS en su zona de influencia en la cualificación docente, a través de su desempeño en el aula y por medio de la reflexión pedagógica o de su misma práctica y el estudio de casos con su docente cooperador. Todo esto está mediado por un diálogo pedagógico entre la ENS, el docente cooperador y el docente en formación dentro de un clima de amor, humildad, confianza, fe y respeto entre ellos mismos. Este es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de todos y se encausa hacia la formación de los estudiantes y la transformación y humanización de sus contextos para el mejoramiento de sus condiciones de vida (Freire, 2005).

También, se evidencia una ENS con responsabilidad ética, política y profesional con su zona de acción; características que se materializan con la formación inicial de los maestros y su posterior cualificación de forma directa e indirecta, como lo es en este caso, con su propuesta de la práctica pedagógica. Esto gracias a los procesos permanentes de análisis crítico de su práctica pedagógica, para la formación de estudiantes como actores críticos y comprometidos con la transformación de las diferentes realidades que han ido apareciendo en sus comunidades (Freire, 2005).

La propuesta de la práctica pedagógica ha generado un espacio para el encuentro dialógico del docente cooperador, docente en formación y el docente acompañante<sup>2</sup>, para la reflexión sobre la aplicación del saber pedagógico desde el saber y el actuar, y desde su construcción para la resignificación de la misma práctica que conlleve al mejoramiento de los procesos de formación de los estudiantes para bien de ellos y de sus comunidades (Freire, 2005).

### **Aportes de la práctica pedagógica en la implementación del modelo educativo**

De acuerdo con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), unos de los fines de las Escuelas Normales Superiores es desarrollar en los docentes capacidades para mejorar e innovar las prácticas y estrategias pedagógicas que permitan impulsar el desarrollo y aprendizaje de las niñas y de los niños, con especial énfasis en el diseño e implementación de proyectos pedagógicos; fomentar en los educadores el desarrollo y la puesta en marcha de propuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas, para la atención a la población del sector rural y grupos étnicos con base en las particularidades de las mismas Escuelas Normales Superiores y de sus sedes educativas asociadas.

Con base en lo expuesto antes, a continuación, se exponen testimonios en los cuales se observan los aportes de la práctica pedagógica en la implementación del

modelo educativo o propuesta pedagógica flexible y contextualizada como lo menciona el MEN:

Se han fortalecido los proyectos de lecto escritura, el PRAES y las Huertas Escolares. También, se ha fortalecido al modelo educativo de la Institución Educativa Rural El Junco en proyectos transversales que han contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestra institución creando herramientas que fortalecen las áreas del Conocimiento (Maestro cooperador de escuela nueva y Postprimaria, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

“Ha contribuido a que nuestro modelo como tal se reafirme y se establezca como debe de ser” (Maestra cooperadora de escuela graduada, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

“Como el docente en formación conoce el modelo y su forma correcta de emplearlo, ayuda al docente cooperador para que lo aplique correctamente, y le comparte nuevas estrategias para mejorar la implementación del modelo educativo” (Maestros en formación nivel 03 y 04, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

“La Práctica pedagógica investigativa nos propone nuevas formas de enseñar con escenarios que se le brindan al estudiante para adquirir nuevos aprendizajes y desarrollar en ellos competencias entendidas como el acto cognitivo” (Maestra cooperadora de escuela nueva, comunicación personal, mayo 26 de 2023).

Decidimos iniciar este análisis con lo dicho por Freire (2010):

Vale decir, aunque no podamos afirmar que el alumno de un maestro incompetente e irresponsable deba necesariamente ser incapaz y falto de responsabilidad o que el alumno de un maestro competente y serio automáticamente sea serio y capaz, que debemos asumir con honradez nuestra tarea docente, para la cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente (p. 68).

En concordancia y de acuerdo con lo estipulado por el (MEN, 2020) al inicio de este apartado, se infiere en los testimonios que la ENS ofrece a sus aspirantes a la docencia una formación rigurosa en la implementación de los modelos educativos para la atención a la primera infancia (educación inicial y preescolar), educación básica primaria (escuela graduada y escuela nueva) en el contexto urbano y rural. Así, la ENS aporta a la implementación del modelo educativo en el cual realizan sus prácticas pedagógicas porque no solo oxigena los saberes de sus docentes cooperadores, sino que también ayuda a revisar y a realimentar la propuesta educativa del centro de práctica. Por otro lado, no se estaría hablando de buenos o malos maestros en formación o en ejercicio como formadores y cooperadores. En vez de entrar a ese problema ético y de juzgamiento poco o nada productivo, se hace el reconociendo de una formación rigurosa, pertinente, contextualizada en

unos docentes responsables, con sentido de pertenencia, autónomos, reflexivos y críticos.

La propuesta de la práctica pedagógica de la ENS también se ha convertido en una estrategia de proyección y de extensión educativa, curricular y pedagógica con sus centros de práctica. Esto se logra a través del desempeño de los docentes en formación en la realización de ejercicios de investigación; el diseño y ejecución de proyectos y de unidades integradas desde los temas transversales; la aplicación de saberes, didácticas y de estrategias pedagógicas adquiridas en su proceso de formación; estos contribuyen a la revisión, ajustes al modelo educativo y la cualificación docente para la implementación de dicho modelo.

Por lo visto hasta aquí, la propuesta de la práctica pedagógica de la ENS está orientada a la formación de un docente competente en los modelos educativos para la atención a la educación inicial hasta la básica primaria, en el contexto urbano y rural, pero tiene mayor presencia en los territorios rurales. Asunto valioso para estas comunidades, instituciones y centros educativos que, por su distancia a la cabecera municipal y por otras circunstancias, cuentan con poca presencia y apoyo del Estado y a nivel departamental y municipal.

#### **A manera de conclusión**

La propuesta de la Práctica Pedagógica Investigativa ha sido un medio por el cual la ENS de forma indirecta e inconsciente ha venido contribuyendo a la formación de los estudiantes y a la cualificación docente de sus centros práctica. Es necesario revisar, ajustar y dinamizar las tareas que tiene la ENS desde su naturaleza y visión, a la luz de las políticas educativas que la rigen para mejorar su presencia en su zona de acción y, por ende, posicionarse de forma sólida y contundente.

La ENS cuenta con un Programa de Formación Complementaria para docentes competentes en los modelos educativos: educación inicial, preescolar, escuela graduada y para la escuela nueva. Además, los docentes en formación participan de seminarios, conferencias especializadas y pasantías que refuerzan la formación recibida para cada modelo educativo y en el cual realizan sus Prácticas Pedagógicas Investigativas; estas prácticas han sido de gran aporte para la cualificación y mejoramiento de la implementación del modelo educativo de su centro de práctica. Por la esencia y la visión de la ENS es recomendable gestionar espacios directos y activos para la capacitación y seguimiento a sus centros de práctica acerca de la evaluación, mejoramiento y control de la implementación de sus modelos educativos.

A través de la propuesta de la Práctica Pedagógica Investigativa, la ENS ha mantenido una comunicación indirecta con sus centros de práctica, por lo tanto, es necesario y conveniente hacer los ajustes que conlleven a un mejoramiento de los mecanismos de relación y participación directos y activos entre la ENS y sus centros de la práctica pedagógica.

La relación entre escuela y comunidad sigue siendo una tensión en el proceso educativo, puesto que su funcionamiento se encuentra más ligada al cumplimiento de la norma, que a prácticas pedagógicas propiamente dichas. Sin embargo, las Prácticas Pedagógicas Investigativas desatan provocaciones acerca de la importancia y necesidad de establecer y mantener la relación entre la escuela y la comunidad, más allá del mero requisito. Es conveniente que, desde esta propuesta pedagógica, la ENS structure de forma explícita y consciente estrategias que queden institucionalizadas en sus centros de práctica o al menos como una capacidad instalada y no como un solo ejercicio de la Práctica Pedagógica Investigativa.

### Notas

1. El docente cooperador es el docente en ejercicio y titular del grado y grupo de estudiantes donde los docentes en formación realizan sus Prácticas Pedagógicas Investigativas.
2. El docente acompañante es el docente formador de la ENS asignado para el acompañamiento del docente en formación durante su Práctica Pedagógica Investigativa.

### Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Paidós.  
[http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs\\_files/user\\_img/Problematica\\_Filosofica/4-1\\_BARCENA%20Fernando\\_La%20experiencia%20reflexiva%20en%20educacion.pdf](http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/Problematica_Filosofica/4-1_BARCENA%20Fernando_La%20experiencia%20reflexiva%20en%20educacion.pdf)
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores.  
<https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo veintiuno editores.  
<https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). Propuesta de práctica investigativa. En De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas.  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345504\\_anexo\\_14.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345504_anexo_14.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). Decreto 1236. Reglamentación y fundamentación de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.  
[https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-400864\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-400864_pdf.pdf)
- Restrepo, B., (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, 7, 45-55.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

- Rodríguez, H., (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y saberes*, (24), 19-25. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12760/1/RodriguezHilda\\_2006\\_PracticaPedagogica.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12760/1/RodriguezHilda_2006_PracticaPedagogica.pdf)
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso&tIng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso&tIng=es)
- Saldarriaga, O. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y sociedad*, 20(41), 2-12. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoy sociedad/article/view/17715>
- Villalobos, J., y de Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>