



SISTEMATIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

José Luis Meza Rueda

Mario Rafael Vergara Acosta

Oliverio de Jesús Moreno Romero

Nassoli Bibiana Angola Mejía

Camilo Andrés Prieto Moncayo



**SISTEMATIZAR
LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS
DEL DOCENTE EN
FORMACIÓN**

SISTEMATIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

José Luis Meza Rueda
Mario Rafael Vergara Acosta
Oliverio de Jesús Moreno Romero
Nassoli Bibiana Angola Mejía
Camilo Andrés Prieto Moncayo

Mario Rafael Vergara Acosta
José Luis Meza Rueda
Editores



Meza Rueda, José Luis [y otros cuatro autores].
Sistematizar las prácticas pedagógicas del docente en formación / Mario Rafael Vergara Acosta,
José Luis Meza Rueda; editores académicos Mario Rafael Vergara Acosta, José Luis Meza Rueda.
Bogotá: Ediciones USTA, 2024.

106 páginas.

Incluye referencias bibliográficas (páginas 28, 42, 64, 88 y 103).

E-ISBN: 978-958-782-666-1

1. Formación docente 2. Prácticas pedagógicas 3. Investigación educativa I. Universidad Santo Tomás
(Colombia).

CDD 370.7

CO-BoUST

© José Luis Meza Rueda, Mario Rafael Vergara
Acosta, Oliverio de Jesús Moreno Romero, Nassoli
Bibiana Angola Mejía, Camilo Andrés Prieto
Moncayo, 2024
© Universidad Santo Tomás, 2024

Ediciones USTA
Bogotá, D. C., Colombia
Carrera 9 n.º 51-11
Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991
editorial@usta.edu.co
<http://ediciones.usta.edu.co>

Universidad Santo Tomás
Vigilada MinEducación
Reconocimiento personería jurídica:
Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965,
MinJusticia.
Acreditación Institucional de Alta Calidad
Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio
de 2022, 8 años, MinEducación

*Se prohíbe la reproducción total o parcial
de esta obra, por cualquier medio, sin la
autorización expresa del titular de los derechos.*

Corrección de estilo:
Ludwing Cepeda A.

Diagramación y diseño de cubierta:
Patricia Montaña D.

Hecho el depósito que establece la ley
e-ISBN: 978-958-782-666-1
Primera edición, 2024

CONTENIDO

Introducción	7
Sistematización de experiencias en torno a prácticas pedagógicas: un salto a la escuela del futuro	11
Sistematización de experiencias	12
Prácticas pedagógicas	15
Valía de la sistematización de experiencias ligadas a las prácticas pedagógicas integradoras	26
Referencias	28
La práctica pedagógica, nicho para investigar en la formación docente	31
Introducción	31
La práctica pedagógica: un proceso curricular en construcción permanente	32
La práctica pedagógica como espacio académico de formación	34
La práctica pedagógica como posibilidad de investigación educativa	36
Referencias	42
Las prácticas pedagógicas en la formación docente	45
Introducción	45
Elementos problema que suscitan la reflexión sobre las prácticas pedagógicas	46
Contextualización de las prácticas pedagógicas	51
Organización de las prácticas pedagógicas	54
Escenario normativo	57
Escenario institucional	60
Apreciaciones finales	62
Referencias	64

Teologando... ando con los niños del grado tercero de la Institución Municipal Pedagógico de Pasto, Nariño	67
Introducción	67
Situando el problema	69
Objetivos	69
Justificando la sistematización de mi experiencia	69
Contextualizando la experiencia del IEM Pedagógico	71
Teologando y planeando	73
Elaborando lo planeado	80
Evaluando el aprendizaje, tanto “profe” practicante, como estudiantes	84
Apreciaciones finales: lo que me aportó la práctica de medios y mediaciones en mi formación docente	86
Despedida	87
Referencias	88

Formación eco-teológica en la comunidad eclesial de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, desde el proyecto Espiritualidad de A Pie	89
¿De qué trata mi experiencia?	89
Situación problemática del escenario de prácticas	91
Características contextuales de la comunidad parroquial	93
Prospectando la acción pedagógica	94
Forjando experiencias eco-teológicas con la comunidad eclesial	95
Evaluación de la experiencia de formación eco-teológica	99
Apreciaciones finales	102
Referencias	103

Sobre los autores	105
José Luis Meza Rueda	105
Mario Rafael Vergara Acosta	105
Oliverio de Jesús Moreno Romero	105
Nassoli Bibiana Angola Mejía	106
Camilo Andrés Prieto Moncayo	106

Introducción

La actualización de la escuela es un desafío permanente si esta quiere alcanzar la pertinencia que pretende. Sin embargo, la escuela no será nueva si quienes están comprometidos con ella no la hacen nueva. Sin ánimo pretencioso, cada uno de los implicados podría hacer suyas las palabras de Jesús: “Yo hago nuevas todas las cosas” (Ap 21,5). Tal vez, este sea el propósito remoto y general de esta obra: animar a cada actor para que desde el rol que ejerce contribuya para que la escuela y lo que en ella acontece sea diferente.

En este sentido, vale la pena recordar que la educación es un proceso dinámico y vital que trasciende las barreras del tiempo y del espacio. En ella late la búsqueda constante de la mejora, la innovación y la comprensión profunda de cómo enseñar y aprender de manera efectiva. Los educadores, como constructores de conocimiento y de futuros, se comprometen en un acto que va más allá del simple acto de transmitir información. La didáctica como disciplina y la enseñanza como acción intencionada, ambas en constante evolución, se comprenden desde la capacidad de adaptarse, reflejar, aprender y crecer.

En este contexto, la práctica pedagógica se erige como epicentro de la experiencia educativa. Es el lugar donde las teorías se encuentran con la realidad, donde los métodos se someten al escrutinio de la aplicación práctica y donde los educadores tejen un vínculo con sus estudiantes. Así, es en la práctica pedagógica formativa donde se crece en habilidades propias del pensamiento crítico, creatividad y empatía; es en la práctica pedagógica integradora donde se fortalecen las capacidades ontológicas propias de la docencia y, además, el sujeto se descubre vocacional y profesionalmente; y es en la práctica pedagógica donde las competencias se revelan para saber hacer educativamente en contextos determinados.

El libro titulado *Sistematizar las prácticas pedagógicas del docente en formación* nace de la convicción de que la educación no puede ser estática ni dogmática. La educación es, ante todo, un campo de investigación constante, un lugar donde los docentes en formación se convierten en aprendices y donde la reflexión se convierte en un vehículo poderoso para el cambio. Aquí, exploramos cómo la sistematización de experiencias pedagógicas formativas de la USTA Colombia se convierte en una oportunidad interesante para potenciar un espacio de formación enriquecedor y continuo.

A través de los capítulos que componen este libro, invitamos a los educadores, estudiantes, investigadores y líderes educativos a sumergirse en un viaje de descubrimiento que va desde la sistematización de experiencias pedagógicas hasta la exploración de enfoques innovadores en la enseñanza teológica y de la educación religiosa escolar (ERE) pasando por propuestas de formación ecoteológica. Cada capítulo es una ventana a la práctica pedagógica en constante transformación.

En estas páginas, desde la sistematización de experiencias, se examinan desafíos y oportunidades que enfrentan los educadores en formación en el proceso de búsqueda de una enseñanza reflexionada y significativa. Se reflexionan experiencias concretas de aula, se explora cómo la práctica pedagógica se relaciona con la investigación y se profundiza en la naturaleza misma de la enseñanza. Más allá de un simple compendio de teorías, este libro es un llamado a la acción, una invitación a abrazar la sistematización de experiencias como metodología que enriquece las competencias investigativas y propicia condiciones para visibilizar experiencias significativas de la práctica pedagógica formativa.

La premisa central de esta obra es que la sistematización de experiencias pedagógicas es una herramienta poderosa, pero tal vez subutilizada en los espacios académicos de práctica pedagógica en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia. Así, en estas páginas, encontramos problematizaciones, desafíos, oportunidades, logros y aprendizajes significativos y, sobre todo, un llamado apasionado a repensar y revitalizar la práctica pedagógica.

El libro *Sistematizar las prácticas pedagógicas del docente en formación*, a través de experiencias concretas pedagógicas, busca fomentar un proceso de formación docente más enriquecedor y efectivo; por ello, los capítulos exploran diversas perspectivas y un par de experiencias relacionadas con la práctica pedagógica en los programas de Licenciatura en Teología y de Educación Religiosa Escolar de una universidad.

En este orden de ideas, esta obra está compuesta por cinco capítulos orientados a consolidar la acción y la reflexión pedagógica desde las mismas prácticas pedagógicas que se desarrollan en la Facultad de Educación de la USTA Colombia. Así, los tres primeros capítulos trazan un marco general sobre la sistematización de experiencias, las prácticas pedagógicas y la necesidad de investigar los procesos de las prácticas formativas. Los últimos dos capítulos, uno de una estudiante que realiza sus prácticas actualmente y otro de un egresado reciente de la Licenciatura en Teología, se presentan como ejemplo y evidencia de la sistematización de prácticas pedagógicas formativas.

De manera particular, el primer capítulo es un texto riguroso que da cuenta de la relación entre sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas docentes. El autor fundamenta las nociones existentes de las dos grandes categorías conceptuales (sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas). De manera especial,

se detiene en tres comprensiones recurrentes sobre las prácticas pedagógicas: la primera ligada a la filosofía de la educación, la segunda con respecto a las prácticas de enseñanza, y la tercera vinculada a las prácticas de los docentes noveles. Cierra esta contribución haciendo hincapié en la valía de la sistematización de experiencias ligadas a las prácticas pedagógicas.

El segundo capítulo mapea algunas notas características de la relación existente entre práctica pedagógica e investigación educativa. Así, aborda aspectos como la construcción curricular permanente de prácticas pedagógicas en Colombia, la yunta necesaria entre la investigación educativa y las prácticas pedagógicas, las contribuciones o beneficios de la investigación en el desarrollo de espacios académicos relativos a las prácticas y pedagógicas, y al final presenta posibles problemas de investigación que podrían ser abordados en diferentes escenarios de prácticas.

Con el fin de enriquecer las líneas orientadoras del libro, el capítulo tres aborda la naturaleza de las prácticas pedagógicas integradoras. El autor hace un recorrido conceptual y normativo de dichas prácticas tanto a nivel nacional como institucional. De esta manera, construye un marco general de las prácticas para justificar la potencia existente y la interesante oportunidad de pensar acciones que conlleven a visibilizar experiencias de prácticas a través de la sistematización, no solo en la Facultad de Educación de la USTA, sino en otras instituciones que tengan interés por perfeccionar el diseño de las prácticas pedagógicas y su puesta en escena.

9

Luego, a manera de ejemplo, se exponen dos experiencias de sistematización de prácticas pedagógicas. Este es el cometido de los capítulos cuatro y cinco. En primer término, una estudiante de la Licenciatura en Teología, quien estaba llevando a cabo una de sus prácticas pedagógicas, titula su experiencia “Teologando... ando con los niños del grado tercero del Instituto Municipal Pedagógico de Pasto, Nariño”. El último capítulo presenta otra experiencia, la de un recién egresado de la Licenciatura en Teología, quien la tituló “Formación eco-teológica en la comunidad eclesial de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat”, desde el Proyecto Espiritualidad de a Pie. Nótese que, al ser diferentes el ámbito, el propósito y los destinatarios en los cuales ocurren dichas experiencias, hacen de estas contribuciones un aporte valioso y motivante para la academia, docentes en ejercicio y docentes en formación.

Finalmente, este libro quiere recordar que la investigación educativa no solo es relevante, sino esencial para la formación docente y el mejoramiento de la práctica pedagógica. Es una invitación a un diálogo abierto y fructífero entre educadores, estudiantes, investigadores y líderes educativos para generar estrategias asociadas a la sistematización de experiencias de prácticas posibilitadoras de aprendizajes significativos.

Sistematización de experiencias en torno a prácticas pedagógicas: un salto a la escuela del futuro

José Luis Meza Rueda

*Si estás enseñando hoy lo que estabas enseñando hace cinco años,
ese campo está muerto o lo estás tú.*

NOAM CHOMSKY

11

La experiencia es constitutiva de ser humano o, dicho de otra manera, si hay algo que sea verdaderamente humano, es la experiencia. Esta no es simplemente un hecho o acontecimiento, ni evento o anécdota, tampoco es un cúmulo de datos acerca de algo interesante. Una experiencia es espaciotemporal y, por tanto, se enmarca en un proceso sociohistórico complejo, profundo y dinámico que se desarrolla tanto a nivel personal como comunitario. La experiencia involucra a todo el ser humano en cuanto sujeto racional, afectivo y volitivo, quien la vive, la reflexiona y, a partir de ella, se transforma. La experiencia inscribe el mundo vital en el cual se ubica el sujeto junto con sus vínculos y relaciones, ideas y creencias, afectos y sentimientos, proyectos y sueños, prejuicios y frustraciones, debilidades y fortalezas. La experiencia es expresión de la grandeza humana, pero también de su miseria.

La valía de las experiencias vitales y, de manera especial, de aquellas que tienen que ver con las prácticas pedagógicas justifica decir una palabra sobre su intento de sistematización. Bajo este cometido, el presente capítulo pretende, en un primer momento, exponer una noción sobre la sistematización de experiencias desde una perspectiva educativa. Luego, en un segundo momento, hacer una aproximación a posibles comprensiones de las prácticas pedagógicas. Finalmente, subrayar el

valor que tiene para la pedagogía, la escuela y el maestro el intento genuino de sistematización de las experiencias ligadas a sus prácticas pedagógicas.

Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es una apuesta que ha venido tomando fuerza en diversas disciplinas y, especialmente, en las ciencias sociales y humanas. Ghiso (2014) plantea que su enfoque metodológico es histórico-dialéctico por cuanto pretende comprender la riqueza contenida en la experiencia, ya que, en cuanto práctica social e histórica, encierra elementos convergentes, pero también contradictorios. No obstante, como en algunos casos no se trata de sobreponer unos argumentos sobre otros, al lado de la lógica dialéctica ha de estar la dialógica, aquella que exige escuchar atentamente lo que quiere comunicar la experiencia y a quien la ha vivido.

Ahora bien, hay que considerar que el término sistematización de experiencias posee diversos significados e intencionalidades. Barnechea y Morgan (2010) advierten que no debe confundirse con la “sistematización de información”, ya que aquella ordena, procesa y comunica los conocimientos adquiridos gracias a las experiencias:

Concebimos la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. (Barnechea y Morgan, 2010, p. 103)

12

Adicionalmente, para estos autores la sistematización de experiencias está soportada por dos bases epistemológicas que la diferencian de la concepción clásica de conocimiento. En primer lugar, concibe una unidad entre sujeto y objeto de conocimiento, puesto que el sujeto produce conocimiento y, a la vez, es actor de la experiencia que lo produce. En segundo lugar, como la sistematización no pretende solo saber más sobre algo, lo fundamental está en que el saber busca la transformación del ser y el hacer. Estas bases rompen la distancia y posible contradicción entre lo racional-objetivo y lo subjetivo-afectivo. “Si en la sistematización existe unidad entre quien sabe y quien actúa, y entre el objeto y el sujeto del conocimiento, los procesos de reflexión y sus productos, incluyen ambas dimensiones” (Barnechea y Morgan, 2010, p. 104).

De otra parte, Óscar Jara (2018) hace referencia a la estrecha relación entre la sistematización de experiencias y un movimiento que emergió en América Latina como resultado de un esfuerzo consciente por desarrollar marcos conceptuales propios para interpretar teóricamente las circunstancias peculiares de nuestra realidad regional. Como punto de referencia crucial, Jara identifica la Revolución cubana de 1959, la cual marca el inicio de una fase histórica en la región latinoamericana. Esta revolución

representó una coyuntura significativa que planteó la posibilidad real de trascender las estructuras de dominación colonial y abrir el camino hacia una comprensión más profunda y auténtica de la realidad latinoamericana. Dicha comprensión tenía como objetivo principal promover la justicia social y la autodeterminación como pilares fundamentales de la transformación de la región.

En este orden de ideas, Mejía afirma:

La sistematización como propuesta ha acompañado las prácticas de rebeldía político-cultural que se han desarrollado en América Latina a través de procesos de comunicación popular, teología de la liberación, filosofía latinoamericana, psicología social latinoamericana, teatro del oprimido, investigación-acción-participante, educación popular, educación propia e intercultural, así como de los diferentes grupos sociales que han construido una actora desde sus empoderamientos [...] que les ha permitido constituirse como corrientes del pensamiento, y realizar un ejercicio reflexivo sobre sus prácticas para dar cuenta de los supuestos cosmogónicos, epistémicos y políticos que los fundamentan y les dan vida propia en los territorios a lo largo y ancho de nuestra realidad. (Mejía, 2022, p. 167)

Desde este propósito, la sistematización de experiencias es una manera de comprender las experiencias surgidas de las prácticas dadas en un contexto real que, a su vez, promueven una reconstrucción y un reordenamiento bajo una lógica sistémica que intenta responder a preguntas como ¿de qué manera suceden ciertas situaciones?, ¿cómo se relacionan entre sí estos sucesos y el ejercicio de la sistematización? y ¿bajo qué intención se llevan a cabo los procesos? (Jara, 2011).

Dando un paso más, en el contexto de la investigación, la sistematización de experiencias se conceptualiza como un procedimiento metodológico y práctico que se sustenta en la reconstrucción lógica de eventos siguiendo una secuencia de pasos distintivos, acumulativos y evolutivos que se alinean con los fundamentos epistemológicos previamente establecidos. Estos pasos, en su fase inicial, se orientan hacia la recopilación de información y su posterior clasificación; “esto implica realizar procesos de abstracción y de conceptualización a partir de la experiencia descrita, ordenada y reconstruida, para lo cual utilizaremos, lógicamente, algunas categorías de interpretación que provengan de nuestro contexto teórico” (p. 156).

La sistematización de experiencias tiene como finalidad promover el avance en la ejecución de acciones que fomenten una integración integral entre los actores encargados de sistematizar las experiencias objeto de estudio y las personas involucradas en dichas experiencias. De este modo, se persigue el logro de su objetivo primordial, que consiste en alcanzar una comprensión profunda del contexto y su respectivo lenguaje, así como establecer una interacción efectiva con el entorno y las personas involucradas, facilitando la realización de una interpretación crítica de las experiencias que propicie reflexiones de relevancia. Estas reflexiones contribuyen al

enriquecimiento del corpus de conocimiento tanto para el individuo que lleva a cabo la sistematización como para aquellos vinculados con la experiencia en cuestión (Jara, 2018).

No obstante, no existe un único procedimiento metodológico exacto como si se tratase de una fórmula o receta. En un proceso de sistematización de experiencias resulta esencial reconocer que, a partir del análisis y comprensión del entorno, los individuos responsables tienen la posibilidad de adoptar enfoques específicos para investigar, plantear y determinar el enfoque metodológico más adecuado y apropiado, considerando una lógica de los acontecimientos que permita interpretar el “lenguaje contextual” de los eventos que enfrentan de manera efectiva.

La sistematización de experiencias se nutre de las particularidades que surgen de sus actividades dando la posibilidad de que tanto los actores encargados de sistematizar como aquellos que están siendo sistematizados puedan relatar los eventos a partir de sus experiencias, las cuales reflejan el entorno en el que están inmersos. En el contexto educativo de América Latina, se considera que un proceso de sistematización de experiencias no tiene una posición neutral, sino que facilita la apertura de diálogos y proporciona oportunidades para fomentar la reflexión en la comunidad. Esto conlleva la necesidad de confiar en lo que vivimos, reflexionamos y producimos. No tendría mayor sentido sistematizar experiencias creyendo que es un ejercicio no equiparable con la solidez de las teorías que vienen del primer mundo.

14

En este sentido, Jara anota que la sistematización de experiencias es un proceso en el que “no solo se pone atención a los acontecimientos o situaciones, a su comportamiento o evolución, sino también —y en especial— a las interpretaciones que tienen las personas, hombres o mujeres, que son sujetos y protagonistas de dichas experiencias” (Jara, 2018, p. 77). Si se quiere, es una apuesta por la valía del saber de los sujetos, de todo sujeto que tenga conciencia de sí, de su lugar en la historia y de su contribución en la transformación de la realidad de la cual forma parte. Tan valioso como el conocimiento científico es aquel que surge de una experiencia sistematizada y, por tanto, no se debe caer en la trampa de los objetivismos, esencialismos y universalismos.

Lo expuesto hasta aquí permite intuir elementos importantes que tienen lugar en la sistematización de experiencias en educación: (1) *Reflexión crítica*: los educadores participantes están invitados a reflexionar sobre su experiencia, analizando lo que funcionó bien, los desafíos encontrados y las lecciones aprendidas. Esta reflexión puede ayudar a identificar patrones y enfoques exitosos. (2) *Documentación*: la sistematización implica la recopilación y documentación detallada de información sobre la experiencia educativa, que puede incluir registros escritos, fotografías, videos y testimonios. (3) *Análisis*: un análisis cuidadoso de la información recopilada posibilita la identificación de los factores que contribuyeron al éxito o fracaso de la experiencia.

Lo anterior incluye las buenas prácticas, desafíos comunes y posibles áreas de mejora. (4) *Lecciones aprendidas*: a partir del análisis, se extraen lecciones y aprendizajes que pueden aplicarse en futuros proyectos o actividades educativas. Estas lecciones pueden guiar la toma de decisiones y la planificación estratégica. (5) *Difusión*: una vez se ha sistematizado la experiencia, es importante compartir los resultados y las lecciones aprendidas con otros educadores, instituciones educativas y partes interesadas. Esto puede fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos en la comunidad educativa. (6) *Mejora continua*: la sistematización de experiencias alimenta la mejora continua en la educación, ya que permite ajustar y perfeccionar enfoques educativos en función de los resultados y aprendizajes obtenidos. Con todo, vale la pena insistir en que estos elementos han de ubicarse en la perspectiva epistemológica decolonial, liberadora y crítica para no caer en pragmatismos, activismos e instrumentalismos.

Este apartado no podría finalizar sin hacer mención del papel del maestro en la sistematización de experiencias, por cuanto la presente obra emerge del trabajo de docentes que están ejerciendo, ya en una etapa inicial o ya en una etapa avanzada, y está dirigida a aquellos que quieran cualificar su ser y quehacer educativo. Jara afirma con lucidez: “No tiene sentido que quienes sistematicen puedan ser otras personas distintas a quienes realizaron, vivieron, sufrieron, disfrutaron la experiencia” (2018, p. 83). Como se dijo anteriormente, a la base ha de estar la convicción de que “mi experiencia” es valiosa y, por tanto, vale la pena ser recuperada, reflexionada y comunicada sin llegar al extremo de pensar que “mi experiencia” es la única verdadera, buena y válida. Si fuera así, advierte el mismo Jara, “terminaríamos concluyendo en sistematizaciones unipersonales, individuales y cerradas” (2018, p. 84).

Además, si no olvidamos el adagio antiguo *pars pro toto*, traducido como “la parte habla del todo” o “la parte tiene relación con el todo”, pronto nos damos cuenta de que las narrativas que resultan de la sistematización de experiencias de un sujeto, si bien son autorreferenciales, están vinculadas con todos aquellos que se encuentran en las mismas coordenadas espaciotemporales o viven condiciones similares. Así, la experiencia tiene un potencial transformador en todos los actores (Meza, 2009). Los conocimientos construidos a través de la experiencia son aprovechables no solo por el sujeto que ha vivido la experiencia, sino por todo el colectivo (Barnechea y Morgan, 2010).

Prácticas pedagógicas

La polisemia también cabe para el término “prácticas pedagógicas”. Por eso, en este escrito las entenderemos bajo tres nociones: como el ejercicio reflexivo que se hace en torno a la educación, como las prácticas de enseñanza y, por tanto, las acciones intencionadas que se adelantan en el ámbito educativo —ojalá, en el aula— para procurar diversos aprendizajes y, tercera, como la experiencia formativa que adelanta un novel maestro con el fin de iniciar su ejercicio profesional y titularse en un programa de educación superior.

Primera noción: la práctica pedagógica en cuanto ejercicio reflexivo sobre el acto educativo

No son pocos los pedagogos modernos y contemporáneos que conciben la práctica pedagógica como un ejercicio reflexivo acerca de la educación. En general, reconocen que la reflexión constante sobre las acciones propias y de otros sujetos en relación con los enfoques educativos es esencial para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esta noción responde a la idea más clásica de la pedagogía en cuanto filosofía de la educación. Pensar la educación es pensar en todo aquello que tiene lugar en ella y que responde, de una manera u otra, a preguntas nucleares como: ¿cuál es la idea de ser humano?, ¿qué tipo de ser humano debe ser formado?, ¿cuál es la idea de sociedad?, ¿qué tipo de sociedad se quiere construir?, ¿cómo aprende el ser humano?, ¿qué dimensiones y capacidades deben ser promovidas en el sujeto?, ¿cómo enseñarle a ese sujeto?, ¿qué métodos son pertinentes a la idea de ser humano que pretender ser formado?, entre otras.

Parecería obvio que quien se desempeña en la educación debería tener en cuenta tales preguntas, pero, lastimosamente, no es así. Por diversas circunstancias, un buen número de docentes trata de responder más o menos bien a las funciones y tareas encomendadas desde una tecnología educativa, pero no hacen una metarreflexión sobre el porqué y el para qué de tales funciones y tareas. Aquí vendría un llamado: todo maestro debería tener la posibilidad de pensarse y pensar profundamente en lo que es y hace.

16

La pedagogía es un saber complejo, razón por la cual las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de esta primera noción focalizan su reflexión en un determinado elemento que, en la mayoría de los casos, conecta con otros que también se inscriben en la disciplina pedagógica. A manera de ejemplo, podemos recordar el énfasis puesto por algunos pedagogos contemporáneos.

Por una parte, Donald Schön, bastante conocido por su libro *El profesional reflexivo* (1998) (“The Reflective Practitioner”), se centra en la idea de que los profesionales y, en particular, los educadores, deben ser capaces de reflexionar sobre sus acciones y experiencias en el aula para mejorar su práctica. Schön considera que la educación efectiva va más allá de la aplicación de fórmulas o técnicas predefinidas, y requiere un proceso constante de pensamiento crítico y adaptación. Él introduce dos conceptos fundamentales en su teoría: primero, el *conocimiento tácito*, adquirido a través de la experiencia práctica, el cual implica habilidades, intuiciones y juicios; y, segundo, la *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción*. La primera ocurre en el momento en que un profesional toma decisiones y adapta su enfoque mientras realiza su trabajo; y la reflexión sobre la acción implica mirar hacia atrás después de una experiencia y analizar lo que sucedió, identificando patrones y aprendizajes que pueden aplicarse en el futuro.

Por otra parte, Schön destaca la importancia de que los profesionales de la educación sean reflexivos y conscientes de su conocimiento tácito, utilizando la reflexión como una herramienta para mejorar continuamente su práctica. Esta teoría ha influido en la formación de profesionales y en la investigación educativa, promoviendo un enfoque más centrado en el pensamiento crítico y la adaptación en el campo de la educación.

Thanh-Thuy Nguyen y David Walker (2016), junto con David Boud y Rebeca Soler (2016), contribuyeron al desarrollo del enfoque de la “evaluación reflexiva” en la educación. Ambas parejas argumentan que la reflexión sobre la propia enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes es esencial para el desarrollo profesional de los educadores. Cabe anotar que su propuesta busca efectos positivos en el mundo laboral de cualquier profesión: las expectativas de aprendizaje en el trabajo en el siglo XXI, las teorías de aprendizaje, práctica e implicaciones de rendimiento, la relación entre el aprendizaje en el lugar de trabajo y otras formas de aprendizaje permanente, los avances en los enfoques de aprendizaje y evaluación basados en competencias, la influencia del idioma, el poder, la cultura y el género en la “construcción” del aprendizaje, entre otros tantos intereses.

Linda Darling-Hammond (2017; 2019) es una defensora de la “enseñanza reflexiva”. Ha destacado la importancia de que los educadores reflexionen sobre sus métodos y estrategias para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Esto requiere de los docentes un “aprendizaje profundo” que, si bien ocurre de forma personalizada, son importantes las comunidades de práctica, los procesos equitativos y la confianza para crear condiciones que rompan con una educación rutinaria. La enseñanza reflexiva y el aprendizaje profundo producen respuestas particulares que se concretan en diseños auténticos y singulares para el contexto en el cual se ubican. En este sentido, Stephen Bookfield (1995) consolidó el concepto de “enseñanza reflexiva crítica” para cuestionar y analizar los supuestos y prácticas pedagógicas con el fin de promover un aprendizaje profundo y significativo.

John Dewey (2004; 2019), mucho más conocido en nuestro contexto, defendió la importancia de la reflexión y la experiencia en el proceso educativo. Sus ideas sobre el aprendizaje experiencial siguen siendo relevantes en la pedagogía actual, entre otras razones, por su estrecha relación con la educación política y la sociedad democrática. Para Dewey, la escuela ha de educar una ciudadanía equipada y motivada para servir como guardiana de la democracia. Dentro de este cometido, no puede haber dos conjuntos de principios éticos, uno para la escuela y otro para fuera de la escuela. Por eso, el pedagogo estadounidense se obsesionará por llevar su teoría a una práctica efectiva en la escuela.

Álvaro Marchesi y Elena Martín-Ortega (1998), en su libro *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, se preguntan si es posible mejorar la calidad del proceso educativo en su conjunto. Los autores desarrollan la interrelación existente entre la sociedad y la educación como un marco conceptual amplio para su análisis. En su exposición, examinan las variables que ejercen influencia sobre la calidad de la enseñanza en el

entorno escolar y examinan con detalle los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el contexto del aula. Este ejercicio ejemplifica de manera efectiva cómo una reflexión sistemática acerca de la educación en un contexto específico, como el español en este caso, puede tener un impacto en múltiples niveles, abarcando desde la formulación de políticas públicas hasta la reforma educativa, la estructura organizativa de las instituciones escolares y la dinámica que prevalece en el aula de clases.

No se podría terminar este breve barrido de autores sobre la noción que nos ocupa sin citar a Paulo Freire, uno de los grandes pedagogos de nuestra América. Freire es conocido por su teoría de la reflexión crítica en la práctica pedagógica, la cual ha dejado una marca perdurable en la educación y la pedagogía crítica. Su obra seminal *Pedagogía del oprimido* (2015 [1970]) es un pilar fundamental de su enfoque. Freire sostiene que la educación no debería ser un proceso bancario donde el conocimiento es depositado pasivamente en los estudiantes, sino un acto dialógico y liberador en el que educadores y estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento.

En su concepto de “diálogo problematizador”, el pedagogo brasileño enfatiza la importancia de la reflexión crítica sobre la realidad social y la práctica pedagógica. Los educadores deben ser facilitadores de este proceso, desafiando a los estudiantes a cuestionar y comprender críticamente su entorno y sus propias experiencias. La reflexión crítica no solo es una herramienta para comprender mejor el mundo, sino también para transformarlo. Freire aboga por una educación liberadora que empodere a los estudiantes para superar la opresión y la alienación, y esta reflexión crítica es el motor de ese empoderamiento. La teoría de Paulo Freire sobre la reflexión en la práctica pedagógica se basa en la dialéctica entre educadores y estudiantes, la conciencia crítica de la realidad y la construcción activa del conocimiento, todo ello con el objetivo de promover la liberación de la opresión y la creación de una sociedad más justa y equitativa.

Los autores citados permiten establecer un axioma: solo es posible construir y deconstruir la pedagogía si ocurre una reflexión sistemática y aguda sobre la educación. En este sentido, la práctica pedagógica sería un ejercicio reflexivo sobre la educación que, de alguna manera u otra, problematiza la educación y hace nuevas propuestas. Como la educación es un todo, lo que ocurre la mayoría de las veces es que dicha reflexión se focaliza en alguno de sus elementos, actores o relaciones.

Segunda noción: las prácticas pedagógicas en cuanto prácticas de enseñanza

Juliana Jaramillo (2005) afirma que *enseñar* viene de la raíz *sek*, que en sánscrito se refiere a seguir; y con el sufijo *no* es aquella *marca que se sigue*. Con este sentido, pasó al latín bajo la expresión *signum o signo*, que en latín vulgar se convirtió en *insignare*, el cual tiene como significado marcar o designar. Por tanto, enseñar es “hacer marcas”, colocar lo que se acepta previamente para que otros lo puedan seguir y lo reconozcan.

Los signos muestran el camino que puede ser seguido por otros. Ahora bien, yendo más allá de su significado etimológico, la enseñanza es una acción, un sentido y una función primordial de la escuela. Si hay aprendizaje es porque hay enseñanza y, viceversa, si hay enseñantes es porque hay aprendices. Enseñanza-aprendizaje son un binomio interdependiente en el cual están implicados no solo el docente y el estudiante, sino todos los miembros de una comunidad educativa. Además, es un sistema en el que convergen diversas variables y dinámicas, como se verá después.

Al articular los términos *práctica* y *enseñanza*, resulta el concepto *prácticas de enseñanza*. Según Suriani (2003), las prácticas de enseñanza se reconocen en su sentido más amplio como manifestaciones de prácticas sociales, lo que lleva a su enraizamiento histórico; es decir, a su integración en contextos específicos. En virtud de esta característica, estas prácticas se ven marcadas por la incertidumbre y la falta de definición precisa, ya que se rigen por principios que no pueden mantenerse invariables en el tiempo. Dado su carácter social, estas prácticas implican la participación de individuos que comparten una multiplicidad de representaciones que forman parte del imaginario colectivo. Sus representaciones indican la presencia de tradiciones y rutinas, así como formas de pensamiento y acción inherentes a dichas prácticas. Así, las prácticas de enseñanza se ubican en contextos más amplios de la sociedad haciendo que exista una relación entre una práctica determinada y la sociedad de la que forma parte.

En tanto sociales, las *prácticas de enseñanza* se pueden entender como formas específicas de prácticas educativas, pues se relacionan con lo cultural junto con la producción y reconstrucción del conocimiento. Por lo tanto, en la actualidad, a las prácticas de enseñanza se les interpela desde otras prácticas educativas, pues los conocimientos circulan desde diversos ámbitos y medios, incluso sobrepasando a las instituciones educativas. El contexto áulico (desde un análisis micro) remite a un escenario de gran complejidad, atravesado por la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y una fuerte dosis de implicación personal. Es en este escenario donde pueden situarse las prácticas de enseñanza (Jaramillo, 2005).

Para Basabe y Cools (2008), las prácticas de enseñanza se configuran a partir de la acción de un docente, quien simultáneamente desempeña el rol de un individuo con una historia personal y un agente inmerso en la dinámica social. Estas prácticas representan una acción contextualizada que se desarrolla en entornos enraizados en contextos históricos, sociales, culturales e institucionales específicos. Además, se inscriben en múltiples dimensiones temporales, que abarcan el tiempo del docente, el tiempo del grupo de estudiantes y el tiempo de la institución educativa. Las prácticas de enseñanza implican una organización particular de las actividades en las que los participantes, tanto docentes como estudiantes, interactúan con la realidad en el marco de eventos en curso. Estas prácticas requieren que el docente posea la habilidad para atribuir significado a sus acciones y llevar a cabo procesos reflexivos en torno a su desempeño pedagógico.

Pero ¿qué caracteriza la acción del maestro? De acuerdo con Basabe y Cools (2008), en una primera instancia, *la práctica de enseñanza se encuentra dirigida hacia la consecución de objetivos pedagógicos específicos*. La intencionalidad pedagógica es un factor fundamental que subyace en todas las acciones emprendidas por el docente y está estrechamente relacionada con la transmisión de conocimientos culturales significativos, dentro del contexto de un proyecto educativo definido. Este enfoque establece una dinámica de asimetría entre el docente y el estudiante, lo cual no está exento de generar tensiones en el proceso educativo. Para que estas finalidades se materialicen de manera efectiva, es necesario que estén claramente expresadas en el currículo, con un énfasis particular en los objetivos, propósitos y contenidos que se deben enseñar.

En segundo lugar, *la enseñanza es una acción orientada hacia otros y realizada con otros a partir del diálogo*. Pero ¿qué significa esto? Significa que descansa sobre un proceso de comunicación. La forma de organización social de una tarea y la manera de comunicarla se convierte en una de las dimensiones relevantes en cualquier análisis de un dispositivo didáctico y, por supuesto, se constituye en un criterio relevante a la hora de diseñar una propuesta y elegir la estrategia didáctica. Cada grupo se constituye en una realidad singular que está dada por las características de quienes lo conforman, las interacciones y las configuraciones que surgen en su devenir. Para Burbules (1999), la enseñanza se debe asumir como una *forma de diálogo* y no se ciñe únicamente a su utilización como un método didáctico, sino que al asumir el diálogo en la enseñanza se instala un tipo de intercambio con los otros, donde se logra una aprehensión más plena de nuestra subjetividad y la de los demás.

En un tercer plano, *la labor de enseñar implica un papel mediador fundamental entre el estudiante y los conocimientos que este debe adquirir durante su proceso de formación*. Las interacciones que el docente establece con los estudiantes tienen como propósito facilitar la consecución de objetivos específicos y la asimilación de contenidos particulares. La responsabilidad del profesor se centra en fomentar de manera sistemática esta apropiación, utilizando estrategias que propicien la generación de procesos de aprendizaje y la construcción de significados por parte del estudiante.

Por lo tanto, el oficio del docente lo encara a una situación bifronte; es decir, se encuentra de cara con el estudiante, pero también con el saber que pretende enseñar. Esta relación, por lo tanto, se asume dentro de su complejidad, pues no implica solo el conocimiento que posee el docente acerca de la asignatura a enseñar, sino que lleva la marca singular del proceso que da cuenta de la construcción de ese saber y de los significados culturales elaborados en torno a dicho saber.

En cuarto lugar, *el proceso de enseñanza enfrenta de manera continua al docente a un flujo constante de diversas situaciones algunas de ellas inéditas, pero sobre todo complejas, que ocurren en lugares o escenarios fuera o dentro del aula*. La enseñanza se puede ubicar dentro de la naturaleza de una acción práctica, pero lo “práctico”

no está referido a algo instrumental y operativo, sino a algo que exige reflexión, deliberación y sabiduría experiencial (*phronesis*), de parte de quien enseña, pues las acciones del aula no se resuelven a través de la aplicación de patrones generales de actuación, sino reconociendo los espacios indeterminados que requieren la toma de decisiones en el marco de situaciones indefinidas; es decir, decidir bajo la incertidumbre y con la celeridad que corresponde a cada situación.

En quinto orden, *los docentes atesoran un conjunto de conocimientos, teorías personales y creencias, comúnmente referidos como “implícitos sobre la enseñanza”* (Gajardo, 2008). A partir de estos elementos, los educadores otorgan significado y analizan las acciones cotidianas llevadas a cabo en el entorno del aula de clases. Los aspectos implícitos suscitan interrogantes relacionadas con los procesos de pensamiento evidenciados en las labores docentes, las características distintivas del conocimiento profesional del docente, el origen de sus fuentes de conocimiento y la relación que establecen entre el conocimiento práctico y el conocimiento especializado. Lo que los profesores creen, piensan y saben se erige como un elemento crucial para comprender sus acciones en el aula y las decisiones que toman en relación con la enseñanza. Los componentes implícitos subyacentes en la práctica docente no obedecen a una única perspectiva epistemológica, sino que se caracterizan por su diversidad y multiplicidad. Estos emanan de diversas fuentes y se adquieren a lo largo del tiempo, en procesos que involucran factores de naturaleza social, cultural y biográfica. La propia historia personal, familiar, escolar o social del docente hace que este se fundamente en una serie de certezas desde las cuales concibe la realidad y comprende las situaciones nuevas a las que tiene que enfrentarse.

21

Tal heterogeneidad se liga a las distintas fuentes sociales de adquisición y a la manera como se integran a su hacer cotidiano. Aunque no resulte fácil, en un docente se podrían diferenciar los saberes personales, los de la formación escolar, los de la formación profesional, los disciplinares, los curriculares y los que provienen de su experiencia profesional. Con todo, la *buena enseñanza* es una alquimia compleja de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, según Basabe y Cols (2008), el maestro debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

Camilloni (2012) considera que la enseñanza conlleva la ejecución de una amplia variedad de actividades que abarcan diversos dominios, y estas actividades se desarrollan en momentos y contextos distintos. En este sentido, la labor de enseñar no se puede limitar exclusivamente a los aspectos más evidentes y perceptibles, ya que el acto de enseñar engloba un proceso mental que implica pensar, evaluar y concebir; es decir, la creación de múltiples representaciones sobre las acciones que tienen lugar en el aula. Además, enseñar implica la habilidad de expresar verbalmente estas representaciones y la capacidad de comunicar a otros las intenciones que subyacen en

el acto de enseñar. Tampoco podemos decir que las prácticas de enseñanza acontecen únicamente en el momento del encuentro con el estudiante o en las actuaciones clase; la enseñanza tiene una fase pre-activa; es decir, la fase en que se concibe, planea y programa lo que se va a realizar; una fase interactiva, que hace referencia al encuentro con los alumnos y al desarrollo de lo que se programó; y, finalmente, una fase pos-activa, en la cual el docente evalúa y analiza lo que se programó y se desarrolló.

Lo anterior nos permite ver que las prácticas de enseñanza tienen una estrecha relación con las *construcciones metodológicas*. Más aún, ambas se encuentran amparadas por la didáctica. En términos generales, la didáctica tiene que ver con las maneras de promover el aprendizaje de un estudiante y las maneras de acceder a formas culturales que se encuentran contenidas en el currículo. En otras palabras, la didáctica conlleva las decisiones que un docente toma con respecto a los objetivos y propósitos de la enseñanza (dimensión teleológica), a los contenidos para enseñar, formas de presentación y materiales por utilizar (dimensión metódica), tanto en los momentos pre-activos como los interactivos y pos-activos.

Por esto, la enseñanza contempla los elementos organizativos asociados al encuadre didáctico y al manejo de la gestión de la clase, como monitoreo y gestión de los tiempos, distribución de los roles entre los diferentes miembros del grupo, la regulación de todos los intercambios y la atención y manejo de eventos disruptivos durante el curso de la clase. La enseñanza también tiene en cuenta un elemento relacional que hace referencia al sostenimiento de la relación pedagógica y al acompañamiento emocional del alumno en su proceso de aprendizaje. Estos planos de acción del docente están íntimamente vinculados y no deben ser entidades desarticuladas o superpuestas, todas ellas fuertemente vinculadas en el pensamiento del docente, y en las elecciones e intervenciones de actores: directivos, profesores y estudiantes.

Lo anterior permite vislumbrar su relación con las construcciones metodológicas. Edelstein (2011) hace la salvedad de que este concepto no puede caer en el conocimiento-receta que valora el saber hacer por encima de la teoría. Por tanto, la construcción metodológica va más allá de aquella gestión en el aula que procura procedimientos instrumentales y neutrales que quieren establecer modos aceptables, normales o razonables para que el docente tenga éxito en la clase.

Así, se reconoce el valor de una construcción didáctica que tiene como finalidad superar la idea de la enseñanza como mera reducción curricular, para entenderla y concebirla como un “proceso complejo de gestación de intervención” (Edelstein, 2011, p. 177). Para que esto ocurra, es necesario entender la enseñanza como un sistema categorial ampliado que pone en juego la relación dialéctica contenido-método. La *construcción metodológica* denota un acto singularmente creativo por parte del docente que articula las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo pertinente a la producción ya existente del contenido (su historia y los principales debates), las lógicas de los sujetos

(lo epistemológico-subjetivo) que remiten principalmente a las posibilidades cognitivas, afectivas, motoras, sociales, de apropiación de los contenidos y, por último, los ámbitos y contextos donde esas dos lógicas se entrecruzan. La *construcción metodológica* se genera a diferentes escalas: programa, unidad o clase por la fina articulación de macro y microdecisiones con respecto a las propuestas de intervención que buscan alcanzar los fines de la enseñanza.

En este orden de ideas, se comprende que las prácticas de enseñanza están soportadas por ideas o teorías pedagógicas. Tener esto presente evita que el docente caiga en un pragmatismo didáctico o un esnobismo. Como ejemplos, se pueden nombrar algunas formas de enseñanza y sustento teórico: el aprendizaje basado en problemas que promueve la aplicación del conocimiento en situaciones reales bebe de la teoría bajo el mismo nombre de H. Barrows; la personalización del aprendizaje adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes está soportada en la teoría de diferenciación del aprendizaje de Carol Ann Tomlinson; la metodología de construcción activa del conocimiento operacionaliza lo propio del constructivismo de Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner.

El uso de la tecnología en el aula buscando la interacción con su contenido también se ubica dentro del construccionismo, pero en este caso tiene relación con los postulados de Seymour Papert; el *feedback* o retroalimentación sobre el proceso, actividades y productos se basa en la evaluación formativa de Dylan Wiliam; el aprendizaje colaborativo que fomenta la interacción entre estudiantes con la idea de construir conocimiento de forma conjunta responde a los principios de la teoría de Lev Vygotsky acerca de la zona de desarrollo próximo; el uso de historias para que el contenido sea accesible y retenido en la memoria es una metodología propia del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner; las técnicas del aprendizaje auténtico que buscan relacionar el contenido con situaciones del mundo real están inspiradas en la teoría de la comunidad de práctica de Jean Lave y Etienne Wenger; y la gamificación como elemento motivador del aprendizaje a través del juego está sustentada en la teoría del mismo nombre de Jane McGonigal. Este listado, que no es exhaustivo en cuanto a técnicas de enseñanza ni autores, ilustra bastante bien la relación entre teoría y práctica.

En resumen, las prácticas de enseñanza trascienden la mera ejecución de secuencias didácticas (*know-how*). Aunque estas secuencias son parte inherente de dichas prácticas, estas se conciben como procesos sociales institucionalizados y contextualizados. Constituyen un conjunto de acciones e interacciones dialógicas que involucran a sujetos históricos, tanto estudiantes como profesores, quienes poseen sus propias concepciones e imágenes mentales. Estas prácticas engloban la comunicación de saberes y conocimientos disciplinarios, así como la expresión y materialización de objetivos educativos, pedagógicos y didácticos orientados hacia la formación integral y la transformación social de la comunidad educativa que participa en ellas.

Tercera noción: práctica pedagógica en cuanto experiencia formativa adelantada por un novel maestro con el fin de certificarse formalmente

Remitimos al lector a un trabajo anterior (Meza, 2017) en el cual se hace una reflexión amplia sobre la formación de los docentes noveles y la importancia de la práctica pedagógica como experiencia formativa. Sin embargo, para ser justos con la exposición, en este apartado se remarcan brevemente algunas ideas que se inscriben en esta noción.

Primera, la formación de los nuevos docentes descansa en la tríada ser-saber-hacer. *Ser*, porque es importante que el maestro esté convencido de su profesión y de su vocación. *Saber*, porque, si se quiere enseñar algo (una idea o una teoría, un valor o una virtud, una habilidad o una competencia), es necesario haberla aprehendido con la mayor propiedad posible. Y *hacer*, porque la enseñanza es una acción intencionada y pensada, es un modo de comunicar algo de forma que pueda aprender otro. En este sentido, las prácticas pedagógicas procuran el fortalecimiento de la totalidad de la tríada en el sujeto que quiere ser docente.

Segunda, a lo largo de la historia de la educación se nota una preocupación constante por la formación de los nuevos maestros y, por tanto, se identifican diversas y ricas propuestas para lograr tal cometido. Ejemplo de ello es Comenio, uno de los grandes pedagogos de Occidente, quien usa la analogía del sembrador para entender lo propio del maestro:

¿Quién no sabe qué hace falta cierto arte y pericia para sembrar y plantar? Ciertamente, con un arboricultor imperito que llene de plantas un huerto la mayor parte de ellas perecerá, y si alguna germina y sale, más será debido a la casualidad que a su arte. El prudente obra con seguridad, conociendo qué, dónde, cuándo y cómo ha de operar o dejar de hacer, y así nada le puede salir mal. (1998, p. 43)

La cita de la *Didáctica magna* es lúcida por cuanto señala el camino programático del quehacer docente: qué, dónde, cuándo y cómo. Puede haber otras preguntas, pero estas son esenciales para aquel que pretende enseñar algo. Será por esta razón que en la “preparación de la clase” el maestro joven o experto tendrá que responder explícitamente qué va a enseñar, en qué escenario y contexto, bajo qué secuencia y momentos, y con qué método y recursos. Poner en obra tal preparación es llevar a cabo una práctica pedagógica.

Ahora bien, como el saber y el hacer han de estar respaldados por el ser, se entiende que otro grande de la pedagogía insista en el testimonio del maestro:

Ruegos, jóvenes maestros, que reflexionéis en este ejemplo y os acordéis de que, en todo, vuestras lecciones más deben consistir en acción que en discursos, porque con facilidad se olvidan los niños de lo que han dicho y lo que han oído, pero no

de lo que han hecho y les ha sucedido [...]. Maestros, dejaos de puerilidades, sed virtuosos y buenos y grábense vuestros ejemplos en la memoria de los alumnos, en tanto que pueden penetrar en su corazón. (Rousseau, 2000 [1762], pp. 104-110)

Tercera, aunque somos conscientes de la importancia de las prácticas pedagógicas en la formación profesional del futuro docente, así como lo son las prácticas clínicas para el futuro médico, es una pena que, salvadas contadas excepciones, estas no se lleven a cabo con la procesualidad, rigor y seguimiento que se merecen. Con frecuencia, la práctica profesional de los estudiantes de programas de licenciatura sucede al término de su formación en instituciones educativas que han acordado que estos estudiantes realicen sus prácticas en entornos que generalmente se escogen con la intención de ser lo menos problemáticos posibles, o, en ocasiones, se seleccionan deliberadamente los más desafiantes, quizás para permitir un periodo de alivio al maestro encargado. Cuando el principiante llega, el docente en propiedad se evade dejándolo a su merced bajo diversas justificaciones: “Es la oportunidad para tomarse un café”, “Debo hacer una diligencia”, “Es para que no se ponga nervioso con mi presencia”, “Es mejor que se estrelle para que aprenda”, etc. Si el novato cuenta con suerte, el responsable de la práctica pedagógica lo visitará un par de veces durante el semestre para observarlo con actitud punitiva o decirle algo “que le sirva para más adelante”. Al final, el novel profesor aprende por ensayo y error.

Lo anterior reitera la necesidad de que los programas de formación docente establezcan propuestas sólidas que procuren prácticas pedagógicas altamente provechosas para el futuro maestro. Dentro de la clasificación que hace Vonk (1995), deberíamos apostarle al cuarto modelo. Veamos cuáles son los modelos de Vonk.

(1) El modelo de “nada o húndete” (*swim-or-sink*) es el más común en las instituciones educativas, caracterizado por la ausencia casi total de apoyo o interacción entre pares. Este modelo presupone que el desarrollo profesional es una responsabilidad individual del docente novato. La aceptación por parte del grupo docente dependerá de la capacidad demostrada previamente por el nuevo docente o de su capacidad para superar una prueba fehaciente.

(2) El modelo de “Compañerismo” (*collegial*) implica cierto grado de relación entre el nuevo profesor y sus pares, aunque de manera no estructurada e informal. Desde este contexto, un colega docente puede ofrecer ayuda en cuestiones específicas relacionadas con la enseñanza, como la gestión del aula o las técnicas pedagógicas, cuando el novato lo solicita.

(3) El modelo de “adquisición de competencias necesarias” (*mandatory competency*) se basa en la premisa de que existen destrezas “universales” que definen la “docencia eficiente”. Establece una relación formal y jerárquica entre un docente novato y uno experimentado. El docente experimentado guía al novato de manera deliberada en

la adquisición de competencias docentes básicas, generalmente relacionadas con el manejo del aula, las técnicas de enseñanza y el contenido de las materias.

(4) El modelo de “mentor-protegido” (*formalized mentor-protégée*) presupone la existencia de un mentor capacitado para ayudar a los profesores novatos a estructurar y orientar su desarrollo profesional. Este enfoque busca que los docentes principiantes se conviertan gradualmente en profesionales autónomos y autoorientados. La acción de apoyo se centra en el desarrollo profesional del docente novato, abarcando dimensiones personales, conocimientos y habilidades, así como contextuales. Implica una relación dinámica y recíproca entre un docente experimentado (el mentor) y uno novato (el protegido) con el objetivo de promover el crecimiento profesional de ambos en su carrera docente.

Como mencionamos anteriormente, el enfoque preferido debería ser el cuarto modelo, ya que las prácticas pedagógicas en este modelo garantizan la adquisición de conocimientos fundamentales y necesarios para los maestros novatos en áreas como la pedagogía, la comunicación efectiva, el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la innovación. Este modelo proporciona un marco integral para el desarrollo profesional de los docentes en formación.

Valía de la sistematización de experiencias ligadas a las prácticas pedagógicas integradoras

26

Aunque no es fácil identificar un lugar específico, se cree que el papel fue inventado por primera vez en China, posiblemente alrededor del siglo II a. C. Antes de su invención, se utilizaban materiales como la seda, el bambú, la madera y el pergamino para escribir, pero eran costosos y difíciles de producir en gran cantidad. El papel, por otro lado, era más asequible, ligero y fácil de fabricar. Sin embargo, a pesar de sus ventajas, el conocimiento sobre la fabricación de papel se mantuvo en gran parte en China durante siglos. No fue hasta la dinastía Tang (siglo VII) que la técnica de fabricación de papel comenzó a difundirse a otras partes del mundo, como el Medio Oriente, a través de la Ruta de la Seda. Finalmente, se difundió aún más por Europa durante la Edad Media, lo que tuvo un impacto revolucionario en la transmisión del conocimiento y la información. El papel permitió la producción de libros de manera más eficiente, lo que contribuyó al florecimiento de la impresión y la difusión de la cultura. El papel cambió significativamente la historia de la humanidad.

El astrolabio es otro ejemplo de un invento que se originó en un lugar remoto y llevó tiempo en ser conocido. Este instrumento era utilizado para medir la altura de los astros sobre el horizonte, lo que permitía a los navegantes y astrónomos determinar la latitud y orientación en el espacio. Se cree que el astrolabio fue creado en la antigua Grecia alrededor del siglo II a. de C. Inicialmente, se utilizó en la navegación y la astronomía en el mundo islámico, luego vinieron variantes y mejoras a lo largo de los siglos. En la Edad Media, el conocimiento sobre el astrolabio se difundió lentamente

a través de las rutas comerciales y culturales. Fue particularmente influyente en la navegación marítima y la cartografía, lo que permitió a los exploradores y navegantes europeos de los siglos xv y xvi realizar viajes de exploración y descubrimiento que cambiaron la historia, como los viajes de Cristóbal Colón y Vasco de Gama.

Una invención menos conocida son los “karez” (también “qanat” o “kanat”), sistema de riego subterráneo que durante siglos ha sido fundamental en la agricultura de muchas regiones áridas y semiáridas, como el Medio Oriente, Asia Central y partes de África. Los karez son una tecnología que consiste en una serie de pozos y canales subterráneos que capturan y transportan agua desde fuentes subterráneas, como acuíferos, hacia áreas de cultivo. Esto permite que el agua se conserve y distribuya de manera eficiente en áreas desérticas facilitando la vida y la agricultura en dichas regiones. El sistema de karez se desarrolló por primera vez en la antigua Persia (ahora Irán) hace más de dos mil años y se propagó después de siglos.

El papel, el astrolabio y los karez tienen en común que son inventos que, en un principio, cambiaron la vida de las comunidades locales en donde tuvieron lugar, pero solo mucho tiempo después tuvieron un alcance benéfico y masivo. Estos ejemplos, *mutatis mutandi*, llevan a pensar en el poder transformador de la educación y, paradójicamente, en aquellas “invenciones” educativas que están ocurriendo en algún lugar del planeta, pero que no conocemos. Ahora bien, los inventos nombrados fueron conocidos mucho tiempo después, no porque estuvieran ocultos, sino porque los medios de comunicación y su velocidad eran otros. Hoy, en la era de las comunicaciones y la interconectividad, sabemos al instante lo que está sucediendo en las antípodas. Por tanto, se podría suponer que no conocemos tales invenciones porque no han sido sistematizadas bajo cualquiera de los lenguajes con los cuales contamos y, además, no han sido comunicadas a través de los medios (o plataformas) a los cuales tenemos acceso.

Entonces, si ha quedado claro lo expuesto en los dos primeros apartes, de suyo, se deduce la valía de la sistematización de experiencias relacionadas con las prácticas pedagógicas. Una práctica pedagógica bajo cualquiera de las nociones desarrolladas arriba, si se queda en el fuero interno de un docente, institución o contexto local, no tendrá mayor incidencia. En cambio, si el hacedor de dicha práctica pedagógica, con cierta cuota de valentía, confianza, rigurosidad y fundamento, la sistematiza y la comunica, puede provocar una transformación significativa en otras coordenadas. Sin duda, están sucediendo cosas maravillosas en la escuela que merecen conocerse y, conviene aclarar, no pensamos en instituciones urbanas, privadas y de estrato seis que han adoptado acríticamente propuestas europeas o sajonas; en las escuelas de la Colombia rural y profunda, donde maestros se sobreponen a las circunstancias y crean nuevas formas de educar.

Vetera et nova es una tensión permanente en la educación. Los modos formativos exitosos tienden a perpetuarse; los modos innovadores generan incertidumbre o

sospecha. No obstante, las prácticas pedagógicas sistematizadas pueden ser evidencia del cambio posible, pueden dar pistas para responder de otra manera a los desafíos actuales, pueden enriquecer la pedagogía en cuanto disciplina, pueden aunar la comunidad académica en el compartir de saberes y pueden darle un sabor diferente a lo que se hace diariamente en la escuela.

Referencias

Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, 15, 97-107. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>

Basabe, L. y Cols, E. (2008). La enseñanza. En A. Camilloni, E. de Cols, L. Basabe, L. y Feeney, S. (Eds.), *El saber didáctico* (1ª reimpr.). Paidós.

Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable Assessment Revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:145490062>.

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores.

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.

Darling-Hammond, L., Cook-Harvey, C. M., Flook, L. Gardner, M. y Melnick, H. (2019). *With the Whole Child in Mind: Insights from the Comer School Development Program*. ASCD.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

De Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Paidós.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga y J. Sáenz Obregón, Eds.). Biblioteca Nueva.

Dewey, J. y Hinchey, P. H. (2019). *Moral Principles in Education and my Pedagogic Creed*. En Dewey, J. (Ed.), con una introducción crítica de Patricia H. Hinchey. Myers Education Press.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Freire, P. (2015) [1970]. *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Ed.). (2.ª ed., 7.ª reimpr.). Siglo Veintiuno.

- Gajardo, M. (2008). *Elicitando teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en formadores de profesores y estudiantes de pedagogía en educación general básica* (tesis doctoral no publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ghiso, A. (2012). Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661>
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Alforja.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Jaramillo, J. (2005). Prácticas de enseñanza. En C. Gaitán, R. Campo, L. García, L. F. Granados, S. J., J. Jaramillo y J. Panqueva. *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Marchesi, Á. y Martín Ortega, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Mejía, Ó. R. (2022). La sistematización, una emergencia epistemológica e investigativa desde el sur. En A. Agudelo López y L. Jiménez García (Eds.), *Pluralismos epistemológicos. Nuevos desafíos de la investigación y la sistematización de experiencias* (pp. 164-209). Ediciones Unaula.
- Meza-Rueda, J. L. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, 54, 97-105. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss54/8/>
- Meza-Rueda, J. L. (2017). La formación de los maestros noveles en la guía de las escuelas: una preocupación de ayer y de hoy. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 203-211. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n2a19>
- Nguyen, T. T. H. y Walker, M. (2016). Sustainable Assessment for Lifelong Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(41), 97-11. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.985632>
- Rousseau, J. J. (2000) [1762]. *Emilio*. Aleph. <http://www.elaleph.com>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?* (1.ª ed.). Paidós.

Suriani, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina: Universidad Nacional.

Vonk, J. H. C. (1995). Teacher Induction: an Essential Element at the Start of Teachers' Careers. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 5-25. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2080&context=rep>

La práctica pedagógica, nicho para investigar en la formación docente

Mario Rafael Vergara Acosta

*No hay palabra verdadera
que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.*

PAULO FREIRE

31

Introducción

Cada vez toma mayor importancia el diseño de estrategias curriculares que propicien el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas en los procesos de formación de docentes en el país. Una de estas estrategias es la consolidación de escenarios de prácticas pedagógicas en donde se posibiliten acciones reflexivas en relación con contextos educativos, la planeación educativa, la aplicación o comunicación didáctica de saberes, así como los procesos del aprendizaje y la enseñanza asociados a la evaluación.

Por lo anterior, conviene visibilizar líneas orientadoras que conciten a acciones de mejoras efectivas de las prácticas pedagógicas formativas. Una de estas líneas fuerza es la que hace referencia a la integración de elementos de la investigación educativa al campo de la acción pedagógica de los docentes en formación.

En consecuencia, en el marco de este esfuerzo bibliográfico sobre la sistematización de experiencias de prácticas pedagógicas, este capítulo destaca elementos que pueden contribuir a reflexionar y potenciando la relación necesaria entre el área de la investigación y el campo de la práctica pedagógica formativa.

El texto se aproxima a la práctica pedagógica como un proceso curricular en construcción permanente, donde destacan hitos del proceso histórico de la formación de docentes en Colombia. Así mismo, se exponen algunos elementos o conceptos que configuran la práctica pedagógica como espacio académico de formación.

De otro lado, concretando ya el propósito de lo presente, este se explora en la práctica pedagógica como posibilidad de investigación educativa. Aquí se brinda un abanico de referentes que invitan a profundizar en esta yunta formativa de la investigación y la práctica pedagógica formativa. Y, a manera de consideraciones últimas, se invita a indagar sobre posibles problemas de investigación desde los diferentes escenarios de práctica pedagógica formativa.

La práctica pedagógica: un proceso curricular en construcción permanente

La fecha más lejana de la registrada sobre los esfuerzos del Estado por formar maestros en Colombia se remonta a 1821, cuando en el Congreso de Cúcuta mediante la Ley 1 del 6 de agosto se formalizó el aval para la creación de las primeras Normales, en cuyos propósitos estaba la formación de maestros para la enseñanza en las escuelas públicas que funcionarían. Desde entonces, se inicia una cadena de esfuerzos y un proceso cambiante —no necesariamente en evolución—, hasta las comprensiones que hoy tenemos en relación con el profesional docente que sale de licenciado de las facultades de educación en nuestro país.

32

En tal proceso, la Escuelas Normales, como espacio privilegiado y efectivo para la formación desde la práctica, al decir de Quintero (1996), se han vivido cinco grandes periodos o etapas: Primeramente, entre 1821 y 1840 un proceso de iniciación; luego, entre 1840 y 1903 se presenta un amplio desarrollo de estas a escala nacional; seguidamente, un periodo de consolidación entre 1903 y 1974; vienen unos años de decadencia entre 1974 y 1981; finalmente, y hasta nuestros días, un periodo de resurgimiento que se inicia desde 1982.

De acuerdo con Triana Alba (2012), a medida que pasaron los años, la importancia de las prácticas pedagógicas como espacios de formación fue creciendo. En la década de los cincuenta, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional creó el Plan de Formación de Maestros Rurales, que buscaba mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales del país. Este plan incluía prácticas pedagógicas en las escuelas rurales, donde los futuros maestros podían conocer de cerca las realidades de las comunidades y aplicar sus conocimientos. Así, según López (2008), en los años cincuenta y sesenta se establecieron acuerdos entre las facultades de educación y las instituciones educativas para establecer convenios de prácticas, lo que permitió que los estudiantes pudieran poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas teóricas.

En los sesenta, con la creación de las universidades públicas, las prácticas pedagógicas se consolidaron como fundamental es en la formación de los futuros docentes. Las universidades incluyeron en sus planes de estudio periodos de prácticas en instituciones educativas, donde los estudiantes podían complementar su formación y desarrollar habilidades pedagógicas.

A lo largo de los años, las prácticas pedagógicas han ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de la educación en Colombia. En la década de los setenta, por ejemplo, se creó el programa de formación de maestros en servicio, que permitía a los docentes en ejercicio continuar su formación a través de prácticas pedagógicas en instituciones educativas.

Asimismo, en la década de los ochenta y noventa, se inició un proceso de renovación curricular en el que las prácticas pedagógicas se convirtieron en un componente clave para la formación de los futuros docentes. Estos cambios curriculares estuvieron orientados a formar docentes con habilidades y competencias pedagógicas y didácticas sólidas, capaces de responder a los retos de la educación en el siglo XXI.

La normatividad acerca del proceso de la construcción curricular de las prácticas pedagógicas formativas en los últimos años se resume en lo siguiente:

Resolución 20411 de 2014: “Por la cual se establecen las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las prácticas en programas académicos de educación superior que conduzcan a la obtención de títulos de docentes”. Esta resolución establece las pautas para la realización de las prácticas pedagógicas en los programas de educación superior que forman a docentes.

Decreto 1850 de 2002: “Por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de las prácticas en programas de formación complementaria y se dictan otras disposiciones”. Este decreto establece las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las prácticas en programas de formación complementaria en Colombia.

Decreto 1075 de 2015: “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. Este decreto incluye la regulación de las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles de educación, desde la educación básica hasta la educación superior.

Política Nacional de Formación Docente (PNFD) 2015-2025: esta política establece los lineamientos para la formación de docentes en Colombia, incluyendo la importancia de las prácticas pedagógicas en la formación de los futuros docentes.

Plan Decenal de Educación 2016-2026: este plan establece los lineamientos y objetivos para la educación en Colombia durante los próximos diez años, y se incluye la importancia de las prácticas pedagógicas en la formación de docentes.

Por lo anterior, particularmente en relación con la normatividad de las últimas tres décadas, se hace necesaria la generación de un proceso reflexivo desde y para las prácticas pedagógicas, en clave de investigación, entre docentes y docentes en formación que permita profundizar en los retos y desafíos de las facultades de educación sobre unas prácticas pedagógicas exitosas en el contexto del maestro en Colombia. Para ello, concierne aproximar los diseños y desarrollos curriculares de las prácticas en concreto hacia perfiles de formación con suficiente contenido en políticas educativas y curriculares en el orden de la formación del docente.

La práctica pedagógica como espacio académico de formación

El Ministerio ha establecido que las prácticas pedagógicas deben ser concebidas como un espacio de formación integral y de construcción de conocimientos, habilidades y valores para los futuros docentes. Asimismo, ha establecido que estas prácticas deben diseñarse para que los estudiantes puedan aplicar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas teóricas y desarrollar habilidades pedagógicas y didácticas.

Además, el Ministerio ha establecido que las prácticas pedagógicas deben ser supervisadas y acompañadas por docentes con experiencia y formación en pedagogía y didáctica, quienes deben guiar y orientar a los estudiantes en su proceso formativo. Asimismo, se estableció que estas prácticas deben corresponder a las necesidades y demandas de la educación en Colombia, para que los futuros docentes se preparen para enfrentar los desafíos y retos de la educación en el siglo XXI.

Hoy en día, las prácticas pedagógicas siguen siendo un componente fundamental en la formación de los futuros docentes en Colombia. Gracias a ellas, los estudiantes pueden adquirir experiencia en el aula y desarrollar habilidades pedagógicas que les permiten enfrentar los desafíos de la educación actual.

Es importante destacar que estas surgieron como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de la educación en el país. En este sentido, las prácticas pedagógicas se convirtieron en un espacio fundamental para la formación de los futuros docentes, ya que les permitían adquirir experiencia en el aula y conocer de cerca las realidades de los estudiantes y de las instituciones educativas.

En este sentido, el Ministerio ha establecido que las prácticas pedagógicas deben ser concebidas como un espacio de formación integral y de construcción de conocimientos, habilidades y valores para los futuros docentes. Asimismo, ha determinado que estas prácticas deben diseñarse para que los estudiantes puedan aplicar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas teóricas y desarrollar habilidades pedagógicas y didácticas.

Según Zuluaga (2012), las prácticas pedagógicas permiten a los futuros docentes poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas y desarrollar habilidades y competencias pedagógicas que les serán útiles en su desempeño profesional. De igual manera, destaca que las prácticas pedagógicas son una oportunidad para que los estudiantes de educación conozcan la realidad educativa del país y se sensibilicen ante los desafíos y problemáticas que enfrentan las instituciones educativas en Colombia.

En otro artículo, Zuluaga (2016) señala que las prácticas pedagógicas deben concebirse como un espacio de formación integral, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades sociales, emocionales y éticas, además de las pedagógicas y didácticas. En este sentido, destaca la importancia de que las prácticas pedagógicas se realicen en contextos educativos diversos y enriquecedores, que permitan a los estudiantes de educación ampliar su visión sobre la educación en Colombia y sus desafíos.

Martínez Boom (2016) destaca la importancia de que las prácticas pedagógicas se realicen en contextos reales y significativos, que permitan a los estudiantes de educación conocer y comprender la realidad educativa del país. Asimismo, señala la necesidad de que las prácticas pedagógicas sean concebidas como un espacio de reflexión y análisis crítico sobre la práctica educativa, en el que los estudiantes de educación puedan cuestionar sus supuestos y preconcepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Según Martínez Boom (2018), las prácticas pedagógicas deben diseñarse para que los estudiantes de educación desarrollen habilidades y competencias pedagógicas y, didácticas útiles en su desempeño profesional. En este sentido, destaca la importancia de que las prácticas pedagógicas sean acompañadas y supervisadas por docentes experimentados, que puedan guiar y orientar a los estudiantes en su proceso de formación.

En otro artículo, Martínez Boom (2017) señala que las prácticas pedagógicas deben concebirse como un espacio de formación ciudadana, donde los estudiantes de educación puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales que les permitan participar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Ibarra (2014) destaca la importancia de que las prácticas pedagógicas sean concebidas como un espacio para la formación de una conciencia crítica y comprometida con la realidad social y educativa del país. Según el autor, las prácticas pedagógicas deben permitir a los estudiantes de educación comprender y analizar los problemas y desafíos que enfrenta la educación en Colombia, y desarrollar habilidades y competencias pedagógicas que les permitan contribuir a su solución.

En otro artículo, Ibarra (2016) señala que las prácticas pedagógicas deben diseñarse para que los estudiantes de educación puedan vivir experiencias significativas y

auténticas de enseñanza y aprendizaje. Según el autor, las prácticas pedagógicas deben ser concebidas como un espacio de encuentro entre los saberes teóricos y los saberes prácticos, en el que los estudiantes de educación puedan poner en práctica lo aprendido en el aula y reflexionar críticamente sobre su experiencia.

Ibarra (2019) destaca que las prácticas pedagógicas se conciben como un espacio de diálogo y colaboración entre los actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, etc.), que permitan la construcción colectiva de conocimiento y la mejora continua de la práctica educativa.

La práctica pedagógica como posibilidad de investigación educativa

La relación entre investigación y práctica pedagógica es fundamental para la mejora continua de la educación. La investigación educativa busca generar conocimiento riguroso sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de comprender mejor cómo se pueden mejorar los resultados educativos. Por su parte, la práctica pedagógica se refiere a la aplicación de ese conocimiento en el aula, mediante la planificación y ejecución de estrategias de enseñanza y evaluación.

En este sentido, la investigación y la práctica pedagógica se retroalimentan mutuamente. La investigación proporciona a los docentes evidencia empírica sobre qué estrategias de enseñanza son más efectivas y por qué, lo que les permite mejorar su práctica pedagógica. A su vez, la práctica pedagógica proporciona a los investigadores datos concretos sobre cómo se aplican las estrategias de enseñanza en el aula y cómo se pueden mejorar.

La relación entre investigación y práctica pedagógica también puede ser vista como una relación dialógica, en la que los investigadores y los docentes interactúan constantemente para compartir conocimientos y experiencias. Esta interacción puede ocurrir en diferentes niveles, desde la discusión informal en el aula hasta la participación en grupos de investigación y la asistencia a conferencias y congresos.

La relación entre investigación y práctica pedagógica es un tema ampliamente estudiado en la literatura educativa. A continuación, algunos referentes bibliográficos que amplían el concepto anterior:

- ▶ Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press. El libro explora cómo los docentes pueden utilizar la investigación educativa para la reflexión crítica y la mejora de la práctica pedagógica.
- ▶ Hargreaves, A. (2011). *Professional Capital: Transforming Teaching in every School*. Teachers College Press. En este libro, Hargreaves argumenta que la práctica pedagógica efectiva se basa en la interacción entre el capital intelectual

(conocimiento teórico), el capital profesional (habilidades y práctica) y el capital social (relaciones interpersonales y colaboración). La investigación educativa es fundamental para desarrollar y fortalecer estos tres tipos de capital.

- ▶ Zeichner, K. M. y Noffke, S. E. (2019). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. Routledge. Este libro explora la relación entre la investigación y la práctica pedagógica desde la perspectiva del desarrollo profesional de los docentes. Los autores argumentan que la investigación educativa puede ayudar a los docentes a mejorar su práctica pedagógica y desarrollar su identidad profesional.
- ▶ Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. En este artículo, Darling-Hammond analiza las prácticas de formación de docentes en diferentes países y destaca la importancia de la investigación educativa como parte integral de la formación docente.
- ▶ Elliot, J. (2018). *Action Research for Educational Change*. Routledge. En este libro, Elliot describe el enfoque de la investigación-acción como una forma efectiva para que los docentes puedan investigar y mejorar su propia práctica pedagógica. La investigación-acción involucra a los docentes en un ciclo continuo de reflexión, acción y evaluación.

37

Valga señalar que la literatura educativa destaca la importancia de la relación entre investigación y práctica pedagógica para mejorar la calidad de la educación. Los autores argumentan que la investigación educativa puede ayudar a los docentes a desarrollar su identidad profesional, mejorar su práctica pedagógica y fortalecer su capital intelectual, profesional y social.

Ahora, para explorar alguna justificación que permita estrechar la relación entre las prácticas pedagógicas de formación con los procesos de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, hago énfasis en las afirmaciones de algunos referentes de investigación en pedagogía, que nos invitan a la acción y a la reflexión a quienes nos movemos en la formación de docentes, especialmente en las prácticas pedagógicas:

- ▶ **Mejora de la calidad de la formación docente:** la investigación formativa permite a los futuros docentes reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas y buscar estrategias innovadoras y efectivas para mejorar la calidad de la educación (Hernández Sampieri, 2014). Al integrar la investigación en las prácticas pedagógicas, los estudiantes adquieren habilidades de investigación y se convierten en agentes de cambio en el ámbito educativo (Creswell, 2014).

- ▶ *Conexión teoría-práctica*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas permite establecer una conexión estrecha entre la teoría y la práctica (Schön, 1983). Los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas teóricas y poner a prueba hipótesis e ideas en un entorno educativo real. Esto fortalece su comprensión de los conceptos teóricos y los capacita para tomar decisiones fundamentadas en su labor como docentes.
- ▶ *Innovación educativa*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas fomenta la creatividad y la búsqueda de soluciones novedosas a los desafíos educativos (Fullan, 2007). Los estudiantes pueden investigar nuevas metodologías, enfoques pedagógicos, recursos didácticos y evaluar su efectividad en el aula. Esto promueve la innovación y la mejora continua en la práctica docente (Sawyer, 2006).
- ▶ *Desarrollo de habilidades de investigación*: al relacionar las prácticas pedagógicas con la investigación formativa, los futuros docentes desarrollan habilidades de investigación, como la formulación de preguntas de investigación, la recopilación y análisis de datos, la interpretación de resultados y la comunicación de hallazgos (Creswell, 2014). Estas habilidades son fundamentales para una práctica docente informada y basada en la evidencia (Bogdan y Biklen, 2007).
- ▶ *Contribución al conocimiento educativo*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas no solo beneficia a los estudiantes, sino que también contribuye al avance del conocimiento educativo en general (Creswell, 2014). Los hallazgos obtenidos a través de la investigación pueden compartirse con la comunidad educativa, los docentes en ejercicio y otros investigadores, enriqueciendo así el campo de la educación y promoviendo el intercambio de mejores prácticas (Creswell, 2014).
- ▶ *Desarrollo de una cultura investigativa*: la integración de la investigación en las prácticas pedagógicas fomenta el desarrollo de una cultura investigativa en la comunidad universitaria (Stake, 2010). Al involucrar a los estudiantes en procesos de investigación desde sus primeros años de formación, se promueve una actitud reflexiva y crítica hacia la práctica docente (Schön, 1983). Esto contribuye a formar profesionales comprometidos con la mejora continua y dispuestos a abordar los desafíos educativos desde una perspectiva investigativa (Fullan, 2007).
- ▶ *Generación de conocimiento contextualizado*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas permite generar conocimiento contextualizado y relevante para el entorno educativo específico de la universidad (Creswell, 2014). Al investigar y reflexionar sobre la realidad educativa local, los estudiantes pueden identificar necesidades, retos y oportunidades particulares (Stake, 2010). Esto facilita la adaptación de las estrategias pedagógicas a las características y demandas de la comunidad en la que se inserta la universidad (Fullan, 2007).

- ▶ *Retroalimentación y mejora continua*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas proporciona un espacio para recibir retroalimentación y realizar ajustes en la práctica docente (Bogdan y Biklen, 2007). A través de la recopilación y análisis de datos, los estudiantes pueden identificar fortalezas y áreas de mejora en su desempeño, así como en las estrategias implementadas (Hernández Sampieri, 2014). Esto les brinda la oportunidad de realizar ajustes, experimentar nuevas alternativas y buscar constantemente la excelencia en su labor como docentes (Sawyer, 2006).
- ▶ *Transferencia de conocimientos a la comunidad educativa*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas no solo beneficia a los estudiantes, sino que también tiene un impacto en la comunidad educativa en general (Fullan, 2007). Los resultados de la investigación, los hallazgos y las mejores prácticas identificadas pueden ser compartidos con otros docentes, directivos, estudiantes y familias (Stake, 2010). Esto contribuye a la generación de un conocimiento colectivo y a la mejora de la educación en el ámbito local y más allá (Fullan, 2007).
- ▶ *Desarrollo de habilidades investigativas en los docentes en ejercicio*: la integración formativa en las prácticas pedagógicas no se limita solo a la formación inicial de los futuros docentes, sino a la formación continua de los docentes en ejercicio (Creswell, 2014). Estos pueden participar en proyectos de investigación colaborativos, compartir sus experiencias y buenas prácticas, y fortalecer sus habilidades investigativas (Fullan, 2007). Esto contribuye a la actualización y mejora constante de los profesionales de la educación (Sawyer, 2006).
- ▶ *Fortalecimiento de la vinculación con la comunidad*: al relacionar las prácticas pedagógicas con la investigación formativa, se fortalece la vinculación entre la universidad y la comunidad educativa. Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con docentes, directivos, estudiantes y familias, y comprender mejor las necesidades y desafíos de la comunidad en la que se insertan. Esto fomenta la colaboración y la co-construcción de conocimiento entre la universidad y el entorno educativo.
- ▶ *Promoción de la autonomía y el pensamiento crítico*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas impulsa la autonomía y el pensamiento crítico de los futuros docentes. A través de la investigación, los estudiantes adquieren habilidades para formular preguntas significativas, buscar y evaluar evidencias, y tomar decisiones fundamentadas con base en la información recopilada (Creswell, 2014). Esto fortalece su capacidad para analizar de manera crítica la realidad educativa y tomar un papel activo en su transformación (Biesta, 2007).
- ▶ *Fortalecimiento de la vinculación con la comunidad*: al relacionar las prácticas pedagógicas con la investigación formativa, se fortalece la vinculación entre la

universidad y la comunidad educativa. Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con docentes, directivos, estudiantes y familias, y comprender mejor las necesidades y desafíos de la comunidad en la que se insertan. Esto fomenta la colaboración y la co-construcción de conocimiento entre la universidad y el entorno educativo (Orr, 2004). Además, la vinculación con la comunidad contribuye a una educación más relevante y contextualizada.

- ▶ *Estímulo de la innovación educativa basada en evidencias*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas fomenta la innovación educativa basada en evidencias. Los estudiantes pueden investigar y probar nuevas estrategias, metodologías o enfoques pedagógicos, y evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Al basar las prácticas innovadoras en la evidencia recopilada, se promueve una cultura de mejora continua y se evita la adopción de enfoques pedagógicos sin fundamentos sólidos (Hargreaves, 2010). La investigación formativa proporciona una base empírica para la toma de decisiones informadas en el diseño y desarrollo de intervenciones educativas (Anderson y Shattuck, 2012).
- ▶ *Contribución al conocimiento disciplinario*: la investigación formativa en las prácticas pedagógicas no solo contribuye al conocimiento educativo, sino también al conocimiento disciplinario. Los estudiantes pueden investigar en áreas específicas de conocimiento relacionadas con su campo de estudio, profundizando en la comprensión de los contenidos y desarrollando una mirada más crítica y actualizada de su disciplina. Esto enriquece su formación como futuros docentes y les permite transmitir a sus estudiantes un conocimiento más sólido y actualizado (Cochran-Smith y Lytle, 2009).
- ▶ *Preparación para la investigación educativa a largo plazo*: la integración de la investigación formativa en las prácticas pedagógicas sienta las bases para una futura participación en la investigación educativa a largo plazo. Los estudiantes que experimentan la investigación en sus prácticas pedagógicas pueden desarrollar un interés y una pasión por la investigación, lo que puede llevarlos a continuar investigando a lo largo de su carrera profesional. Esto contribuye al avance del conocimiento en el campo de la educación y promueve una práctica docente basada en la investigación (Cochran-Smith y Lytle, 2009). Además, la participación en la investigación educativa a largo plazo puede afectar positivamente al desarrollo profesional de los docentes, ya que les permite mantenerse actualizados en las tendencias, avances y mejores prácticas en su campo.

Es decir, relacionar las prácticas pedagógicas de formación con procesos de investigación formativa en una universidad tiene múltiples beneficios, que van desde el desarrollo de una cultura investigativa hasta la generación de conocimiento contextualizado y la mejora continua de la práctica docente (Bogdan y Biklen, 2007).

Esta integración promueve la formación de docentes reflexivos, comprometidos con la investigación y capaces de abordar los retos educativos.

Así, relacionar las prácticas pedagógicas de formación con procesos formativos en una universidad permite mejorar la calidad de la formación docente, fortalecer la conexión entre teoría y práctica, fomentar la innovación educativa, desarrollar habilidades de investigación y contribuir al conocimiento educativo. Esto beneficia tanto a los estudiantes como al campo de la educación en su conjunto.

A manera de conclusión. Posibles problemas de investigación desde los diferentes escenarios de práctica pedagógica formativa

Un importante número de posibilidades o de contextos educativos, como son los distintos escenarios de prácticas pedagógicas, resultan pertinentes para potenciar la formación investigativa de los estudiantes de la Facultad de Educación en la USTA Colombia. Se podría afirmar que la investigación educativa se convierte en una herramienta fundamental para mejorar la práctica pedagógica. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por promover la investigación, muchos docentes aún la subutilizan o no la orientan de manera efectiva en su práctica pedagógica.

El escenario de prácticas, sin duda, propicia comprender cómo las prácticas pedagógicas integradoras y la investigación de aula confluyen en la formación docente. Del mismo modo, contribuye a la identificación de estrategias que integren el área pedagógica de la práctica con la investigación para desarrollar de manera efectiva y significativa nuevas competencias del docente en formación. Desde esta perspectiva, derivarían interrogantes investigativos que pueden ser sujetos de análisis. Estos pudieran ser: ¿cómo influyen las prácticas pedagógicas y la investigación educativa en la formación del docente en Colombia? ¿Cuáles son las mejores estrategias para integrar estas dos áreas en la formación inicial y continua de los docentes? ¿Cómo se están implementando actualmente las prácticas pedagógicas y la investigación educativa en la formación de docentes en Colombia? ¿Cuáles son las percepciones de los docentes en formación sobre la importancia de las prácticas pedagógicas y la investigación en su formación? ¿Cómo se pueden diseñar programas de formación de docentes que integren de manera efectiva las prácticas pedagógicas y la investigación educativa? ¿Qué impacto tienen las prácticas pedagógicas y la investigación educativa en la calidad de la formación de los docentes y en la mejora de la educación en Colombia? ¿Cómo se pueden mejorar los programas de formación docente para fomentar una relación más efectiva entre investigación y práctica pedagógica?

Los anteriores interrogantes son apenas posibles provocaciones para animar a un ejercicio investigativo a la par con las prácticas pedagógicas formativas en el marco de la sistematización de experiencias.

Finalmente, valga hacer énfasis en la importancia que tiene la sistematización de experiencias, como apuesta investigativa en los procesos del docente en formación. Creemos que la sistematización de experiencias como método de investigación privilegia competencias académicas en el contexto de las prácticas pedagógicas por cuanto es la oportunidad de reconocer, recrear y reflexionar desde la acción docente el ejercicio de la enseñanza en escenarios educativos concretos. La sistematización de experiencias es un dispositivo de investigación que optimiza la práctica pedagógica por cuanto en ella se vuelve cierto el diálogo de la teoría y la acción docente, plasmándose con metodología y rigor académico la llamada reflexión y praxis pedagógica.

Referencias

- Anderson, T. y Shattuck, J. (2012). *Investigación basada en diseño: ¿una década de progreso en la investigación educativa?* Asociación Americana de Investigación Educativa.
- Biesta, G. (2007). Por qué “lo que funciona” no funcionará: la práctica basada en la evidencia y el déficit democrático en la investigación educativa. *Teoría de la Educación*, 57, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bogdan, R. y Biklen, S. K. (2007). *Investigación cualitativa para la educación: una introducción a la teoría y los métodos*. (5.ª ed.). A & B.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos* (4.ª ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://shorturl.at/39Yzf>
- Elliot, J. (2018). *Action Research for Educational Change*. Routledge.
- Fullan, M. (2007). *Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hargreaves, A. (2011). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (2010). *Creating a Self-improving School System. Schools and Academies*. Nottingham.

- Ibarra, O. (2014). Prácticas pedagógicas en la formación docente: una propuesta para la transformación de la educación en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(68), 85-100. <https://shorturl.at/VPUWj>
- Ibarra, O. (2019). Las prácticas pedagógicas como espacio de diálogo y colaboración en la formación docente en Colombia. *Revista de Investigación Académica*, 19, 1-14. <https://shorturl.at/Pnoho>
- Martínez Boom, A. (2016). La formación docente en Colombia: balance y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación y Desarrollo Humano*, 8(1), 21-32. <https://shorturl.at/Mxhen>
- Martínez Boom, A. (2017). Prácticas pedagógicas para la ciudadanía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 9-16. <https://shorturl.at/1Gpjk>
- Martínez Boom, A. (2018). Las prácticas pedagógicas en la formación de docentes: desafíos y perspectivas. *Educación y Educadores*, 21(2), 327-344. <https://shorturl.at/iKeof>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). Decreto 1850.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Resolución 20411.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Decreto 1075.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Política Nacional de Formación Docente (PNFD) 2015-2025.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Plan Decenal de Educación 2016-2026.
- Orr, D. (2004). Repensando la educación. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12092>
- Quintero, D. (1996). *La Escuela Normal Superior. Proyecto pedagógico y social en desarrollo. Oportunidad de cambio*. Boyacense de Impresores.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.
- Sawyer, R. K. (2006). Educar para la innovación. Habilidades de pensamiento y creatividad, 1, 41-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción*. Libros Básicos.

- Stake, R. (2010). *Investigación cualitativa: el estudio de cómo funcionan las cosas*. The Guilford Press.
- Triana, A. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Zeichner, K. M. y Noffke, S. E. (2019). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. Routledge.
- Zuluaga, O. L. (2016). La formación docente en Colombia: reflexiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 125-142. <https://shorturl.at/3Jb5b>

Las prácticas pedagógicas en la formación docente

Oliverio de Jesús Moreno Romero

Cuéntame y olvidaré, muéstrame y recordaré, involúcrame y entenderé.

PROVERBIO CHINO

Introducción

En todos los programas de formación, desde preescolar, básica, media, superior y posgrado, igual que en todas las carreras y áreas del conocimiento, la humanidad ha tenido personas encargadas de brindar educación/formación, de modo que actualmente se alcanza mayor comprensión y competencia, logrando cada vez mayores niveles de especialización, complejizando esta exigente tarea.

El influjo de la secularización, la sociedad de consumo, la irrupción de las tecnologías, las ideologías, las guerras, la contaminación y destrucción... los retos del entorno local, regional, global han impactado la realidad educativa. Los maestros de todas las épocas, y particularmente los de hoy y del mañana, debemos formarnos para afrontar múltiples retos. Que sepamos, no se ha dicho la última palabra al respecto. Permítanos aportar, así sea una gota de agua en este complejo mar de la educación.

La labor de formar docentes es igualmente compleja. Cada Escuela Normal Superior, Facultad de Educación o Universidad en el país o en el extranjero hacen su mejor esfuerzo por contribuir a la formación de maestros íntegros, que impacten en sus territorios, que puedan generar semillas de bien y de paz en cada persona a quien imparten o van a impartir sus experiencias, su sentido de vida, sus ideales y valores, su talante, su inspiración. Cada discípulo/estudiante podrá aprovechar lo mejor de cada maestro para impulsarse en el saber y alcanzar sus propios objetivos y la realización personal.

Desde la formación y experiencia profesional, como integrante de un selecto equipo docente, estamos comprometidos en la labor de contribuir con la formación de profesionales éticos, creativos y críticos, que procuren el bien común por encima del bien individual, impactando y transformando sus territorios donde se desempeñan o se van a desempeñar como profesionales de la educación.

Las prácticas pedagógicas son una apuesta institucional muy exigente, muy comprometida, tarea nada fácil. No se trata de formar técnicos de la educación, que repiten fórmulas en las actividades de aula, la institución y el sistema educativo. Se busca tocar voluntades, sensibilidades, afectos, para descubrir el potencial educador, que se construye con verdadero carisma, o verdadera mística, que hace del docente un actor social irremplazable. No es solo un “dictador de clases”.

Consideramos necesario precisar que:

La práctica pedagógica se convierte en un proceso de auto reflexión, el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente. En el estudiante de licenciatura, este espacio puede reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas; la práctica promueve el desarrollo de competencias profesionales de los futuros licenciados. (MEN, 2016, p. 5)

46

Elementos problema que suscitan la reflexión sobre las prácticas pedagógicas

Los procesos de práctica pedagógica en la formación docente constituyen un aspecto central del perfil profesional. Durante el proceso formativo, se tienen diversas experiencias de formación, acercamiento a los contextos y de inmersión directa en los ambientes de aprendizaje. Para el MEN, es claro que las Instituciones de Educación Superior (IES) diseñan las rutas formativas, con escenarios e intencionalidades concretas de formación, y también proponen algunas alternativas a tener en cuenta: práctica de observación (observa la dinámica de aula e institución, la dirección de grupo, la enseñanza de una disciplina, etc., en un determinado contexto); práctica de inmersión (desarrolla procesos de enseñanza en un aula acompañado por el docente de aula); práctica de investigación (participa o desarrolla un proyecto educativo en contexto) (MEN, 2016, p. 11).

En este capítulo se quiere compartir la formación, experiencia, reflexión y organización de prácticas en la Universidad Santo Tomás, en la Facultad de Educación que ofrece programas de formación profesional y posgrados en modalidad a distancia, en los programas de Licenciatura en Educación Religiosa y de Licenciatura en Teología. Aquí abordamos las prácticas pedagógicas integradoras, que exigen inmersión directa en

las aulas y que se denominan: didáctica (prácticas pedagógicas por proyectos), medios y mediaciones, aula y comunitaria en educación religiosa o en teología.

Para los docentes orientadores y acompañantes de los procesos de práctica en el territorio es importante conocer y asumir los diversos referentes legales e institucionales, presentando claridad en las orientaciones, favoreciendo la adaptación del proceso *in situ* acorde con las condiciones, necesidades y exigencias que se presentan en las instituciones con convenio donde se ofrecen los ambientes para el desarrollo de los procesos y actividades de la práctica. En este proyecto editorial, queremos recopilar dos trabajos, con la metodología de sistematización de experiencias, queriendo a la vez visibilizar algunas experiencias significativas. Los ambientes ofrecidos para las prácticas definitivamente son enriquecedores y a la vez retadores para los practicantes que deben integrar sus conocimientos previos, con las exigencias contextuales.

Esta inmersión en ámbitos educativos le exige ir apropiando el rol de educador en esa comunidad educativa, ambiente escolar, circunstancias institucionales y del entorno, para proyectar su perfil en dichos entornos. La acción educativa que adelanta allí:

Supone una interacción intencional, mediada y propiciada por el educador, en un contexto de reconocimiento otorgado culturalmente... es el educador quién favorece la comunicación en condiciones consideradas adecuadas para la apropiación de los conocimientos dispuestos por la cultura. Este rol social exige que los docentes... se formen profesionalmente en su dimensión ética, ontológica, estética, emocional, relacional y de convivencia... (MEN, 2014, pp. 52-53)

47

Las interacciones formativas adelantadas durante los procesos de práctica están orientadas por algunos principios presentados en el orden nacional: articulación, transparencia, continuidad, comunicación e información, autonomía, participación, identidad e integralidad profesional, formación de alto nivel, interés público y reconocimiento social, formación en función de derechos, diversidad e interculturalidad, favorabilidad (MEN, 2014, pp. 53-56).

La experiencia de orientación y acompañamiento a los procesos de prácticas confirma que los practicantes (estudiantes, docentes en formación) han disfrutado su experiencia en estos ámbitos de inserción en ambientes educativos (colegios, normales [ENS], fundaciones, corporaciones, seminarios, parroquias, vicarías, diócesis, universidades) donde han adelantado procesos y proyectos pertinentes e interesantes. A la vez, estos ambientes les ha permitido observar, aprender, planear, ejecutar, evaluar, dialogar, intervenir, decidir.

En estos ambientes, los docentes en formación también han clarificado sus intereses investigativos, aunque no se especifica intencionalmente que haya articulación entre el proceso de prácticas y el investigativo (tema abordado en el segundo capítulo de esta publicación), pero muchos estudiantes, desde sus intervenciones en los

ambientes de práctica, han optado por encaminar sus procesos investigativos, a partir de estas, que aportan conocimiento y propuestas para mejorar las condiciones educativas encontradas. Esta situación se convierte en una oportunidad que debemos encauzar y aprovechar. El encuentro de los docentes en formación enriquece el ambiente pedagógico y reflexivo de las instituciones, dada la confianza y actualidad generada y ofrecida por ellos en estos entornos. Así, se favorece el acercamiento de la Universidad con los ámbitos educativos.

Algunos de los docentes en formación, que en sus últimos cuatro semestres adelantan las prácticas integradoras (ya indicadas: didáctica, medios y mediaciones, aula y comunitaria), ya ejercen como profesores/docentes en diversos ámbitos en sus entornos territoriales. Otros, de manera paulatina y desde las diversas prácticas de observación y formativas, se van sensibilizando y comprendiendo el perfil formativo y vocacional, quienes ven en las prácticas una novedad, una oportunidad para comenzar, soñar con transformar conciencias, familias, instituciones, regiones y el país completo. Están ávidos de deseo por empezar sus prácticas, generar nuevas interacciones y aprendizajes, repercutir en las personas y sus entornos, reconociendo la labor del maestro y a la vez delineando su propio perfil profesional de manera auténtica.

Este acercamiento con la sistematización de experiencias nos ayudará a sensibilizar y comprender la riqueza y talento de estudiantes que tenemos en cada región del país. Allí encontramos un alto volumen de insumos de experiencias muy concretas y a la vez inspiradoras, buenas prácticas en torno a la educación religiosa escolar incluyente, que responden a las necesidades de cada institución y región.

48

Aprender y enseñar la metodología de la sistematización de experiencias se convierte en un insumo determinante en el rol del docente que construye historia en cada territorio y que podrá retomar para visibilizar sus propias experiencias educativas en su desempeño profesional. Esto le exigirá y le permitirá estar actualizado en torno al ser y quehacer del docente y en el ámbito disciplinar e interdisciplinar, propiciando reflexiones, interacciones, diálogo, trabajo en equipo en pro de la formación integral de sus estudiantes y de la auténtica promoción humana, generando cuestionamientos y una reflexión que lo lleva a la acción.

Muchas veces, la labor del maestro es malinterpretada. El sistema educativo exige demasiado a las instituciones de formación, sin ofrecer las condiciones básicas de calidad que hagan posible los supuestos esperados. Los sistemas de evaluación nacional e internacional dejan mucho que desear de la educación en el país, y no es para menos. Son un reflejo, como una radiografía, de las múltiples situaciones que adolece el país, que nos dejan en desventaja en el concierto internacional y que muchas veces culpabilizan y estigmatizan al maestro. Como institución formadora de maestros, no podemos eludir nuestra propia responsabilidad. Con la frente en alto, reconocemos el talante ofertado durante cinco décadas, con una impronta particular: la formación humanista.

Hacer más humana la vida, los ambientes educativos ha sido, es y será una necesidad permanente del sistema educativo nacional y de los entornos escolares que podemos y debemos propiciar los maestros. Debemos entender que nuestra responsabilidad personal y profesional se forma en la vida universitaria y se configura en interacciones profesionales cotidianas, fraguando con la experiencia, los aprendizajes, la actualización, la innovación, el diálogo interdisciplinar e interinstitucional.

Nuestro sistema educativo actual le está asignando cada vez más expectativas, competencias, tareas, actividades, formatos a la labor del maestro y de la institución educativa. Es loable incluir la educación sexual, los proyectos transversales, los refrigerios/alimentación escolar, educación para la paz, proyectos de lectoescritura, democracia, ambiental... Todo esto quita centralidad a las áreas evaluadas a nivel nacional e internacional, distrae la actividad académica, ocupa en otras actividades a los maestros y no se puede empezar de la noche a la mañana a enseñar, por ejemplo, educación para la paz, sin profesionales preparados en estas áreas.

Por ejemplo, Emilio Lledó (2018) señala la importancia de la intencionalidad de la filosofía de la educación, con sus implicaciones en el aula, en las instituciones y en el sistema educativo, lo cual se debe concretar en acciones pedagógicas acordes con las necesidades sociales a las que debe responder la escuela y el sistema educativo. La sociedad en su organización tiene múltiples ámbitos; no a todos debe responder la escuela.

49

Así, en vez de promover la competitividad, el desarrollo que requiere el país y el mundo globalizado, el sistema educativo genera, cultiva y perpetúa brechas; en vez de contribuir al desarrollo del país, distrae el potencial de la escuela. No pretendemos afirmar que los loables proyectos no se deban desarrollar; lo que queremos expresar es que el potencial de la escuela, el talento y compromiso de estudiantes, docentes y directivas no se debe desperdiciar, no se debe difuminar en intencionalidades mezquinas o proyectos cortoplacistas, muchas veces regidos por ideologías o por planes de gobierno, llevando colonialismos a la escuela y no auténticas políticas públicas. Queremos enfatizar que no hay práctica educativa que sea aséptica, sino que toda práctica tiene sus intencionalidades, conscientes o inconscientes, con sus respectivas consecuencias.

Es importante comprender, como lo expresa Jorge González (2021), que la pandemia hizo visibles algunas brechas de pobreza multidimensional y educativa. No basta estar matriculado, sino que se debe considerar la conectividad, la preparación y disposición de los docentes, las infraestructuras tecnológicas institucionales e individuales, la diversidad de condiciones rurales y urbanas, que no son menores, sino que implican condiciones estructurales en infraestructura y a nivel de política educativa, que exige aumentar el gasto/inversión en educación. Con la inversión actual, no se deben extrañar los bajos resultados en las pruebas internacionales.

En este contexto, no es raro que al docente y a la educación se le quiera echar la culpa de todo: pobreza, desigualdad, injusticias, guerra, desplazamiento, conflictos, matoneo, contaminación, deforestación, destrucción, narcotráfico... y se nos olvida que el sistema educativo está dentro de un sistema de gobierno y de Estado, que muchas veces no responde a unas lógicas de progreso y bien común. Es necesario reflexionar y tomar posición frente a la intensidad horaria semanal, a las áreas de formación, a la formación de los enseñantes, los ambientes escolares y de sus entornos, situaciones que confluyen en el aula. En este ámbito reflexivo, se deberían visibilizar todos los aciertos educativos en Colombia, los logros de los ciudadanos, el talento preparado y que ha migrado a las ciudades o al extranjero por múltiples circunstancias, generando consecuencias no cuantificadas.

El sistema educativo está gobernado por burócratas y tecnócratas de la educación, políticos, economistas y otra serie de áreas que colonizan la educación y el sistema educativo nacional. El sistema educativo no ha estado ni está en manos de los educadores, que precisamente son quienes saben de "Educación". El sistema educativo ha tenido una visión cortoplacista, de un periodo de gobierno y no en prospectiva de progreso como una política intencionada hacia fines ambiciosos y concretos.

El sistema educativo tiene múltiples vicios, de calidad, de cobertura, de educación y pedagogía. Algunas veces, cuando se presenta un escándalo, salen a los medios a decir que se proponen unos cambios, unas sanciones, unos lineamientos, unos estándares, cuando la realidad no se puede estandarizar. Y, como si esto fuera poco, para cada problema, la solución es crear una "pedagogía y hacer pedagogía". Es decir, cualquier cosa es pedagogía. Sanciones pedagógicas para los conductores, para los estudiantes, para los... Se desvirtúa, así, el sentido auténtico de la pedagogía como ciencia de la educación, destinada a la formación de la niñez y juventud, es decir, del presente y el futuro del país.

No son las múltiples áreas que determinan el proceder educativo las que construyen pedagogía. Esta es una labor selecta, reconocida socialmente a los maestros, a investigadores, científicos, que aportan un saber social construido y sistematizado en toda la historia y que el maestro lo proyecta socialmente en el aula, cuando atiende, acompaña, cuida e instruye a los niños en el acto educativo. El maestro, docente, profesor, tutor, enseñante... se forma científicamente y de manera específica en los principios de la pedagogía y de las ciencias de la educación/pedagógicas, que actualiza e implementa en la cotidianidad del aula. Son principios teóricos con implicaciones reflexivas, prácticas/experienciales que transfiere, adapta, transporta y transpone en cada situación y contexto, con las particularidades de la población atendida.

Hoy la educación reclama intencionalidades claras, metodologías participativas para el desarrollo integral de las personas, sus familias y de la sociedad; le exige al maestro estar en permanente formación y actualización, compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, compromiso no solo con el empleo sino con la comunidad educativa, en la

transmisión de valores y saberes que dejen intencionalmente una huella permanente. La educación reclama originalidad, respeto, integralidad, enseñar las diversas áreas del conocimiento y a la vez alcanzar la sensibilidad, la personalidad, la sociabilidad, el *Homo ludens* (el ser humano que juega), la afectividad, la vida de familia, los valores sociales y culturales.

La labor del docente en la actualidad no se limita a cuidar los niños, enseñar un área, repetir unas teorías, dar una clase y salir, no es solo eso. El trabajo docente debe considerar la complejidad y las particularidades de cada ser humano, la complejidad de la sociedad, las múltiples exigencias del sistema educativo y de los actores sociales en el territorio, las expectativas del contexto, de la sociedad y de los gobiernos. El auténtico maestro escucha, aprende, confía, aporta, transforma, inspira, hace crecer, transmite sus valores, su cultura, sus imaginarios, su propia vida.

Nuestra sociedad reclama hoy modelos, referentes, espacios donde podamos decir “sí se puede”. En esta apuesta, queremos contribuir para sistematizar experiencias docentes, experiencias educativas, experiencias de prácticas, vivencias, aprendizajes significativos e inspirar a los docentes en formación y a todo el magisterio a sistematizar sus propios aprendizajes y experiencias en la práctica cotidiana. Todos somos protagonistas de la historia, pero somos o hemos sido anónimos.

Por lo anterior queremos contribuir a visibilizar buenas prácticas de formación docente, buenas prácticas que con compromiso se pueden adelantar en los territorios, que se convierten en testimonio de múltiples aprendizajes y a la vez de la huella que en nuestra trayectoria hemos ido dejando. Queremos aportar algunas herramientas teóricas y prácticas para la formación de los profesionales de la educación, comprometidos con la transformación social y el progreso de la niñez, juventud y en general de los ciudadanos. Queremos visibilizar y enriquecer las experiencias educativas de los actores que impactan directamente en los docentes en formación y en las regiones. Es así como en el capítulo uno se convoca a construir y compartir vivencias sobre las prácticas pedagógicas desde la sistematización de experiencias educativas y en el capítulo dos se reflexiona e invita a tejer experiencias formativas desde la investigación.

51

Contextualización de las prácticas pedagógicas

Las prácticas ocupan un rol fundamental en la formación de nuevos profesionales de la educación. La estructura organizacional y administrativa en la IES donde se ha realizado la experiencia que se tiene como referente, a lo largo de su historia, ha buscado ofrecer aportes significativos a la formación de los docentes y la contribución a la transformación del país, desde la identidad humanista, graduando profesionales éticos, creativos y críticos, que trabajen por la búsqueda del bien común, por encima del bien particular y el compromiso por la transformación de los territorios donde se circunscribe su acción educativa y vital.

Para ilustrar lo anterior, es decir, los elementos que configuran la contextualización de las prácticas pedagógicas, se toma como referente la experiencia adelantada por años en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. De esta manera, la USTA, como la Institución de Educación Superior más antigua del país, fue fundada por la Orden de Predicadores (Orden Dominicana, o padres Dominicos) el 13 de junio de 1580; ha sido cerrada en dos ocasiones: en 1826 y restaurada en 1850; y luego en 1861 y restaurada en 1965 en el gobierno de Guillermo León Valencia.

La Universidad estuvo presente en la vida académica, política y social del país, acompañando a los neogranadinos en las etapas de la convulsionada historia; por ellos acudimos a este referente, que podía inspirar la experiencia de prácticas pedagógicas a otras IES. La sociedad colombiana necesitaba una institución de este talante académico que continuara contribuyendo a la formación de los ciudadanos y las futuras generaciones. La Universidad restaurada ha ido creciendo y en la década de los setenta marcó un liderazgo transformador en el país, con el cual está comprometida.

Por ello en 1975 funda el Centro de Enseñanza Desescolarizada (CED), ofreciendo el programa de Filosofía y Ciencias Religiosas en modalidad a distancia, que inició en febrero de 1976 con un grupo de 210 estudiantes de diferentes regiones. “Así comenzó a funcionar en Colombia el primer Programa de Educación Superior a Distancia totalmente desescolarizado” (Orozco y Munévar, 2013, p. 48). De esta manera, la USTA, con el programa de Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas, junto con la Universidad Javeriana, decidieron formar maestros y catequistas para ayudarles a desempeñarse dondequiera que estuvieran trabajando (González E., 2007, p. 297):

En el período 1973-75 fueron ocho las universidades colombianas que establecieron algún programa a distancia (Antioquía, Valle, Javeriana, Sabana, Santo Tomás...). (García L. 1999, p. 24). Se reconoce el apoyo oficial para la oferta de programas en jornadas especiales donde además se encuentran la Universidad del Quindío, Cauca, Andes y la Tecnológica de Pereira. (Moreno, 2022, pp. 94-95)

El compromiso de la Universidad con la educación presencial en las regiones no se ha hecho esperar. En 1973, fundó la seccional de Bucaramanga, en 1996 la de Tunja, en 1998 la de Medellín y en 2007 la de Villavicencio; en estas regiones la formación ofrecida ha sido acogida por la pertinencia social y académica, que aporta a la transformación y desarrollo.

Con la creación del CED la Universidad llega a más regiones, primero la educación a distancia que facilitó la creación de cuatro sedes y otros Centros de Atención Universitaria (CAU), que son 24, dispersos en diversas regiones del territorio nacional.

La creación del CED da origen a la actual “Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia” (en adelante, DUAD), conformada por la Facultad de Ciencias y

Tecnologías y la Facultad de Educación. En esta facultad se ofrecen los programas de Licenciatura, especializaciones, maestrías, Doctorado en Educación y Posdoctorado en “Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad”. Desde la Restauración, la Facultad de Educación fue la primera en ofrecer un programa con pertinencia nacional en el nivel de formación doctoral, esto ha hecho que la Facultad se vaya posicionando y consolidando dentro de la Universidad y dentro las ofertas educativas a nivel nacional.

Esta oferta educativa institucional, presencial, a distancia y ahora virtual, ofrece un destacado e intencional aporte humanista a la construcción de sociedad, orientado por los principios dominicano-tomistas, que han contribuido a la formación de cerca de 45000 egresados en esta modalidad (distancia tradicional). Para el año 2025, la Universidad Santo Tomás celebra los primeros cincuenta años de la oferta educativa en la modalidad a distancia, prestando un servicio ininterrumpido en pro de la educación, formación y actualización del magisterio, de las familias, reconocida por su historia, calidad, humanismo y pertinencia.

Si bien es cierto que la DUAD ha ofrecido este servicio educativo en la modalidad “Distancia Tradicional”, esto no ha sido obstáculo para que a partir del 2008 incursione en las innovaciones tecnológicas adoptando los Mooc (cursos *online* masivos y abiertos) y desde el 2009 incorpora la plataforma como herramienta en la oferta de programas profesionales; para el segundo semestre de 2021 empieza a ofrecer el programa de “Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje” y para el 2023 el programa de “Licenciatura en Teología” en modalidad totalmente “Virtual”, situación que ha pedido a los docentes ampliar las perspectivas formativas, adaptarse al cambio y afrontar los retos en esta tercera década del siglo XXI.

53

En cada contexto hay múltiples experiencias, realidades y narrativas en torno a lo que ha sido la educación superior presencial, considerada por algunos como elitista y excluyente; la educación a distancia ha representado una alternativa inclusiva, que ha favorecido la profesionalización sin que el estudiante se desvincule de su territorio, identidad, valores, familia, trabajo, accediendo a textos y métodos de enseñanza innovadores, convirtiéndose en protagonista de su proceso autónomo de crecimiento, atendiendo su sensibilidad, sus intereses y sus necesidades articulando la formación ofrecida con la cotidianidad de sus vivencias.

La oferta educativa prestada por la USTA y particularmente por los programas a distancia ha alcanzado el reconocimiento oficial de alta calidad (2011), luego en el 2016 la Acreditación Institucional de alta calidad multicampus, extensiva a los 24 Centros de Atención Universitaria (CAU), convirtiéndose en la primera universidad privada en alcanzar este reconocimiento, consolidando así su presencia y el cumplimiento de los parámetros de calidad, excelencia y mejora continua.

El año 2019, la USTA recibió el reconocimiento Tres Estrellas en el *ranking* QS Stars de la compañía británica Quacquarelli Symonds (QS), siendo la sexta Institución de

Educación Superior en Colombia, que alcanzó este reconocimiento; este mismo año fue reconocida por el Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC) como la primera I. E. S. en el país en recibir este tipo de acreditación institucional internacional, por la solidez de su proyecto educativo formado siguiendo los más altos estándares de calidad (Semana, 2020).

Hasta la década de 1970, la educación superior en América Latina fue presencial, la educación a distancia incursionó en ambientes muy desfavorables, pero llegó a convertirse en una oportunidad y alternativa real para la profesionalización de una abundante masa poblacional en cada país. El posicionamiento de la autonomía, en una cultura heterónoma, no ha sido fácil, ha exigido un cambio de paradigma, pero este ha sido posible donde han confluído múltiples voluntades: estatales/legales, laborales, económicas, globalización, necesidades sociales de formación, entre otras. El aprendizaje autónomo “significa que el aprendiz es el responsable de su propio desarrollo cognitivo, socioafectivo y motor... también la motivación intrínseca es un factor determinante...” (Chica y Marín, 2006, p. 34). Naturalmente, orientados y acompañados por la institución formadora y sus docentes. “Los profesores desempeñan un papel esencial en la sociedad, moldeando y guiando a las nuevas generaciones, y su rol es crucial para el desarrollo educativo y social de un país” (Salamanca, 2023).

54

Dentro del ámbito de la formación y profesionalización del ejercicio docente, confluyen múltiples factores que poco a poco vamos conociendo, comprendiendo e integrando en el sistema educativo y la escuela. Debemos aumentar la conciencia social de la responsabilidad que implican las prácticas pedagógicas, que debemos construir y realizar de manera reflexiva, contextualizada, crítica e innovadora. No es fácil.

El docente de la actualidad y del porvenir se debe empoderar como maestro, que esté dispuesto a aprender de manera permanente para responder a los múltiples retos que le plantean los escenarios educativos reales cada vez más mediatizados y globales: “Una sociedad sin un conocimiento técnico y científico está llamada a depender de los países desarrollados” (Chica y Marín, 2006, p. 47). El docente debe impulsar, potencializar el talento de la niñez y juventud que se pone en sus manos para que alcancen sus sueños y ofrecer el talento que el mundo nos exige. Con alguna frecuencia, escuchamos o protagonizamos la llamada “fuga de cerebros”. Nuestro país tiene mucho que ofrecernos y todas las generaciones, mucho que retribuir.

Organización de las prácticas pedagógicas

En el ámbito educativo nacional, a las universidades se les ha asignado las “funciones sustantivas”, que son docencia, investigación y proyección social; en esta tríada generan los procesos de profesionalización. Para la Universidad Santo Tomás, las prácticas pedagógicas son un ámbito particular de formación y de proyección social:

[...] Es fundamental que el profesor conozca a sus alumnos para desarrollar planes de acción pedagógicos que respondan a las necesidades educativas reales de los estudiantes... La pedagogía contemporánea también enfatiza en un pensamiento y acción críticas para el cambio social, con autores como Freire y Habermas, Bourdieu, Giroux, Bernstein... (Chica y Marín, 2006, p. 44)

En las múltiples experiencias que construyen los practicantes en las instituciones donde adelantan sus prácticas, los vínculos con los niños y jóvenes en las aulas, la inserción en los equipos docentes y sus interacciones con los demás integrantes de la comunidad educativa, aportan múltiples iniciativas y a la vez son retribuidos por los aprendizajes alcanzados, sus experiencias, la apropiación de competencias pedagógicas y didácticas innovadoras con un alto impacto y empoderamiento del rol docente. De acuerdo con los “Lineamientos de Práctica Pedagógica 2020”, la Facultad de Educación ha organizado la formación pedagógica de forma consecutiva, así:

- ▶ *Teórico* (prácticas de observación), niveles I, II y V, brindan inducción gradual a los procesos docentes en las aulas y buscan que el estudiante reconozca la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural (MEN, 2014, p. 8).
- ▶ *Teórico-práctico* (prácticas formativas). Se adelantan en los niveles III y VI, que ofrecen al estudiante las bases pedagógicas que le permiten generar propuestas innovadoras acordes a las necesidades e intereses de los integrantes de la comunidad educativa. Estas prácticas propenden por la articulación de los factores: pedagógico, epistemológico, didáctico y disciplinar, que contribuyen a la generación de proyectos, experiencias y saberes.
- ▶ *Práctico* (prácticas integradoras), en los últimos cuatro semestres, buscan la articulación/integración de las teorías con la cotidianidad del aula y buscan que el practicante logre comprender y apropiar la dinámica del aula y el entorno, reconocer las diferencias y métodos de formación apropiándolos al campo disciplinar de enseñanza; aquí el estudiante, de manera dialéctica, integra la formación recibida, su experiencia, conocimientos específicos, didácticos y disciplinares, campos teóricos en la vida cotidiana del aula, con el acompañamiento del docente de la institución receptora y la orientación del docente universitario (Resolución 2041 de 2016, art. 2, 3.2).

En este proceso editorial se centran estas prácticas (integradoras) que llevan a entenderse como espacio de reflexión crítica e interacción entre actores en escenarios reales, que permiten construir y reconstruir conocimientos y experiencias, en contextos concretos y complejos, donde se debe leer la realidad educativa y pedagógicamente, en un ambiente formativo que le permita al practicante acercarse al rol docente donde pueda empoderarse y demostrar sus habilidades, actitudes y capacidades para gestionar, controlar y evaluar el aprendizaje. Para garantizar estos procesos, la Facultad ha organizado la “Mesa de prácticas”, que se reúne, por lo menos,

una vez al mes, para reflexionar, cohesionar, plantear inquietudes, fortalecer buenas prácticas; además, construye/adopta e implementa diversos formatos para orientar, evidenciar y evaluar procesos.

Realizar las prácticas integradoras exige un estudio de caracterización del contexto, ejercicios periódicos de planeación, evaluación, diario de campo donde organiza de manera sistemática los aspectos relevantes de la experiencia adelantada. Allí se refleja el fruto de sus lecturas y formación específica en torno al proceso, el dominio teórico y síntesis alcanzada, y su forma propia de interpretar los hechos presentados y percibidos en el ambiente de aprendizaje, que permiten analizar y construir conocimiento, competencias y destrezas; el proceso se sintetiza en el informe de práctica, con la correspondiente apropiación temática disciplinar y pedagógica desde los referentes teóricos ofrecidos y el debido acompañamiento *in situ*.

La experiencia va permitiendo comprender las características poblacionales, los mejores métodos y estrategias de enseñanza actual, la forma de motivar la participación y alcance de los aprendizajes, la construcción de ambientes amigables, colaborativos, que continuamente ofrecen novedades y retos. Un gran reto educativo global se ha presentado con la irrupción de la pandemia 2020 (Cóvid-19) en la cotidianidad de la vida, alterando las múltiples interacciones cotidianas, enseñándonos que la educación se puede hacer de otra forma, se puede transformar y para ello están los profesionales de la educación, entre otros.

56

Consecuentemente, la Facultad de Educación, en cumplimiento de los decretos de emergencia nacional, flexibilizó sus lineamientos para que los practicantes pudieran continuar sus prácticas en escenarios diversos, con mediaciones tecnológicas. Los docentes en formación en esta modalidad estaban familiarizados con algunas plataformas y herramientas virtuales: Moodle, Meet, Zoom, Adobe Connect, que favorecieron el desarrollo de las prácticas incluyendo otras mediaciones. No se presentaron rupturas abruptas en los procesos de práctica, sino una migración y adopción tecnológica para avanzar en dichos procesos, aprendizajes y servicio.

De esta manera, la Universidad procura la formación de profesionales de la educación, de docentes, desde diversos ámbitos, que le permitan observar, evaluar, reflexionar, mejorar su propia práctica, producir conocimiento, alcanzar competencias didácticas, conceptuales, metodológicas e investigativas, de manera que al apropiarse de ellas las pueda utilizar en el ejercicio de su profesión y contribuyan a ser un agente de cambio en su entorno. Desde el momento en que ingresa al aula y con sus actividades planeadas, actitudes e iniciativa, el docente transforma el ambiente emocional del aula para convertirlo en un fecundo ambiente de aprendizajes significativos.

Escenario normativo

La organización y gestión de los procesos de prácticas en la Facultad de Educación tiene en cuenta la totalidad de aspectos legales e institucionales. Queremos presentar algunos referentes centrales para dichos procesos:

- ▶ Declaración Universal de Derechos Humanos, art. 27. Derecho a participar de la vida cultural, arte y progreso científico. Parte de estos derechos los garantiza el acceso a educación de calidad.
- ▶ Constitución, art. 67. La educación es un derecho y un servicio público con función social.
- ▶ Las sentencias de la Corte Constitucional: T-091 de 2019, que regula los actos educativos; T-106 de 2019, que reglamenta las prácticas y pasantías; T-532 de 2020, sobre adaptación de currículos y SU032 de 2022 que ofrece orientaciones de la Gestión Pedagógica.
- ▶ Ley General de Educación 1994. Acorde con el art. 67 de la Constitución. Establece las normas generales para regular el servicio público educativo en cumplimiento de su función social, basado en la concepción integral de la persona. La Universidad cumple con el compromiso y su función al “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (art. 109).
- ▶ Decreto 1860 de 1994 sobre la participación en la construcción del PEI, para alcanzar los fines de la educación.
- ▶ Decreto 1278 de 2002, art. 3. Los profesionales de la educación son los licenciados, los profesionales de otras áreas habilitados para la función docente y los normalistas superiores. Prohíbe cualquier tipo de proselitismo religioso (art. 42, b).
- ▶ Directiva Ministerial 002 de 2004 donde ofrece orientaciones para las autoridades educativas en torno a la enseñanza religiosa.
- ▶ Decreto 1075 (2015) único para el sector educativo.
- ▶ Decreto 055 (2015). Afiliación y pago de aportes al Sistema General de Riesgos Profesionales para estudiantes/practicantes. Relacionado con el Decreto 1072 de 2015, único reglamentario del sector trabajo.

- ▶ Directiva Ministerial 30 (2016). Sobre convenios de Práctica Pedagógica en Instituciones oficiales.
- ▶ Resolución 18583 (2017). El MEN establece las condiciones de calidad para obtener, renovar o modificar el registro calificado, ofertar programas de licenciatura y otorgar títulos universitarios, particularmente en Educación religiosa cuyos egresados podrán desempeñarse en dichas áreas. Exigencia de celebración de convenios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, como espacios formativos pertinentes y relacionados con el futuro desempeño profesional y laboral de los licenciados. El gobierno pretende que las universidades contribuyan en la formación de educadores con la más alta calidad científica y ética; también establece directrices en torno a las prácticas pedagógicas. Deroga la Resolución 2041 de 2016. Sobre las características de calidad para la obtención, renovación o modificación del registro calificado para carreras de licenciatura.
- ▶ Decreto 1241 de 2017, sobre educación inclusiva que reconoce, valora y responde de manera pertinente a las características individuales, para promover el desarrollo, aprendizaje y participación sin discriminación; y los DUA como derechos, dado que todos aprenden de diversas maneras y se benefician de las técnicas de aprendizaje diferenciado en el aula, para que cada uno pueda tener éxito en su proceso de aprendizaje.
- ▶ Decreto 1280 (2018). Sobre condiciones de calidad y convenios, articulación entre componente presencial y virtual, prácticas profesionales y mecanismos, momentos y sujetos gestores del acompañamiento.
- ▶ Decreto 1330 (2019) que modifica las condiciones para la solicitud y renovación de registros calificados.
- ▶ Decreto 1236 (2020). Sobre las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes, donde los estudiantes universitarios pueden desarrollar sus prácticas pedagógicas en todos los grados.
- ▶ Resolución 021795 (2020). Reglamenta el Decreto 1330 sobre Condiciones de Calidad.
- ▶ Ley 2043 (2020). Prácticas laborales como experiencia profesional.

Este marco legal se particulariza para los programas de formación en las áreas de educación religiosa y teología, ámbitos formativos de referencia, dado que especifica e incluye el tema de las libertades:

- ▶ Constitución, art 13, sobre derechos fundamentales, libertades, la no discriminación por motivos religiosos, la garantía de libertad de conciencia y

de cultos (arts. 18-19); el Capítulo II sobre los derechos sociales, art. 68: “Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa”.

- ▶ Ley 115/94. Aborda la temática religiosa, los valores espirituales y trascendentales y establece directrices en sus artículos 1, 5, 15, 16, 23 y 24. Determina las áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios que incluye la Educación Religiosa.
- ▶ Ley Estatutaria de la Libertad Religiosa (Ley 133 de 1994), reglamentada y regulada por los decretos 782 de 1995, 1396 de 1997 y 1455 de 1997.
- ▶ Decreto 354 de 1998. Incluye la libertad de elegir la educación religiosa cristiana no católica. Asigna a las secretarías de educación la responsabilidad de acompañar el diseño curricular (art. 8); que los docentes deben acreditar título profesional (art. 9), excepto en lugares apartados (art. 13), en el marco de una supervisión de autoridades religiosas (art. 12).
- ▶ Decreto 4500 de 2006. Establece orientaciones para la enseñanza de la educación religiosa; contribuye a resolver algunas ambigüedades presentadas.
- ▶ Decreto 1075 de 2015, en el Capítulo 3 aborda el tema religioso; en la Sección cinco aborda la contratación para la promoción e implementación de estrategias de desarrollo pedagógico con iglesias y confesiones religiosas, artículos 2.3.1.3.5.1 a 2.3.1.3.5.5. Estos contratos deben regularse según lo establecido en las secciones 3, 4 y 6 de este capítulo. También presenta de manera explícita en el Capítulo 4 sobre contenidos curriculares, en la Sección 4, los artículos 2.3.3.4.4.1 a 2.3.3.4.4.8 dedicados a la educación religiosa en las instituciones, relacionados con el Decreto 4500 de 2006, artículos 1 a 7.
- ▶ Ley 1753 de 2015, artículo 244 sobre libertad religiosa, de cultos y de conciencia. Acciones de promoción y cumplimiento, garantizando la libertad e igualdad religiosa reconociendo su aporte al bien común.
- ▶ Decreto 1079 de 2016. Declara el Día Nacional de la Libertad Religiosa y de Cultos.
- ▶ Decreto 437 de 2018. Adiciona el Capítulo 4 al Título 2 de la Parte 4 del Libro 2 del Decreto 1066 de 2015, denominado Política Pública Integral de Libertad Religiosa y de Cultos. Hace referencia al aporte social de las entidades religiosas a la construcción de la paz, el perdón y la reconciliación.

La Universidad y la Facultad de Educación invita permanentemente al docente de prácticas a generar la suficiente reflexión que permita el conocimiento de la política

pública sobre las prácticas pedagógicas y sus implicaciones en el ámbito escolar. Así, es de obligación académica generar estrategias que aseguren las competencias de orden pedagógico en el futuro docente en los diferentes contextos educativos del territorio colombiano.

Escenario institucional

Cada una de las IES cuentan con su identidad, su historia, sus tradiciones, costumbres, formalidades, su filosofía institucional, su propia prospectiva. Al dialogar con ellas, por ejemplo, desde la RED de Prácticas Pedagógicas, cuyo epicentro se sitúa en Bogotá, se identifican y descubren elementos comunes y aspectos particulares de las prácticas orientadas en cada una de ellas.

Para la USTA, la Facultad de Educación, al servicio de la formación de maestros desde 1975 (cerca de cincuenta años), ha contribuido de múltiples maneras a la construcción de sociedad, aportando profesionales competentes para dar respuestas pertinentes a los múltiples requerimientos en cada contexto. No es para menos. La Universidad comprende su responsabilidad formativa: “La educación superior es uno de los pilares fundamentales para poder acceder a mejores oportunidades laborales, realizarse personalmente, tener mejores habilidades, adquirir nuevos conocimientos y desarrollar el pensamiento crítico del país” (Pachón L., 24 de septiembre de 2023). En ese sentido, las instituciones, conscientes de su rol social y de las continuas exigencias, apunta precisamente a dar respuesta a esta necesidad contextual y nacional.

60

Para poder brindar amplios espacios para la realización de las prácticas pedagógicas, la Universidad ha sido muy diligente y organizada en establecer convenios con instituciones de reconocida trayectoria en las regiones, centrándose en algunas instituciones como “centros de práctica” que favorecen las visitas de acompañamiento *in situ*, la orientación y el seguimiento de los practicantes, estableciendo, fortaleciendo y cultivando vínculos institucionales de beneficio mutuo donde los practicantes pueden adelantar un proyecto consecutivo durante los cuatro semestres (cuatro prácticas), en un ambiente propicio, donde se favorece el aprendizaje, empoderamiento y crecimiento profesional de los practicantes.

Las actividades desarrolladas durante los procesos de práctica expresan los aprendizajes y el compromiso de los practicantes con las comunidades educativas y los territorios, y a la vez el impacto social de la Universidad y del programa en la formación de agentes de cambio, desde la formación de calidad ofrecida y recibida. Los practicantes han sido bien recibidos por las instituciones, esperan y solicitan su presencia, y reconocen sus aportes innovadores al desarrollo de las personas y las comunidades con impactos no cuantificables en el territorio.

Estas experiencias e inserción en contextos institucionales y reales de aprendizajes contribuyen a la autonomía, al liderazgo pedagógico y social para los docentes en

formación. La participación de la Universidad en la RED de Prácticas Pedagógicas, proyectos de investigación, semilleros y ponencias contribuye a compartir experiencias y generar nuevos aprendizajes, así como fomentar la cultura de la calidad, el trabajo en equipo y las relaciones interinstitucionales con el sector externo. Se debe visibilizar y promover este tipo de participación, intercambio, investigación y publicaciones para compartir el conocimiento alcanzado en las experiencias formativas.

Durante toda su trayectoria, la Universidad ha ido construyendo sus buenas prácticas. Estas se orientan por referentes institucionales claros, debidamente socializados e implementados. Dado que vamos a compartir en los dos capítulos siguientes, dos experiencias en esta institución, se considera necesario brindar algunos referentes institucionales centrales, que orientan dichos procesos, como el PEI, Modelo educativo pedagógico, Documento marco de la proyección social y las políticas y lineamientos de proyección social y extensión universitaria.

Para la Universidad, las prácticas se contextualizan dentro de los ámbitos de la proyección social, que cuenta con seis estrategias: 1) desarrollo comunitario; 2) educación continua; 3) acompañamiento a egresados; 4) relaciones interinstitucionales; 5) emprendimiento; y 6) asesorías y consultorías. Dichas estrategias son tenidas en cuenta en la organización de las prácticas pedagógicas (USTA, 2020, pp. 18-30).

Desde el ámbito de la formación profesional, la Universidad está comprometida. “Para responder de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana en cada contexto” (USTA, 2004, pp. 28-30), todos sus actores están comprometidos en la formación, orientación y cumplimiento con la sociedad. Aquí están incluidas las prácticas para “formar líderes con sentido crítico de la realidad y compromiso ético para llevar a cabo los cambios necesarios en la vida social y promover el desarrollo integral de nuestro pueblo” (USTA, 2004, p. 59). Dado que “el espíritu de toda comunidad tomista penetra de sentido ético a la sociedad” (USTA, 2004, p. 109).

Los procesos formativos están comprometidos con el perfil humanista, la búsqueda del bien común, por ello “la gestión de la docencia parte del presupuesto de que los docentes deben ser agentes creativos y críticos a nivel científico, pedagógico y cultural” (USTA, 2004, p. 135). Esta formación humanista lleva a que sus profesionales sean actores sociales que aportan al desarrollo, a la paz, la tolerancia y la convivencia ciudadana, a la transformación de la sociedad por medio de la transferencia de conocimiento y para alcanzar la perfección de hombre en cuanto hombre (<https://proyeccionsocial.usta.edu.co/index.php>). Esta huella que deja la Universidad está centrada en los principios institucionales de proyección social: justicia, interdisciplinariedad, utilidad, aprendizaje servicio, bien común, ecología integral (USTA, 2020, p. 13).

Así, nuestra comunidad universitaria participa en procesos de transformación social, política, económica y ambiental en los territorios, aportando al desarrollo, desde la

gestión responsable del conocimiento, la construcción de una sociedad más justa, ética y solidaria, y la dignificación de la persona. El establecimiento de vínculos propicia el enganche laboral de los estudiantes y egresados, particularmente desde las experiencias de las prácticas (USTA, 2004, pp. 102-103).

Para la USTA, estas interacciones de proyección social “tienen como objetivo central vincular la academia a la comunidad concreta, en torno a problemas y contextos de las diferentes regiones y centros piloto del país” (USTA, 2010, p. 64). Y para orientar los procesos de práctica cuenta con los Lineamientos de Práctica Pedagógica 2020, que, entre otros aspectos, presenta los propósitos y componentes formativos y reflexivos que se persiguen como Facultad (acordes con la Resolución 18583 de 2017, art. 2, n. 2), donde la modalidad de educación abierta y a distancia no se puede reducir a las mediaciones; esta ofrece educación integral de calidad, con múltiples potencialidades y debe ser reconocida socialmente por ello, sin centrarse en el currículo, en la desescolarización, en la instrumentalización para alcanzar determinados fines, tampoco limitarla o centralizarla en el docente, los contenidos, las metodologías. Por sus resultados, se puede considerar como una tendencia educativa actual, que revolucionó la educación y la sociedad, y que debe favorecer el acceso y sus bondades. Debe convertirse en el nuevo motor para el progreso, el desarrollo, la humanización y dignificación.

62

Las prácticas pedagógicas integradoras (semestres 7 a 10) propician la formación articulada con los continuos procesos de cambio, innovación y desarrollo que la sociedad exige, pudiendo contribuir desde el ejercicio crítico de inserción en su profesión, en pro de la transformación de los contextos sociales en que interviene. Estas prácticas tienen una estructura dinámica, formativa, reflexiva, crítica, a partir del enfoque problematizador.

Es muy grato apoyar a los estudiantes que en los diversos contextos adelantan sus procesos de práctica integradora. Las bondades de las mediaciones tecnológicas les han permitido continuar sus prácticas en las mismas instituciones o en instituciones remotas, como es el caso de practicantes domiciliados en Bolivia, España, Argentina; o dentro del territorio nacional, residentes en Cúcuta o Mitú, pueden hacer sus prácticas en instituciones con convenio que facilitan el desarrollo de sus prácticas beneficiando a las instituciones receptoras.

Apreciaciones finales

El proceso de prácticas pedagógicas integradoras está debidamente organizado, con un procedimiento formalizado y seguido sin mayores inconvenientes. Las prácticas se sitúan dentro de un marco legal e institucional que se adapta a cada IES. Indudablemente, surgen algunos aspectos problemáticos que han dificultado u obstaculizado algunos momentos y condiciones de las prácticas. Queremos visibilizar algunos, comprendiendo el trabajo que hacemos desde la Facultad de Educación para superarlos:

- ▶ Para avanzar puntualmente en los procesos de práctica se debe formalizar la matrícula de manera puntual al inicio del semestre, no prolongar dos o más semanas para dicha formalización, dado que dificulta el proceso semestral.
- ▶ Los practicantes deben poner a prueba sus competencias comunicativas dentro de las formalidades para las prácticas, para establecer o fortalecer la comunicación de manera propositiva con los CAU, las instituciones asignadas, sus docentes, los integrantes de la comunidad educativa, generando un impacto positivo para los procesos.
- ▶ Comprender esta experiencia de práctica no como un conjunto de actividades, sino como una oportunidad para generar interacciones educativas, construcción de redes académicas e interdisciplinarias, espacios de reflexión conceptual disciplinar y pedagógica acordes a los contextos, que inspiran buenas prácticas.
- ▶ Es recomendable visibilizar las prácticas dentro del campo pedagógico de la formación profesional, que inspiren maestros autónomos, comprometidos con las comunidades y sus contextos.
- ▶ Algunos practicantes tienen dificultad con sus jornadas de trabajo y las prácticas, las distancias para llegar a las instituciones, los cambios de programación en las instituciones.
- ▶ También expresan que los múltiples requerimientos, seguimiento y los formatos generan complicación en los procesos.
- ▶ Dado que los procesos de práctica han contado con un docente de apoyo en las regiones/CAU, los practicantes se sienten satisfechos con esta organización ofrecida por la Universidad, dado que posibilita múltiples interacciones, cercanía, respuestas oportunas y contextualizadas.
- ▶ Es deseable continuar fortaleciendo los convenios con instituciones de reconocida trayectoria, que generan espacios propios para las prácticas, y que se conviertan en centros de práctica para favorecer el acompañamiento por parte de la Universidad. Muchos de los convenios se han establecido con las Escuelas Normales Superiores, que se pueden considerar como modelo, con espacios y ambientes propicios y acompañamiento por parte de la Institución, que aportan experiencias significativas y al logro de los objetivos de la práctica en la formación de licenciados.
- ▶ En general, los practicantes se perciben comprometidos con el desarrollo de las actividades de sus prácticas, dando lo mejor de sí. En las instituciones, se ha acogido bien a los estudiantes, se han acompañado y han podido realizar

todas sus prácticas, siguiendo con los estudiantes que ya conocen, teniendo continuidad en los procesos de práctica.

Referencias

Chica, F. y Marín J., (2006). *Proyección social e internacionalización académica*. USTA.

González, E. (2007). The Catholic University, Distance Learning and Religion Teacher Training in Colombia. *Revista Magistro*, 2.

González, J. (2021, 10 de septiembre). Brecha educativa. *La república*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.

Moreno, O. (2020). Aportes de liderazgo comunitario desde prácticas pedagógicas. Experiencia y reflexiones de acompañamiento, 2019-II/2020-I. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02858>

Moreno, O. (2022). *Pedagogía y antropología en Montessori*. Experiencias educativas y construcción de paz en Colombia [EAE].

Orozco, T. y Munévar S. (2013). *Filosofía Institucional*. Universidad Santo Tomás [USTA].

Pachón, L. (2023, 24 de septiembre). <https://www.wradio.com.co/2023/09/24/carreras-en-colombia-que-no-tienen-tarjeta-profesional-cuales-son-y-por-que/>

Salamanca, S. (2023, 29 de mayo). ¿Cuánto gana un profesor en Colombia, Perú y México en 2023? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cuanto-gana-un-profesor-en-colombia-peru-y-mexico-en-2023-768525>

Semana. (2020, 14 de junio). Un recorrido por la historia de la primera universidad colombiana. <https://www.semana.com/hablan-las-marcas/articulo/un-recorrido-por-la-historia--de-la-primer-universidad-colombiana/679431/>

Universidad Santo Tomás [USTA]. (2004). Proyecto Educativo Institucional [PEI].

Universidad Santo Tomás [USTA]. (2010). Modelo Educativo Pedagógico.

Universidad Santo Tomás [USTA]. (2020). Política y Lineamientos para la Proyección y Extensión Social de la Universidad.

Universidad Santo Tomás [USTA]. (2020). Lineamientos de Práctica Pedagógica. Facultad de Educación.

Teologando... ando con los niños del grado tercero de la Institución Municipal Pedagógico de Pasto, Nariño

Nassoli Bibiana Angola Mejía

*Un barco anclado en un puerto estará siempre a salvo
pero no es para eso que se han hecho los barcos.*

Summa teológica, I-II, 2

67

Introducción

En mi proceso de formación como licenciada en Teología en la Universidad Santo Tomás, he llevado a cabo diferentes prácticas pedagógicas y encontrado a través de ellas una forma maravillosa de transmitir el hecho revelado en diversos contextos; sin embargo, es la primera vez que asumo el reto de sistematizar tal experiencia, aprovechando el apoyo brindado por mis docentes, pues considero que vale la pena compartir lo aprendido para hacer teología en comunidad, construyendo juntos el reino de Dios.

Sin lugar a dudas, el teólogo tiene un reto muy especial y es el de seguir a Cristo, el gran pedagogo, ayudando al despertar espiritual de las personas; es por ello que en esta experiencia que quiero narrarles la misión pedagógica inicia con los más pequeños, los niños del grado tercero, de una institución oficial, que se encuentran inquietos, que tienen algunos conceptos religiosos previos que les han enseñado en casa, pero anhelan saber más, sin temor a ser juzgados por sus creencias, con lo cual cobra vigencia hoy más que nunca la frase bíblica: “Dejad que los niños vengan a mí” (Mt 19,14) y agregaría, llevemos como teólogos los niños a Jesús.

La práctica sistematizada en este espacio es la de medios y mediaciones aplicada en el grado tercero de la Institución Educativa Municipal Pedagógico de Pasto, Nariño; el colegio es oficial y está en una de las comunas más vulnerables de la ciudad, donde la mayoría de familias son monoparentales y se ven afectadas por el tráfico de estupefacientes, el consumo y disputas entre pandillas que dominan el sector: pese a lo anterior, el colegio sigue su misión y visión institucional, se esmera por una formación constructivista.

Siguiendo a Santrock (2014), se recuerda que el modelo *socio-constructivista* consiste en la creación y construcción mutua del conocimiento en los contextos sociales del aprendizaje, toda vez que las relaciones entre maestros y alumnos crean oportunidades para que los estudiantes evalúen y perfeccionen su comprensión a medida que entran en contacto con el pensamiento de otros y contribuyen a la elaboración de un entendimiento compartido.

De esta manera, en la práctica y siguiendo el modelo socio-constructivista, lo que se buscó fue generar un aprendizaje en torno al despertar espiritual de los alumnos del grado tercero del área de Educación Religiosa Escolar, aprovechando los medios tecnológicos. El tema postulado en la guía didáctica fue “la celebración” y la metodología constructivista, destacándose que, desde hace unos años, la profesora titular del curso viene generando un proceso de formación holística en el que mezcla el aprendizaje de cada materia con el dialecto quechua originario de los incas y transmitido de generación en generación en las poblaciones indígenas que arribaron hasta la región nariñense, con miras a que los niños crezcan en el conocimiento académico y, a la vez, asimilen valores tan importantes como el de la tolerancia y el respeto hacia su cultura.

Inicialmente, plantearé la situación problematizadora, para luego definir los propósitos y objetivos que justificaron esta práctica pedagógica; al respecto, nos adentraremos en el contexto de la Institución Educativa Municipal Pedagógico y narraremos cómo se llevó a cabo la planeación, ejecución y evaluación de las clases de Educación Religiosa Escolar para el grado tercero, con el objetivo de contribuir al despertar espiritual de los alumnos y a su desarrollo intelectual en esta materia, valiéndome de los medios y mediaciones tecnológicas al alcance de los alumnos.

Finalmente, es importante anotar que la sistematización de experiencias, como lo refiere Óscar Jara (2018), posibilita confrontar el quehacer práctico cotidiano con los supuestos teóricos que lo inspiran, y, además, permite plantear desafíos frente a las nuevas prácticas en sus aspectos interpretativos. Por lo anterior, la idea de compartir esta práctica en medios y mediaciones conlleva trascenderla, para que vaya más allá de lo aprendido y encuentre eco en aquellos que, leyéndola, hayan tenido experiencias similares, o puedan tomar de esta narrativa nuevos elementos para sus proyectos pedagógicos.

Situando el problema

El desafío de esta práctica se centra en transformar las realidades de los pequeños niños del grado tercero con edades entre los siete y nueve años, quienes, pese a vivir en condiciones de pobreza y observar cotidianamente las problemáticas de drogadicción, hurtos y violencia que esta genera, acuden al Colegio con la esperanza de hallar una nueva opción de vida y es allí donde los maestros pueden ser valiosos orientadores para que logren descubrirla, en un marco de tolerancia y respeto hacia las diferentes formas de pensar.

La pregunta problematizadora sería ¿cómo lograr que los niños y niñas del grado tercero de la IEM Pedagógico logren despertar espiritualmente a través de las clases de Educación Religiosa Escolar, valiéndonos para ello de los medios tecnológicos?

Objetivos

General: diseñar un proyecto didáctico con ayuda de los medios tecnológicos para las clases de Educación Religiosa Escolar, con miras a incentivar el despertar espiritual de los niños del grado tercero de la Institución Educativa Municipal Pedagógico.

Específicos:

- ▶ Identificar las necesidades de los alumnos del grado tercero la IEM Pedagógico dentro de su proceso de aprendizaje en el área de Educación Religiosa Escolar.
- ▶ Establecer una planeación de actividades didácticas con la ayuda de medios y mediaciones tecnológicas que contribuya a fortalecer la fe y los valores de los niños del grado tercero del IEM Pedagógico.

69

Justificando la sistematización de mi experiencia

La práctica de medios y mediaciones se ha constituido en una valiosa oportunidad para el aprendizaje en el camino para llegar a vivir la docencia con vocación, proceso en el que, sin lugar a dudas, nos vemos en la necesidad de enfrentar retos, lo cual fortalece el espíritu y lleva a buscar mecanismos idóneos para transmitir a los alumnos aquello con lo que se anhela que trasciendan en su dimensión espiritual, pues, como lo señala el profesor Tamayo (2011), se trata de vivir un nuevo paradigma teológico para construir otro mundo posible, que relate una serie de nuevos acontecimientos en respuesta precisamente a los nuevos desafíos.

Aunado a lo anterior, la sistematización de esta experiencia permite que salgamos de nuestra zona de confort, en la que nos limitamos a transmitir el conocimiento para evaluar al alumno, para enfocarnos en una construcción conjunta de este, en un diálogo sincrónico que nos facilite conocer mejor su entorno y aplicar los temas a

las realidades a fin de fortalecer su dimensión espiritual y darle bases sólidas para enfrentar las dificultades que el mismo entorno le presenta.

La IEM Pedagógico es una entidad de carácter oficial donde la mayoría de los niños profesan la religión católica, con el fin de permitirles profundizar un poco más sobre las oraciones, las jaculatorias y los ritos sacramentales, en forma de celebraciones, a pesar de la no confesionalidad de la institución; constituye un gran aporte por parte de los maestros en teología que quieren utilizar creativamente las herramientas tecnológicas para evangelizar y al mismo tiempo aprender de sus alumnos.

De otro lado, en esta experiencia pedagógica se observó que en las clases de educación religiosa escolar los niños del grado tercero se emocionaron con los temas religiosos, querían aprender a rezar el rosario y les pareció creativo el sistema digital de juego para conocer los misterios, relacionándolos con cada una de las etapas de la vida de Jesús, además, se sintieron en sintonía con sus mayores; contaban anécdotas agradables sobre la forma en que iniciaron a rezar el rosario con algunos miembros de su familia y a entender mejor en qué consistía la misa, alegrándose cuando podían visitar la hermosa capilla de la Virgen de la Medalla Milagrosa con la que cuenta el colegio.

Además, mezclar las celebraciones con las religiosas y culturales de la región nariñense les daba más sentido de pertenencia; hablar algunas frases en quechua al iniciar y finalizar las clases les alegraba; y entendían que con respeto y tolerancia se podían adquirir saberes novedosos que llenaban de alegría y fortaleza el alma.

70

Al respecto, no debe olvidarse que la sistematización de experiencias, como lo entiende Jara (2018), es un proceso histórico y complejo en el que diferentes actores intervienen dentro de un contexto económico, social y cultural determinado, que a su vez conlleva situaciones organizativas o institucionales específicas, y lo más valioso es que a partir de ellas se pueden compartir anécdotas y datos que ayudan a enriquecer nuestro conocimiento por medio de la crítica, la creatividad y la construcción colectiva de saberes.

En consecuencia, la práctica pedagógica en medios y mediaciones busca compartir el saber teológico con los niños de tercero, dándoles a entender que a través de las clases de Educación Religiosa se puede transformar el mundo partiendo desde nuestra transformación personal, que aprender sobre religión en el respeto por la espiritualidad del otro nos ayuda a crecer sin importar nuestros entornos, pues, como lo recuerda Tamayo, citando a Marx, la religión es “el suspiro de la criatura oprimida, el corazón de un mundo sin corazón, así como el espíritu de una situación carente de espíritu” (Tamayo, 2005, p. 10).

Contextualizando la experiencia del IEM Pedagógico

La Institución Educativa Municipal Pedagógica está en la Comuna 10 de la ciudad de Pasto, capital del departamento de Nariño, al sur de Colombia. Es una ciudad que se consolida en la región como el centro administrativo, cultural y religioso, además, Pasto es una palabra de origen quechua que significa “río azul”; igualmente, Pastos se denominaron las tribus que habitaron Túquerres e Ipiales (Pérez, 2008, p. 1) y se destaca como celebración principal el Carnaval de Negros y Blancos, que se lleva a cabo los primeros días de enero de cada año y es declarado patrimonio intangible de la humanidad, en el cual se puede observar no solo la versatilidad de los bailes propios de todos los municipios andinos y costeros, sino la creatividad de los artesanos nariñenses que dan alegría al ambiente y recuerdan los valores artísticos y culturales.

En cuanto al entorno social del Colegio, tal como lo señala el Proyecto Educativo Institucional - PEI 2021, ha de decirse que la comuna colinda con barrios como Marquetalia y Cementerio bajo, lugares donde la violencia, la drogadicción y la delincuencia han afectado fuertemente a la comunidad, haciéndola vulnerable, de manera que la gran mayoría de alumnos provienen de familias de escasos recursos, de conformación monoparental, y usualmente conviven solo con uno de sus padres, están a cargo de abuelos o forman parte de familias ensambladas. De otro lado, el nivel académico de varios de los progenitores es básico, muy pocos cuentan con cursos técnicos o profesiones especializadas y en los últimos años la Institución ha dado acogida a varios estudiantes venezolanos que han llegado a establecerse en la ciudad como consecuencia de los procesos migratorios.

La Institución Educativa Municipal Pedagógico, antes denominada Instituto Pedagógico, fue fundada el 27 de noviembre de 1956, cuenta con una hermosa estructura colonial que complementa con un templo en honor a la Virgen de la Medalla Milagrosa, donde realizan en algunas ocasiones eucaristías, actos litúrgicos y culturales para los integrantes del establecimiento educativo. Su planta física se divide en las secciones de primaria y bachillerato con aulas especiales en el primer piso para preescolar y salones para las clases de informática, laboratorios, audiovisuales, conferencias, sala de profesores y oficinas administrativas, y canchas de baloncesto y fútbol con zonas verdes con juegos.

En punto a la misión institucional, se tiene que ofrecen una educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, caracterizada por procurar el desarrollo en el estudiante de sus potencialidades humanas, a través de la pedagogía activa, para ser agente de cambio en su entorno social y continuar la educación superior. De igual forma, su visión se enfoca a incrementar el nivel académico de la institución a través de la formación integral de los estudiantes, acorde con las exigencias y desafíos actuales, en un ambiente de sana convivencia propicio para su aprendizaje velando por el bienestar de la comunidad, acatando y respetando las leyes y normas, centrado en

la capacidad de reflexión y análisis de las consecuencias de los propios actos (PEI-IEM Pedagógico).



Figura 1. Planta física del IEM Pedagógico. Jardines

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.

72



Figura 2. Planta física del IEM Pedagógico. Capilla de la Virgen de la Medalla Milagrosa

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.



Figura 3. Comuna 10. Pasto

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.

Ahora bien, dentro del conocimiento holístico de la teología al cual se nos invita en la actualidad, a partir de la misión y visión de la IEM Pedagógico se podría realizar un aporte sustancial si lo miramos desde el ámbito de la teología pastoral llamada también “teología espiritual”, que nos lleva a rescatar las narraciones, celebraciones, testimonios de fe, entrega, gestos de solidaridad, resistencias y cuestionamientos a los poderes establecidos (Preiswerk, 2013); todo ello en el marco de la no confesionalidad del colegio, pero sí de su interés por la formación ética de los alumnos, donde se retoma la parte humana, encaminada a la formación integral del estudiante en un despertar de su dimensión espiritual.

Así, se evidencia en el diseño curricular para el área de Educación Religiosa de la Institución, donde se destaca como propósito fundamental dentro del proceso formativo de los estudiantes las experiencias reflexivas sobre la vida espiritual y su comprensión respetando la diversidad de cultos. Por esta razón, se procura que su plan de formación no se afiance en una doctrina eclesial determinada, por el contrario, busca la relación de comprender de manera asertiva la diversidad de cultos y el respeto a la libertad de elección religiosa, como ideario espiritual; además, no busca la adhesión a la celebración rituales, sino permitir el diálogo interreligioso entre las creencias personales, las que circulan en sus grupos sociales (Diseño curricular ERE 2021- IEM Pedagógico).

Complementando lo anterior, el Plan Educativo Institucional consagra que dentro de los compromisos formativos se debe dar relevancia al respeto como esencia del ser humano y la cualidad primaria en su relación como ser social, lo que implica el reconocimiento al otro y su aceptación tal como es, en concordancia con la solidaridad desde la igualdad universal que une a todos los hombres.

73

Teologando y planeando

Enseñar la cátedra de Educación Religiosa Escolar en el grado tercero de la Institución Educativa Municipal Pedagógico de la ciudad de Pasto, Nariño, se convirtió en un hermoso desafío porque, partiendo de que es un colegio no confesional, cuenta con la particularidad de resaltar en el PEI la importancia del desarrollo integral de sus alumnos, dando prioridad al respeto como esencia del ser humano y reconociendo al otro en la diversidad de cultos; en cierta forma, ¿no constituye este el fundamento del saber teológico?, entender nuestra condición divina y reconocerla en el hermano aceptándolo con amor al formar parte del mismo Creador.

Ahora bien, para esta materia las maestras titulares de los grados tercero de la IEM Pedagógico llevan el cuaderno llamado “Dimensión Humana”; esta área no solo se enfoca a que los discentes crezcan en la formación de valores, sino que procura que puedan acercarse a la vida de Jesús, imitando sus buenas obras, conociéndole como uno de los personajes más importantes de la humanidad desde un ámbito espiritual

que puede aportarle a cada estudiante un encuentro consigo mismo y una visión de solidaridad con los demás.

Así, para entender mejor el desarrollo de las clases propuestas para la práctica de Medios y Mediaciones, inicié con una planeación que, en términos de la Organización de Estados Iberoamericanos, no es otra cosa que “la forma de traducir en acciones todo lo que se ha pensado para potenciar el desarrollo, concretar la formación y aprendizaje” (OEI, 2018, p. 5). De manera, entonces, que, a partir del estudio del diseño curricular y el diálogo con las maestras, empecé a establecer los lineamientos de las competencias que se querían alcanzar en ese semestre con los alumnos, valga decir, en el grado tercero para afianzar el tema de la celebración.

Con los niños del grado tercero, las profesoras indicaron que se podía aprovechar la temática de la celebración para que los estudiantes comprendieran mejor sus valores culturales, la importancia de la vida y que, al mismo tiempo, siendo la gran mayoría católicos, se acercaran un poco a la celebración litúrgica de la eucaristía, además, y, pese a que el colegio es oficial, se les instruyera a quienes así lo desearan sobre la oración del santo rosario, comoquiera que en las instalaciones del colegio se encuentra un hermoso lugar de oración, el templo con la advocación de la Virgen de la Medalla Milagrosa y podía ser de gran ayuda para algunos alumnos que se estaban preparando para hacer su primera comunión.

74

De otro lado y en forma muy especial, en el grado 3-2, la directora de grupo promueve la enseñanza de algunas palabras en la lengua quechua, que aún se habla entre los indígenas del sur del país, con la que pretende que los niños y niñas entiendan la inclusión, el respeto hacia las culturas ancestrales y la tolerancia hacia lo diferente, acorde con los principios éticos andinos integradores del ser humano, de *Amakilla* (no ser ocioso), *Amallulla* (no mentir) y *Amashwa* (no robar), vinculados en forma holística con los referentes religiosos que nos presenta Jesús, quien nos acoge sin importar las diferencias lingüísticas.

Conforme a lo anterior, para los grados terceros la planeación giró en torno a dar respuesta a las expectativas de maestras y alumnos para el área de educación religiosa escolar (ERE), y para ello se partió de las preguntas: ¿qué hacer?, la respuesta, una clase llamativa que logre la atención de los estudiantes aprovechando los recursos tecnológicos con los que cuenta el salón de clase; ¿para qué?, con el fin de que los alumnos despierten a su dimensión espiritual y puedan conocer un poco más acerca de la vida de Jesús por medio de la Celebración Eucarística y la oración del Santo Rosario, aprendiendo de un Jesús que fue niño como ellos y tuvo una familia (misterios gozosos); adolescente y joven (misterios luminosos), cumplió con una misión de vida (misterios dolorosos) y trascendió quedándose por amor en el alma de todos los hombres (misterios gloriosos); ¿cómo y cuándo hacerlo?, a través de películas, guías talleres para propiciar la reflexión, elaboración de denarios, ágape de compartir experiencias; en las clases que tuvieron lugar los días martes, en los horarios de 7.00 a 9:30 a. m.

Sin embargo, la planeación, prevista para ser desarrollada del 22 de agosto al 1º de noviembre del 2022, se prolongó un poco más y tuvo algunas variables en punto a la celebración del Día del Wawa o Guagua (niño), la Fiesta del Pan, la salida ecológica al Parque Chimayoy y la Feria de la Ciencia, actividades que igualmente contribuyeron a la formación holística de los alumnos, pues se trató de celebraciones que recordaban los ancestros, las fiestas regionales y el contacto con la madre tierra.



Figura 4. Carnavalito. Maqueta 3º
Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.



Figura 5. Vista volcán Galeras Chimayoy
Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.



Figura 6. Cuentas en nudo-Quipu

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.



Figura 7. Feria de la Ciencia. Gentileza profesora Daira Galeano

Fuente: fotografías tomadas por Nassoli Angola.



Figura 8. Carnaval Niños del Pedagógico

Fuente: fotografías tomadas por Nassoli Angola.



Figura 9. Día del Wawa. Gentileza profesora Fabiola Mosquera

Fuente: fotografías tomadas por Nassoli Angola.

Tabla 1. Planeación ERE para el grado tercero – IEM Pedagógico

PLANEACIÓN GENERAL		DIMENSIÓN(ES) PARA TRABAJAR:
TEMÁTICA DE LA SESIÓN: LA CELEBRACIÓN		
Fecha	Tema	
22 de agosto de 2022	La celebración – definición	<p>Las dimensiones del conocer, obrar, hacer y comunicar propias del modelo educativo tomasino se desarrollarán conforme a los desempeños integrales que maneja la Institución, a saber:</p> <p><i>a. ¿Cómo deben ser y convivir?</i></p> <p><i>b. ¿Qué deben saber?</i></p> <p><i>c. ¿Qué deben hacer?</i></p> <p>Es importante anotar que los dos buscan orientar “el desarrollo y la estructura fundamental de la persona entendiéndola como el fin de todo proceso educativo” (Modelo Educativo Pedagógico, 2010, p. 42).</p>
30 de agosto de 2022	Clases de celebraciones: cumpleaños, grados, carnavales, fiestas patrias – religiosas	
6 de septiembre de 2022	Celebraciones en diferentes países	
13 de septiembre de 2022	Celebraciones en el Antiguo Testamento	
20 de septiembre de 2022	Celebraciones en el Nuevo Testamento	
27 de septiembre de 2022	Celebración de la Amistad	
4 de octubre de 2022	Celebraciones Judías y de otras religiones	
11 de octubre de 2022	Ritos de las celebraciones	
18 de octubre de 2022	Celebrar los aspectos más importantes de la vida de Jesús	
25 de octubre de 2022	Celebrar la diversidad religiosa	
1.º de noviembre de 2022	Gran celebración de cumpleaños de los alumnos de tercer grado y cierre de curso de ERE	

PROPÓSITOS

Que el estudiante se aproxime a una definición de la celebración, reconociendo la importancia de alabar a Dios en primer lugar por el don de la vida, distinguiendo entre las celebraciones cotidianas como cumpleaños, grados, carnavales en nuestra región de Pasto, el de Blancos y Negros, pasando luego a las celebraciones de índole religioso y aceptando la diversidad de ritos conforme a cada creencia. Celebrar los aspectos más importantes de la vida de Jesús y la forma en que aportan al crecimiento espiritual.

CONTENIDOS POR DESARROLLAR

Recursos metodológicos: acudiendo a las cartillas guías de Educación Religiosa Escolar para Grado Tercero. A los lineamientos de la Conferencia Episcopal Colombiana y del MEN, la competencia general a desarrollar en las clases de ERE será la siguiente: “Comprender la diversidad de la religión promoviendo el bienestar personal y común, fortaleciendo la experiencia de fe con el ser superior, consigo mismo y con la naturaleza” (Diseño curricular IEM Pedagógico, p. 5).

PLAN DE TRABAJO DE LAS SESIONES

La idea es seguir las dinámicas de cada sesión de las docentes del grado tercero, quienes para la clase de ERE comienzan con una oración; las notas las toman en el cuaderno de desarrollo humano y posteriormente desarrollan la guía. Con miras a innovar un poco y aprovechar los medios con los que cuenta el salón, se iniciará con una oración dinámica, en la que se mezclen pequeñas jaculatorias y cantos, luego se procederá a presentar para algunas de las clases una película relacionada con las celebraciones litúrgicas, como la Eucaristía y tradicionales como los Carnavales de Negros y Blancos, para posteriormente desarrollar trabajos reflexivos en guías y en el cuaderno. Se finalizará con un diálogo sobre la clase para sacar conclusiones sobre el tema y dilucidar los aspectos positivos y negativos sobre el desarrollo de esta.

RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LAS SESIONES

Primordialmente, se hará uso de los medios tecnológicos que tiene cada salón, como televisores y computadores para presentar películas relacionadas con los temas, así mismo, de los tableros, plumones y borrador para exponer ideas principales de cada sesión. De igual manera, se facilitarán guías usualmente para colorear y pequeñas fichas para que puedan escribir sus reflexiones. Se aportarán también cartulinas y plumones para que puedan socializar sus conclusiones en clase. Cuando se aborde la vida de Jesús a través del Rosario, en el grado 3-1 se les llevarán camándulas luminosas y en el grado 3-2 se suministrarán materiales como hilo para nudos, cruz y medallas para elaborar denarios, aprovechando su habilidad manual y creativa.

Estrategias y Recursos de evaluación de la sesión:

La evaluación será formativa. Esta se basa en un proceso de evaluación continua que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje dentro de una dialéctica constante con el estudiante. Así las cosas, los recursos de evaluación serán las guías y socializaciones de estas, y el trabajo en los cuadernos de desarrollo humano, herramientas por las que se podrán dilucidar las dificultades o logros en el desarrollo del tema.

Registro de la sesión desarrollada

Para elaborar las guías de las sesiones para los grados tercero, sobre el tema fundamental: la celebración, busqué la información adecuada en los lineamientos del MEN y la Conferencia Episcopal, las cartillas de Educación Religiosa que maneja la Editorial San Pablo y las páginas de internet con material didáctico. Así como películas que pudieran hacer de mi clase un instrumento de estudio agradable y comprensible, acorde con la edad de los alumnos.

Elaborando lo planeado

Se llevó a cabo la planeación de las clases conforme a los temas programados; sin embargo, se tomó un tiempo adicional para dar orientaciones sobre la forma de rezar el rosario; para tal efecto, elaboré guías con las oraciones primordiales que lo componen y se realizó un pequeño Acto Mariano en mesa redonda ambientado con canciones y videos para comprender mejor los misterios del Rosario, a través de los cuales los alumnos se pudieron identificar con un Jesús niño como ellos (misterios gozosos); luego joven (misterios luminosos); adulto (misterios dolorosos) y totalmente espiritual (misterios gloriosos).

Los niños también elaboraron un denario con hilo, medallas y cruces pequeñas, contando con la valiosa colaboración de la profesora (Yachachik) Daira Galeano, quien enseñó los nudos franciscanos, trabajo manual con el que alegremente se halló más sentido a la forma de rezar el rosario como medio para acercarnos más a Dios por intercesión de la Virgen María. Este trabajo colaborativo permitió entender mejor las ventajas del trabajo en equipo, pues, como lo indica la maestra Frida Díaz Barriga (2011), hoy en día no puede pensarse en un aprendizaje solitario; esta idea ha cedido terreno al interés por dimensionar la influencia de los agentes educativos y de otros pares en dichos aprendizajes, donde influye notablemente la cultura con sus percepciones y creencias.

80

Es de anotar que cada actividad a iniciar se motivaba comenzando con una oración activa y de gratitud; en tal sentido, invitaba a los alumnos a colocar sus brazos en forma vertical para dar gracias a Dios por el don de la vida, por la creación, por la tierra, por el aire, por los alimentos y luego sus brazos al lado, para agradecer por sus padres, por quienes les cuidaban y su compañerito del lado, dando paso a la fraternidad, inspirada por la frases bíblicas que nos invitan a amar a Dios sobre todas las cosas (Dt 6,5) y al prójimo como a nosotros mismos (Mt 22,39), promoviendo la amistad. Adicionalmente, conseguí películas en torno a las celebraciones, la autodisciplina, el Misterio Eucarístico, la superación personal y se hicieron actividades reflexivas sobre lo observado, con debates, exposiciones, dibujos y guías. Lo más valioso fue diseñar una página interactiva para aprender a rezar el rosario con juegos, oraciones básicas y datos curiosos, la que pudimos ensayar y disfrutar con los alumnos.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL PEDAGÓGICO			ED: ERE
GUIA PARA APRENDIZAJE Educación Religiosa Escolar Área: ERE Período: Corte Practicante: Nassoli Angola Grado: 3 Estudiante: Fecha de Inicio: 13-08-22 Fecha de Finalización: 20-08-22			
Competencias a desarrollar			
Comprender la vida espiritual, como un medio para crecer en la dimensión espiritual, con una dinámica que promueva el amor propio y hacia los demás en armonía, respeto y tolerancia.			
Desempeños			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer acerca de la celebración litúrgica llamada Eucaristía • Descubrir la importancia de esta celebración para los católicos. • Identificar los eventos propios de celebración Eucarística. 			
Metodología y recursos.			
DESARROLLO: Explicación de la Guía – Desarrollo de la misma - RECURSOS Película: El Gran Milagro. Actividad a desarrollar: Observar atentamente la película y escribir una reflexión en el cuaderno acerca de lo que más me llamó la atención.			
			
Bibliografía			
Película El Gran Milagro https://www.youtube.com/watch?v=PCXDjBpuONU			
Elaborado por:	Revisado por:	Aprobado por:	
Nassoli Bibiana Angola Mejía Estudiante Practicante USTA CAU – Pasto	Ana Lucía Carrillo 3-1 Daira Galeano 3-2	María Eugenia Ortiz Zamora Rectora	

Figura 10. Guía Didáctica sobre la Celebración Eucarística

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.



Figura 11. Película sobre autodisciplina

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.

Universidad Santo Tomas >



Rosario para Niños

2 miembros

Invitar a los miembros

Todo

Anuncios

Tareas

miembro

Notas

entorno de clase

Random



Nassoli Angola

nov 6

UN PADRE NUESTRO ESPECIAL...



Evaluación del Curso



Nassoli Angola

nov 5

AUTO EVALUACIÓN DEL CURSO

Terminado tu curso del Santo Rosario, te pido que realices una autoevaluación del mismo, ingresa al Pad-let (tablero) que anexo y coloca en él qué nota crees merecer conforme a tu participación en las diferentes actividades. Así mismo, señala qué fue lo...



Nassoli Angola

nov 6

EXÁMEN FINAL

Hola, una vez realizadas todas las tareas y los ejercicios contemplados en cada una de ellas estás preparado para medir tus conocimientos en torno al Santo Rosario. Ingresas al Link de la página Quizizz y desarrolla el cuestionario. ¡MUCHOS ÉXITOS!



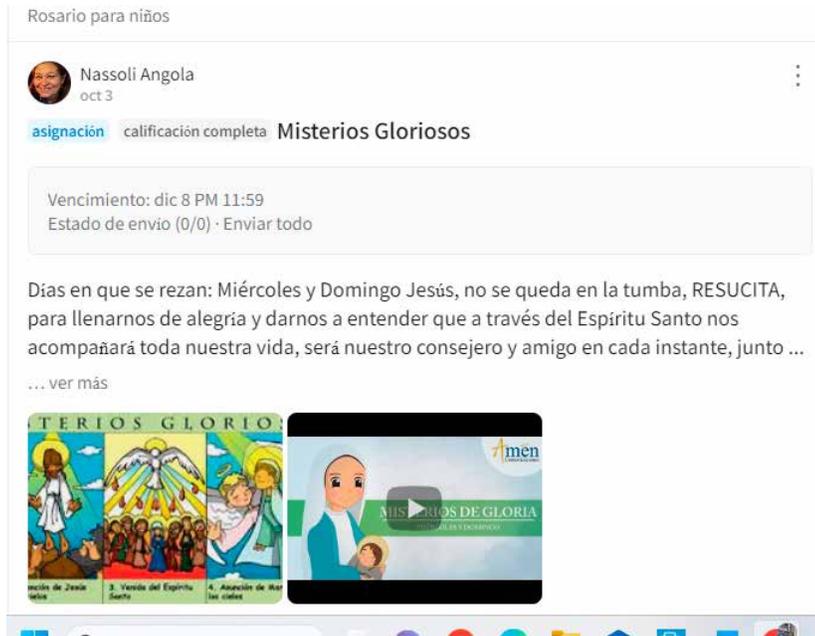
RÚBRICA CURSO EL ROSARIO PARA NIÑOS	
PORCENTAJES DEL CURSO	
Actividad	Porcentaje
Desarrollo del Juego Kebab	20%
Cuestionario Interactivo del Rosario	30%
Evaluación Final	40%
Autoevaluación	5%

Cierre curso del Rosario Grado Tercero

Created by InShot:<https://inshotapp.page.link/YTShare>

https://youtube.com/shorts/FtQwuLvU_M0?feature=share





83

Figura 12. Imágenes de la herramienta interactiva diseñada por Nassoli Angola para enseñar a los niños a rezar el rosario en la plataforma de Classting

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.



Figuras 13 y 14. Rosario interactivo

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.

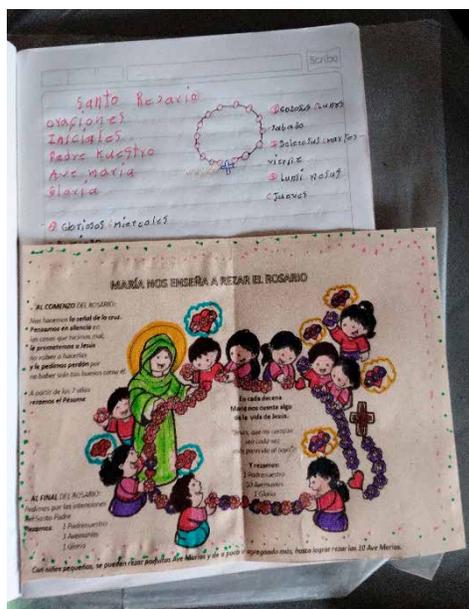


Figura 15. Guía sobre el santo rosario
Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.

Evaluando el aprendizaje, tanto “profe” practicante, como estudiantes

84

El proceso evaluativo se constituye en una herramienta valiosa para lograr la formación integral de nuestros alumnos. Juan Manuel Álvarez (2001) señala que una de las principales funciones del profesor es despertar en sus alumnos esa curiosidad por aprender, ayudarlos a sentir, actuar, interiorizar las normas y criterios, para que comprendan su proceso de aprendizaje organizado y creativo.

Dentro de mi práctica en medios y mediaciones, los trabajos que íbamos elaborando en cada clase al visualizar las películas y en los talleres interactivos se hacían en forma dialogada al revisar los cuadernos donde los niños pegaban las guías, promoviéndose la participación en clase para que pudieran expresar sus reflexiones primordialmente en punto a los motivos por los cuales debía celebrarse la vida y la fraternidad. Puedo señalar que sus intervenciones espontáneas y coherentes me sorprendieron, así como los dibujos en sus cuadernos y guías.

Bajo esta óptica, el proceso evaluativo tuvo gran significado, pues a través de él se pudo observar cómo los niños se interesaron por los temas planteados y se despertaba en la gran mayoría una inquietud espiritual, entendiéndose, como lo indica Frida Díaz Barriga (2011), que las personas se apropiaron de un saber determinado y le otorgaron significado y sentido.

Igualmente, en mi calidad de profesora practicante aprendí mucho de la maestra titular y de mis alumnos en punto a la elaboración de títeres con materiales reciclables

para las maquetas de la celebración del carnavalito, algunos experimentos para la Feria de la Ciencia como la caja mágica y que en la Fiesta del Pan, cada ñapanga (campesina) debía cargar su wawa (niño) como señal de amor y responsabilidad, así como varias palabras en el idioma quechua, para saludar y animar, quedándome especialmente con una que me tocó el corazón, “*tupananchiskama*”, que significa “hasta que la vida nos vuelva a encontrar”.



Figura 16. Algunas palabras en quechua y su traducción

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.



Figura 17. Ave María en quechua

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.

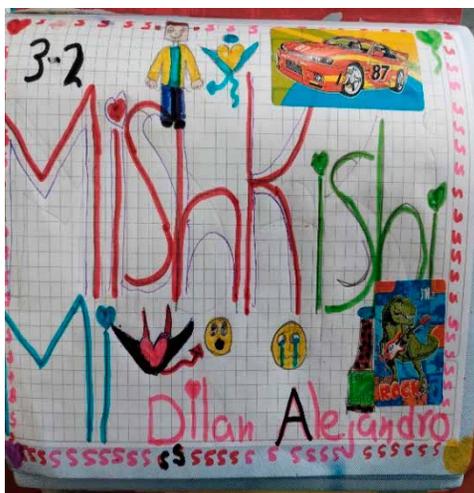


Figura 18. Cuaderno niño 3-2. Dulzura en quechua

Fuente: fotografía tomada por Nassoli Angola.

86



Figura 19. Títeres. Celebración de la vida

Fuente: fotografías tomadas por Nassoli Angola.

Apreciaciones finales: lo que me aportó la práctica de medios y mediaciones en mi formación docente

Enseñar la Cátedra de Educación Religiosa Escolar en el grado tercero de la Institución Educativa Municipal Pedagógico de la ciudad de Pasto, Nariño, representó una experiencia totalmente enriquecedora a nivel personal. Fue un reto la planeación de las clases a fin de que los niños las encontraran agradables y llamativas; por ese motivo, traté de buscar películas, videos y canciones acordes con los temas de la celebración, elaborando las guías en forma sencilla y comprensible para facilitar su proceso de aprendizaje.

Sentí que valió la pena elaborar una herramienta digital para que los alumnos disfrutaran el aprendizaje del rezo del santo rosario, pues podían comparar los principales acontecimientos de la vida de Jesús con su propia realidad, observar videos interesantes al respecto y participar en juegos interactivos, también les daba a conocer por este medio datos interesantes como la forma en que el S. J. Cristóbal Fones reza el padre nuestro para incluir a las personas sordomudas y anexar una fotografía del ave maría en quechua ubicada en el santuario de las Lajas en Ipiales, Nariño, para los niños interesados en aprender la oración en esta lengua.

Finalmente, esta práctica pedagógica me llevó a pensar en la importancia de un conocimiento holístico, valga decir, que el despertar espiritual, en los niños puede ir desde el aprendizaje inicial de oraciones, reflexiones y prácticas religiosas hasta un tierno compartir de palabras amables en una lengua indígena, reconocer con gratitud la vida que nos fue dada con los pies descalzos sobre el césped en el Parque Chimayoy, de Pasto, sorprenderse con un experimento como la caja mágica en la Feria de la Ciencia y sonreír tiernamente celebrando la Fiesta de las Guaguas del Pan en plena fraternidad, cargando cada uno su wawa (niño), representado en un muñeco.

Agradezco mucho a mis alumnos de tercer grado del IEM Pedagógico y a su maestra titular Daira Galeano, porque su proyecto de llevar el idioma quechua al área urbana me pareció novedoso e interesante y me llevó a innovar en mi práctica pedagógica y a profundizar en lo valioso que es enseñar con vocación de servicio, tratando de dejar huella con el respeto a la dignidad del ser humano. De esta manera, me quedo en el corazón con sus saludos, sus despedidas, la gratitud por acogerme como su maestra practicante y el anhelo de que la vida nos vuelva a encontrar —*Tupananchiskama*.

87

Despedida

Alli puncha, reciba un cordial saludo.

Enviamos un abrazo de agradecimiento a nuestra Yachachik Bibiana, que nos ha

acompañado en este grado escolar. 🙏 Que tenga un viaje lleno de aprendizajes y alegrías, que se asombre y construya mejores caminos mientras conoce y Dios permita

que pueda volver a acompañarnos. 🌻🌻🌟🌟 Muchas gracias, Yachachik Bibi, por obsequiarnos los santos rosarios para que nosotros logremos acercarnos a la oración y al camino de la amistad con la Virgen María y Jesucristo Niño y Jesucristo resucitado.

Mil Yupaychani y saludos grandes de parte de los wawas del grado 3.2. 😊😊😊



Referencias

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata S. L.

Díaz Barriga, F. (2011). *Aprender en contextos escolarizados. Enfoques innovadores de estudio y evaluación*. Análisis de Posgrado en Pedagogía UNAM. Ediciones DDS México. ISBN 978-849969-595-2. Libro digital.

IEM Pedagógico Municipal. (2021). Diseño curricular ERE 2021-IEM Pedagógico. PEI y Manual de Convivencia del IEM Pedagógico Municipal de la ciudad de Pasto (Nariño).

Instituto Educativo Municipal Pedagógico. (2021). PEI del Instituto Educativo Municipal Pedagógico de la ciudad de Pasto, Nariño.

OEI y MEN (2018). *Planeación pedagógica*. Organización de Estados Iberoamericanos y Ministerio de Educación Colombia. ISBN 978-958-8071-87-9.

Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación*. (5.^a ed.). Editorial Mc Graw Hill.

Tamayo, J. J. (2005). *Otro mundo posible: nuevos horizontes teológicos*. FUAM, 7(21), 1-10. <https://shorturl.at/jBrUR>

88

Tamayo, J. J. (2011). *Otro mundo posible: pluralismo religioso, interculturalidad y feminismo*. Editorial Herder.

Formación eco-teológica en la comunidad eclesial de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, desde el proyecto Espiritualidad de A Pie

Camilo Andrés Prieto Moncayo

89

*Los actos de gentileza, cuidado, dulzura,
serenidad y paz son revelaciones y epifanías
de una conversión a fondo de la consciencia humana
en la relación con el hombre,
con la naturaleza y con Dios.
PANIKKAR, La nueva inocencia (1999)*

¿De qué trata mi experiencia?

Asistir a un escenario de prácticas pedagógicas como aprendiz universitario implica una responsabilidad en la intervención que se realizará *in situ* con la comunidad; sin embargo, acudir a una comunidad parroquial como estudiante de licenciatura en teología requiere de una avidez espiritual y pedagógica para el educando, pretendiendo incidir e impregnar un horizonte de sentido teológico en aquellos agentes de pastoral y miembros de la comunidad eclesial que seguramente se acerquen a escuchar una voz de aliento, en medio de las múltiples tribulaciones latentes en su contexto socio-cultural.

He contado con la fortuna de realizar mi práctica pedagógica de aula en teología, cuando cursaba noveno semestre de Licenciatura en Teología, en la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, una comunidad parroquial de la Arquidiócesis de Bogotá que me abrió sus puertas y acogió como un miembro más de ellos. Recuerdo con aprecio la primera ocasión que su párroco, el padre Alexánder, junto a la encargada de las comunicaciones de la parroquia, la señora Magdalena, me recibieron para escuchar, acoger y realizar varias sugerencias a mi propuesta de intervención inicial. Desde este primer encuentro, noté gran cercanía e interés de su parte frente al fortalecimiento de escenarios de formación espiritual en torno a uno de los problemas más latentes que atraviesa el mundo: el cuidado del planeta.

Mi experiencia en las comunidades parroquiales de la Arquidiócesis de Bogotá, durante las últimas dos décadas, me ha mostrado que hasta hace muy pocos años se viene indagando y promoviendo ciertos elementos de reflexión y *praxis* cotidiana en torno a la vivencia del paradigma de la ecología integral y del cuidado de la casa común, dos conceptos acuñados por el papa Francisco en su *Carta Encíclica Laudato Si* (2015), los cuales han marcado un derrotero relacional entre el ser humano, la naturaleza y Dios, el cual debe entretenerse con una mirada integral donde se dignifique cada ser que conforma la obra de la creación. Ante las múltiples necesidades contextuales que se ponen de relieve en los escenarios evangelizadores, específicamente con esta comunidad de práctica, he tomado la iniciativa de crear el Proyecto *Espiritualidad de a Pie*, una propuesta de reflexión espiritual para el fortalecimiento de la vida integral, tomando como punto de partida aquellas problemáticas cotidianas que experimentan los ciudadanos “de a pie”, quienes vivifican con sus obras, gestos y palabras la grandeza del misterio divino. Esta iniciativa parte de una metáfora utilizada por el pensador hindo-catalán Raimon Panikkar, quien mencionó que “somos como el agua contenida en la gota, que no desaparece, sino que pasa a formar parte del océano de la vida” (Panikkar, 2019), ahondando con ello la intención de concebir la existencia humana en interconexión consigo mismo, el cosmos y lo Sagrado, integrando una *Realidad cosmoteándrica* que se adentra en el océano de la vida y que con ello se hace corresponsable con el cuidado de las tres dimensiones de la realidad (Dios-Hombre-Cosmos).



PROPUESTA DE REFLEXIÓN ESPIRITUAL
PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA VIDA
INTEGRAL

Figura 1. Logo del proyecto Espiritualidad de a Pie

Fuente: elaboración propia (2022).

91

La iniciativa de proponer el Proyecto Espiritualidad de a Pie en este escenario de práctica pedagógica de aula tuvo como intencionalidad erigir una propuesta de formación integral, partiendo de las problemáticas propias del sector parroquial, el cual requiere del fortalecimiento eco-espiritual a través de la reflexión y la praxis. En el presente escrito, describiré cómo esta inventiva teológico-pedagógica me permitió realizar una propuesta cercana y asertiva de espiritualidad ecológica con la comunidad de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, a la luz de sus necesidades pastorales y su deseo de intervenir en las problemáticas ecológicas y espirituales en la actualidad.

Situación problemática del escenario de prácticas

La Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, perteneciente al barrio Nuevo Muzú, se rodea de grandes afluentes de contaminación ambiental, como lo es el paso del río Tunjuelito y el vertimiento constante de aguas residuales a esta fuente hídrica. La cercanía con la empresa Colmotores, los malos olores por la cantidad abundante de basura en contenedores y calles, la presencia de plagas —como mosquitos y ratones—, debido al mal manejo de desechos industriales y caseros, entre otros, son factores que denotan una gran problemática relacional entre sus habitantes y la naturaleza.

La presente radiografía ambiental muestra una gran problemática de índole ecológica espiritual y relacional, entre los habitantes de esta comunidad y su entorno natural.

Estas situaciones que aquejan sobremanera a la comunidad parroquial permiten proponer un trabajo con los distintos integrantes de los grupos parroquiales y aquellos fieles que deseen fortalecer su dimensión espiritual y ecológica, en congruencia con los valores del Evangelio.

Para tal cometido, es necesario reflexionar en torno a la propuesta que el magisterio de la Iglesia y los teólogos brindan en su rol de auténticos lugares teológicos de la actualidad, especialmente en el reconocimiento de la unicidad en la relación Dios-Hombre-Mundo, de la invitación a la conversión ecológica y moral a la luz de la gran crisis ecológica y espiritual, y de la misión profética que la comunidad eclesial debe realizar en su entorno. En ello, es menester valerse de diferentes herramientas pedagógicas propias de las aulas contemporáneas, las cuales se vislumbran no solo bajo el pizarrón, sino en la casa, en la ciudad, en los senderos ecológicos y demás escenarios donde se aprenda, de manera significativa, la sensibilidad ecológica, la empatía relacional y el valor de la espiritualidad.

Teniendo a la base la situación problemática del escenario de práctica, a saber, la falta de conciencia respecto al cuidado del ambiente y de la naturaleza, como casa común y hermana en la creación, el objetivo principal de mi intervención en esta comunidad ha sido acompañar y liderar procesos de reflexión y fortalecimiento de la espiritualidad ecológica con la comunidad de fieles de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, apoyados con el proyecto *Espiritualidad de a Pie*.

92

Para lograr el objetivo principal de este proyecto formativo, es fundamental identificar las problemáticas eco-espirituales presentes en la comunidad territorial de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, para que posteriormente se propicien los escenarios de contemplación, admiración y reflexión con la comunidad parroquial, como actitudes necesarias para el cultivo de una espiritualidad ecológica, en aras de reverdecer criterios relacionales entre los seres humanos, la naturaleza y Dios, en aras de incidir de manera asertiva en la conciencia y en las acciones de cada integrante del proyecto, de manera que contribuyan en la resolución de problemáticas ecológicas en los escenarios de afluencia e interacción cotidianos, como lo es el entorno parroquial.

Una propuesta de educación espiritual y ecológica en los areópagos eclesiales contemporáneos acrecienta la consciencia de las comunidades que la acojan y beneficia positivamente las relaciones de la Trinidad cosmoteándrica, ya que impregna de novedad y de sentido que se medien entre Dios, el ser humano y el entorno natural (seres vivos, recursos naturales, factores ambientales). La comunidad eclesial de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat ha reconocido las múltiples falencias que circunvalan el escenario ambiental dentro de su territorio, específicamente la falta de conciencia y compromiso por parte de sus integrantes respecto al cuidado, la valoración y estima de los factores ambientales como elementos necesarios para la pervivencia humana.

Al respecto, la acción de la Iglesia se reviste de las enseñanzas promulgadas por el magisterio que aboga por el fortalecimiento de valores éticos ambientales y por la *metanoia* moral y espiritual concerniente. Sobra decir que la dimensión espiritual y la contemplación de la tierra y su sabiduría siempre serán elementos oportunos en contextos de formación humana que deseen comprometerse con el imperativo moral y ecológico de cuidar la casa común.

Características contextuales de la comunidad parroquial

La Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat es una comunidad eclesial de la Arquidiócesis de Bogotá, ubicada en la Vicaría Episcopal Territorial del Espíritu Santo, en el Arciprestazgo 3.5. Este territorio fue aprobado por el señor cardenal Aníbal Muñoz Duque, según el Decreto 839 del 01 de enero de 1982. Los predios territoriales están en el barrio Nuevo Muzú, al sur de la ciudad, específicamente en la carrera 61b 52-76 sur, donde se encuentra la edificación concerniente al templo y a la casa cural (Arquidiócesis de Bogotá, 2022).

En la actualidad, la parroquia cuenta con una población de 5000 personas destinatarias de las obras evangelizadoras, promovidas por los misioneros, líderes comunitarios y grupos pastorales, bajo el acompañamiento espiritual del padre Alexánder Herrera Gómez, desde su nombramiento como párroco en el año 2018. La obra evangelizadora de la parroquia cuenta con el apoyo del Banco de Alimentos de la Arquidiócesis de Bogotá, que da beneficios alimenticios a la comunidad, especialmente a las personas más vulnerables.

El equipo parroquial es liderado por el grupo de animadores y misioneros parroquiales, los cuales cuentan con un equipo de comunicaciones, encargado de difundir, convocar y transmitir los elementos concernientes a la nueva evangelización y las actividades que se van gestando dentro de la vida parroquial. Los grupos parroquiales cuentan con la participación de miembros de diversas edades, desde niños, jóvenes y adolescentes hasta personas de la tercera edad, los cuales participan en comunidades como el grupo de acólitos, ministros lectores y de la comunión, grupo juvenil, grupo de familias, grupos de oración y grupos de formación catequética para los sacramentos del bautismo, primera comunión y confirmación. Con estos grupos se espera tener una incidencia positiva en aras del fortalecimiento catequético, misionero y evangelizador.

La comunidad parroquial presenta diversas características que posibilitan la proposición de escenarios y caminos diversos para emprender la tarea evangelizadora, como la dinamicidad y capacidad creativa por parte del párroco y de los misioneros encargados de la animación pastoral, las problemáticas que circunvalan el sector, como el consumo de sustancias psicoactivas por parte de la población juvenil, la contaminación ambiental producto de las fábricas que se ubican en la locación, la falta de conciencia de cuidado de la creación por parte de gran número de feligresía, la notoria desmejora en la afluencia de la población juvenil a los encuentros eucarísticos,

entre otros aspectos de espiritualidad contemporánea que llevan al proponer diversos escenarios evangelizadores que cuenten con un nuevo lenguaje, que involucren a la comunidad parroquial como una iglesia en salida, de acuerdo con lo propuesto por el papa Francisco.

Prospectando la acción pedagógica

El proyecto *Espiritualidad de a Pie* pretende ser un escenario para la búsqueda, construcción y fortalecimiento de la espiritualidad personal y colectiva. Para este cometido, se creó el frente de acción *Espiritualidad y Ecología*, para el acompañamiento de las problemáticas ambientales vislumbradas en la comunidad parroquial de Santa Magdalena Sofía Barat.

El frente de acción *Espiritualidad y Ecología* propicia escenarios de reflexión y praxis espiritual para el fortalecimiento de las relaciones entre el ser humano, la naturaleza y Dios, como una trinidad radical y unitaria. Este frente de formación comprende tres temáticas, las cuales propenden por el reconocimiento de la valía de la creación, de la situación actual del planeta, de la necesidad de una pronta conversión y de la propuesta de una nueva espiritualidad que fortalezca la tríada relacional hombre-Dios-naturaleza, de acuerdo con la propuesta del magisterio de la Iglesia.

94

En primer lugar, se parte del reconocimiento de la tierra como una hermana en la creación, a la luz de la temática *Alabado seas, mi Señor, por nuestra hermana la tierra*. San Francisco de Asís nos enseña que se debe disponer de un corazón agradecido frente a la Tierra y todas las criaturas que la habitan, pues somos hermanos en la creación. Esta debe ser valorada como nuestra casa común, nuestra hermana y nuestra madre. “Alabado seas, mi Señor”, cantaba san Francisco de Asís. En ese hermoso cántico nos recordaba que nuestra casa común es también como una hermana, con la cual compartimos la existencia, y como una madre bella que nos acoge entre sus brazos: “Alabado seas, mi Señor, por la hermana nuestra madre tierra, la cual nos sustenta, y gobierna y produce diversos frutos con coloridas flores y hierba”.

¿Qué está pasando con nuestra hermana, la Tierra? ¿Por qué se escuchan a diario gritos de lamento, de auxilio y de piedad? ¿Qué situaciones la están aquejando? Estos interrogantes ponen en boga un clamor universal ante la real situación de nuestra hermana, la tierra. La segunda temática de encuentro se titula *Escuchemos el grito de la tierra*. Hemos crecido pensando que éramos los propietarios y dominadores de la Tierra, autorizados a explotarla. Esta hermana se encuentra entre los pobres más abandonados y maltratados, que “gime y sufre dolores de parto” (Rm 8,22). Olvidamos que nosotros mismos somos tierra (cf. Gn 2,7). Nuestro propio cuerpo está constituido por los elementos del planeta, su aire es el que nos da el aliento y su agua nos vivifica y restaura.

La tercera temática se concreta en un imperativo ético de especial envergadura: **¡Necesitamos una conversión ecológica y moral pronto!** Nuestro planeta es un regalo

de Dios, pero sabemos también que vivimos la urgencia de actuar frente a una crisis socioambiental sin precedentes. Se requiere una conversión ecológica para responder adecuadamente a los retos que se imponen a nuestra sociedad, en búsqueda de medidas que contrarresten el periodo del Antropoceno, el cual se concibe como la edad geológica iniciada en el siglo XVIII, gracias a la Revolución Industrial, hasta nuestros días, determinada por el aumento de gases de efecto invernadero en la atmósfera y producida por las acciones concernientes a la productividad humana (Del Castillo, 2018).

Las anteriores temáticas del frente de acción *Espiritualidad y Ecología* iluminaron la prospección del actuar pedagógico-pastoral con la comunidad para la realización de talleres de espiritualidad eco-teológica con los diversos grupos parroquiales, los talleres de oración por la creación y la caminata de espiritualidad eco-teológica.

Forjando experiencias eco-teológicas con la comunidad eclesial

La ejecución del proyecto *Espiritualidad de a pie* en la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat parte del reconocimiento de un contexto socio-cultural, de la identificación de las características de la comunidad para la cual se destina este proyecto de aprendizaje, de la planeación de una serie de actividades que confluyen en ideales didácticos para un aula parroquial que adolece de reflexiones y saberes que fortalezcan su vida de fe y su experiencia cristiana, específicamente en su relación con la naturaleza como hermana en la creación de Dios. En ello se vuelve necesario hablar de eco-teología y su incidencia en el presente proyecto formativo.

95

La eco-teología es una nueva disciplina “en la que se agrupa un conjunto coherente de conocimientos relativos a ciertas categorías de hechos, de objetos o de fenómenos que surgen en el diálogo entre la teología y la ecología” (Mahecha y Murad, 2016, p. 63). Además, se concibe como un tratado que estudia la incidencia de la revelación en la naturaleza como obra de la creación divina, junto con las múltiples relaciones que se entablan en ella, específicamente las que provienen de la tríada Dios-Hombre-Mundo.

El magisterio de la Iglesia, particularmente en los tres últimos papados, han denotado con gran preocupación la crisis ambiental y ecológica acontecida en el planeta. Los seres humanos y enfáticamente aquellos que son cristianos, como hermanos y administradores de la casa común, deben estimar a la eco-teología como un tratado fundamental que contribuya al restablecimiento de relaciones de cuidado y aporten al cambio de conciencia personal y colectiva, de manera que cuidarse a sí mismo, cuidar del otro, cuidar el planeta y cuidar el entramado de relaciones, sea la tarea cotidiana de todos los seres humanos ante la terrible enfermedad que el planeta Tierra sufre y que amenaza la vida en general, en especial la vida de los más frágiles y los despojados de los recursos vitales (Valverde, 2020).

Teniendo en cuenta que una de las problemáticas latentes en la comunidad de Santa Magdalena Sofía Barat es la falta de cuidado del ambiente natural y el descuido de

las relaciones con la creación y los seres que la habitan, es necesario acudir a las reflexiones del magisterio de la Iglesia para empezar a tejer experiencias significativas a la luz del actuar pedagógico-pastoral en medio de la comunidad, gracias a múltiples espacios mediados por la presencialidad para la mejor interacción con los grupos parroquiales y de catequesis, junto a las experiencias significativas provenientes de las caminatas de espiritualidad ecológica.

Ahora bien, mi intervención como acompañante, investigador y sistematizador de experiencias estuvo relacionada con las condiciones de posibilidad del escenario parroquial, privilegiando la intervención con los grupos parroquiales propuestos por el párroco, permitiéndoles su acceso a esta formación espiritual y ecológica, con la participación de los ministros lectores y de la comunión, los acólitos, los grupos de catequesis de primera comunión y confirmación, la comunidad de oración y el equipo de líderes de las obras sociales.

Para llevar a cabo esta propuesta, se establecieron las siguientes actividades con la comunidad parroquial: a finales de septiembre de año 2022 se llevó a cabo un primer acercamiento con los líderes de la parroquia, específicamente con el párroco, el equipo de pastoral social y de líderes de los grupos parroquiales, con la finalidad de establecer una caracterización contextual y que se construyeran las bases del proyecto *Espiritualidad de a Pie*, de manera que se respondiera a la problemática espiritual y ambiental.

96

En segunda instancia, se acordaron los encuentros con la comunidad parroquial a partir del jueves 6 de octubre, por medio de la realización de talleres de oración por la creación, talleres de espiritualidad ecológica con grupos parroquiales (acólitos, ministros lectores y de la comunión, grupos de catequesis y equipo de pastoral social) y la caminata de espiritualidad eco-teológica para la finalización de la intervención pedagógico-pastoral en la parroquia.

Los talleres de oración por la creación fueron espacios para las personas que conforman la comunidad orante de la parroquia, que cuenta con aproximadamente seis integrantes, quienes se reúnen cada jueves para orar por las necesidades de la comunidad parroquial. Se realizaron cuatro talleres, cuyas temáticas versaron sobre las siguientes citas bíblicas: “Alabado seas, mi Señor, por nuestra hermana la tierra”, “Y vio Dios todo lo que había hecho, y he aquí que era bueno en gran manera”, “Tú creaste mis entrañas; me formaste en el vientre de mi madre. ¡Te alabo porque soy una creación admirable! ¡Tus obras son maravillosas, y esto lo sé muy bien!”, “Y los bendijo con estas palabras: sean fructíferos y multiplíquense; llenen la tierra y sométanla; dominen a los peces del mar y a las aves del cielo, y a todos los reptiles que se arrastran por el suelo”.

La experiencia de acogida a la propuesta eco-teológica por parte del grupo de oración fue satisfactoria y gratificante, en cuanto a que en cada encuentro descubrían consejos

y herramientas para el cuidado de la naturaleza como casa común y creación dada por Dios. Me manifestaban en cada espacio la necesidad de orar por nuestra hermana naturaleza, por la preservación de los recursos naturales y las especies animales, que son vulneradas por los humanos. Al final de los encuentros de oración, hacían plegarias por el ambiente natural de su comunidad, por el cuidado de las fuentes hídricas de su sector, el respeto a la vida de los seres vivos que habitan su territorio y el buen uso de los recursos naturales por parte de cada familia.

Los talleres de espiritualidad por la creación tuvieron como destinatarios diversos grupos de la comunidad parroquial, específicamente el grupo de catequesis, acólitos, ministros de la palabra y de la eucaristía, equipo de pastoral social y líderes parroquiales. Cada encuentro estuvo acompañado de los elementos reflexivos resaltados en la prospección del proyecto: en primer lugar, se realizó un espacio de agradecimiento por la creación, por medio de la enseñanza de San Francisco de Asís frente a nuestra hermana la tierra, luego continuó un espacio de diálogo sobre el grito de la tierra en la actualidad (¿Qué está pasando con nuestra hermana, la Tierra? ¿Por qué se escuchan a diario gritos de lamento, de auxilio y de piedad? ¿Qué situaciones la aquejan?) y la invitación a una conversión ecológica y moral pronto, con un compromiso de cuidado y protección frente al ambiente natural que rodea a la comunidad parroquial.

97



Figura 2. Taller de espiritualidad ecológica con grupo de catequesis

Fuente: autoría propia (2022).

La caminata de espiritualidad ecológica se llevó a cabo a finales de noviembre, cuya intención fue reflexionar y vivificar los pilares de una espiritualidad ecológica basados en el reconocimiento de la naturaleza como una hermana en la creación y casa común de los seres vivos, en la admiración y contemplación de su valía, junto con la necesidad

de fortalecer los lazos de relacionalidad con esta. Este encuentro se realizó en la quebrada La Vieja, en los cerros orientales de la ciudad, con la participación de 16 integrantes de la comunidad parroquial.



Figura 3. Caminata de espiritualidad ecológica, quebrada La Vieja

Fuente: autoría propia (2022).

98

La oportunidad de caminar en compañía de los líderes de la comunidad parroquial y compartir con ellos las valiosas reflexiones propuestas por el magisterio de la Iglesia respecto a la necesidad de reconocer la valía de la naturaleza, de admirar y contemplar la obra de la creación de Dios, fortaleció la mirada profunda respecto a las acciones que la comunidad eclesial está llamada a realizar para cuidar de la tierra.

Todos manifestaron su voluntad de transmitir este aprendizaje experiencial a los miembros de la comunidad parroquial para tejer elementos de reflexión frente al cuidado de la casa común, partiendo de su experiencia personal ante la caminata, donde mostraron su agrado ante el contacto con la naturaleza, valoraron los elementos de reflexión, meditación y contemplación, reconociendo en los seres que habitan este entorno natural la belleza de la creación. Sin lugar a duda, la gratitud por estos espacios de salir al encuentro del más necesitado, en este caso, de la naturaleza, fortaleció su ímpetu como animadores de pastoral y formadores en su comunidad frente a las problemáticas eco-teológicas.



Figura 4. Caminata de espiritualidad ecológica, quebrada La Vieja
Fuente: autoría propia (2022).

Considero que este apartado puede culminar con las palabras de Paulo Freire respecto a la pedagogía de la autonomía, donde se invita a que los educadores y pedagogos produzcamos condiciones donde sea posible aprender críticamente, fortaleciendo con ello la capacidad de investigar, crear, ser curiosos, inquietos, persistentes y humildes (Freire, 1997). Las múltiples experiencias de aprendizaje de la comunidad parroquial en torno a la eco-teología se cimentaron bajo el propósito de producir condiciones de aprendizaje crítico, creativo, investigativo, persistente y humilde, de manera que los miembros y los diferentes participantes acrecienten su umbral de intelección de la realidad y aporten de manera significativa a la resolución de las problemáticas ecológicas y espirituales en medio de su territorio parroquial.

99

Evaluación de la experiencia de formación eco-teológica

La evaluación de una experiencia pedagógica es crucial en el proceso de intervención en una comunidad, ya que permite hacer una retrospectiva intersubjetiva de múltiples posturas que han vivido una experiencia didáctica en un escenario particular, quienes manifiestan concretamente si esta intervención ha sido significativa y ha permitido crecer su umbral de conocimiento frente a la realidad o si no ha sido del todo asertivo en sus expectativas.

Para llevar a cabo esta etapa, se ha aplicado la técnica de la encuesta a cinco líderes de la comunidad parroquial, quienes contribuyeron a la evaluación de los indicadores de satisfacción y eficacia de las actividades de la propuesta de formación eco-teológica a la luz del *Proyecto Espiritualidad de a Pie*. Para la realización de tal

encuesta, se utilizó la herramienta de Google Drive, y se compartió el siguiente link para su respectiva respuesta: <https://forms.gle/n5L9LDwRhe6WjWqj8>

De 1 a 5, evalúe los siguientes aspectos del proyecto de formación eco-teológica en su comunidad parroquial

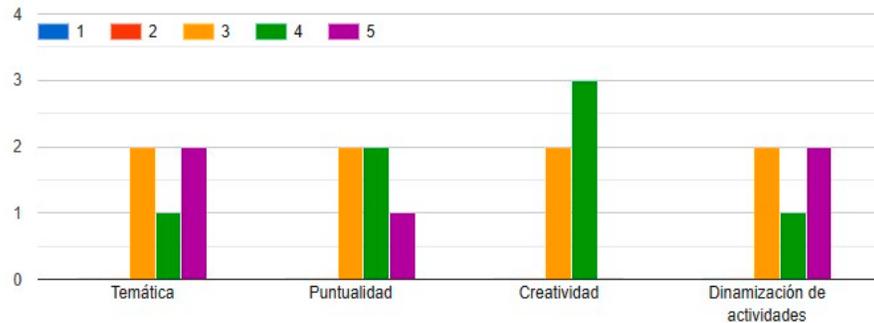


Figura 5. Encuesta sobre la experiencia de formación eco-teológica

Fuente: Formulario de Google (2022).

Dentro de los criterios a evaluar, se estimó la pertinencia de las temáticas, la puntualidad, la creatividad, la dinamización de las actividades, la reflexión espiritual, la incidencia en su vida personal y las acciones de transformación en su parroquia.

100

De 1 a 5, evalúe los siguientes aspectos del proyecto de formación eco-teológica en su comunidad parroquial

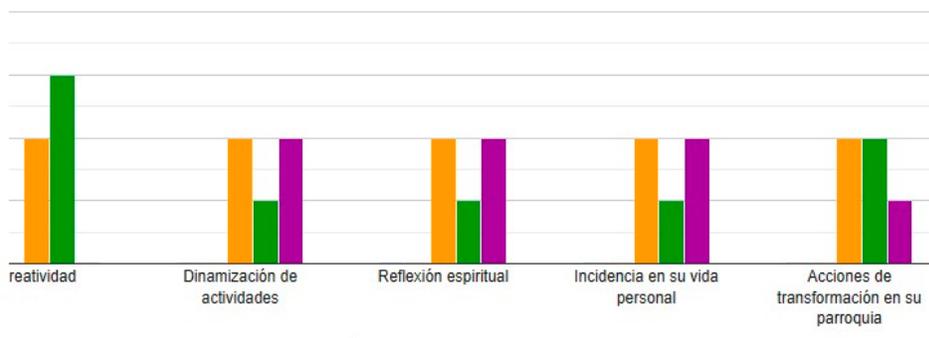


Figura 6. Encuesta sobre la experiencia de formación eco-teológica

Fuente: Formulario de Google (2022).

Frente a los ítems de temática, puntualidad, dinamización de actividades, reflexión espiritual, incidencia en su vida personal y acciones de transformación en su parroquia, se evaluó con un mayor porcentaje en nivel muy satisfactorio (entre 4 y 5 en escala de valoración), mientras que el ítem de creatividad presentó un crecimiento en el umbral de satisfactorio (3 en la escala de valoración), por lo que es un aspecto a

tener en cuenta dentro de la elaboración de estrategias pedagógico-pastorales futuras en la comunidad parroquial a futuro, en lo concerniente al elemento de eco-teología.

Las últimas dos preguntas de la encuesta indagaron sobre elementos de satisfacción de la propuesta formativa: ¿cómo fue su experiencia de aprendizaje y de reflexión espiritual con las actividades de este proyecto de formación eco-teológica? y ¿qué aspectos desearía que se fortalecieran o implementaran en el proyecto con otras comunidades, en aras de una mejora en la reflexión y acción pedagógico-pastoral?

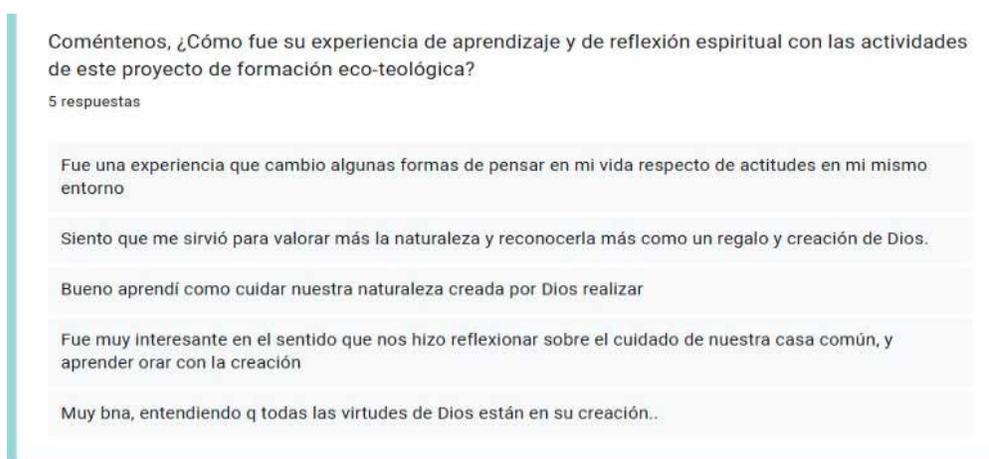


Figura 7. Encuesta sobre la experiencia de formación eco-teológica

Fuente: formulario de Google (2022).

La primera pregunta indaga sobre cómo ha sido la experiencia de aprendizaje respecto a esta propuesta de formación por parte de los líderes encuestados, la cual se valora como una experiencia de cambio frente a las formas de pensar y de relacionarse con la naturaleza, llevando a reflexionar sobre el cuidado de la casa común y valorarla como una obra de la creación de Dios. Con ello se manifiesta que el cambio de paradigma relacional frente a la naturaleza es imperioso en las comunidades cristianas, en lo que concierne a acciones de cuidado y de protección de la creación.

Por último, ¿qué aspectos desearía que se fortalecieran o implementaran en el proyecto con otras comunidades, en aras de una mejora en la reflexión y acción pedagógico-pastoral?

5 respuestas

Se pueden hacer misiones ecologicas

Me gustaría que se implementara un equipo parroquial que se dedicara a promover y fortalecer el cuidado de la casa común.

Realizar más talleres y actividades

Empezar estos talleres con los grupos pastorales empezando con el grupo juvenil, para incentivar la perspectiva que tenemos de Dios desde la creación

Estar en constante lineamiento de la pedagogía pastoral de la mano de la palabra de Dios (biblia, estudio, conocimiento, para ser más participativos de la misma creación)..

Figura 8. Encuesta sobre la experiencia de formación eco-teológica.

Fuente: formulario de Google (2022).

La segunda pregunta pretende traer a colación las múltiples propuestas de estos líderes respecto a la experiencia de formación eco-teológica en el contexto parroquial, a lo cual se evidencia la necesidad de realizar misiones ecológicas, la implementación de un equipo parroquial que se dedique a promover y fortalecer el cuidado de la casa común por medio de talleres y actividades prácticas, especialmente con los grupos pastorales como el grupo juvenil, y estar en constante conexión con los elementos propuestos del Magisterio de la Iglesia y de la Sagrada Escritura, como lugares teológicos por antonomasia.

Apreciaciones finales

La sistematización de experiencias es un método que permite producir nuevos conocimientos a partir de la experiencia de un investigador o grupo de investigación en una comunidad, para su superación y trascendencia (Jara, 2018). Los nuevos conocimientos en esta sistematización resultan de una práctica social e histórica en un contexto específico, en este caso, un contexto parroquial. Compartir el trasegar de una experiencia vivida en la realización de una práctica de aula en teología ha sido para mí un gran reto y desafío como investigador, acompañante y sistematizador, puesto que dicho escenario suscitó múltiples experiencias significativas donde aprendí sobre esta comunidad eclesial y su deseo de formarse en el ámbito eco-teológico, en aras de construir acciones que fortalezcan su espiritualidad ante las problemáticas actuales, como promover el cuidado de la casa común con los miembros de su parroquia.

He descubierto con buenos ojos la valiosa intención por parte de la comunidad parroquial de Santa Magdalena Sofía Barat, bajo el liderazgo de su párroco, de transmitir estas enseñanzas adquiridas y movidas por medio de los encuentros de

espiritualidad ecológica, donde se presentaron los fundamentos de la eco-teología y su incidencia en el mundo actual, partiendo de la experiencia personal y comunitaria, donde forjaron aprendizajes significativos y descubrieron herramientas para su *espiritualidad de a pie*.

La principal intención de esta propuesta de formación, la cual ha sido acompañar y liderar procesos de reflexión y fortalecimiento de la espiritualidad ecológica con la comunidad de fieles de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, apoyados con el proyecto *Espiritualidad de a Pie*, se cumple satisfactoriamente con esta comunidad parroquial, pues me han permitido acompañar, liderar y ser partícipe de su camino de fe, con la intención de aportar reflexiones y presentar un rostro afable y cercano por parte de la eco-teología ante las múltiples coyunturas sociales donde se requiere un cimiento de fe y una *espiritualidad de a pie*.

El gran reto para los educadores del presente es propender por una pedagogía liberadora que permita mover a cada ser humano a descubrir el mundo y forjar su autonomía, junto con una forma renovadora de establecer relaciones entre el hombre, la sociedad, la cultura y la educación (Freire, 1997). Espero que mi acompañamiento y liderazgo como licenciado en teología haya propiciado esta pedagogía liberadora con los miembros de la comunidad, de manera que reconocieran, con plena autonomía, su lugar en el mundo actual frente a las problemáticas espirituales y ecológicas, y con ello sigan forjando relaciones asertivas en medio de su comunidad parroquial, especialmente con el hombre, la naturaleza y con Dios. Muestra de ello es la invención y aplicación del proyecto *Espiritualidad de a Pie*, que ha ayudado para los fines pedagógico-pastorales.

Mi invitación para la comunidad de la Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat y para todos aquellos que lean este capítulo es a que descubran el mundo, forjen su autonomía y edifiquen una renovada forma de entablar relaciones con la naturaleza, con la humanidad y con la trascendencia, de manera que esta tríada cosmoteándrica permee sus vidas y cultiven vestigios de gratitud, admiración y contemplación frente a todos los seres que circunvalan el umbral de la realidad. ¡Construyamos cotidianamente una espiritualidad de a pie, en aras del fortalecimiento de nuestra vida integral!

Referencias

Arquidiócesis de Bogotá. (2022). *Parroquia Santa Magdalena Sofía Barat*. <https://psantamagdalenasofiabarar.arquibogota.org.co/>

Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S. A. buenosaires.gob.ar/areas/salud/dirca/mat/matbiblio/freire.pdf

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [Cinde].

Murad, A. y Mahecha, G. (Dir.). (2016). *Ecoteología: un mosaico. Capítulo II. El diagnóstico del planeta*. San Pablo.

Panikkar, R. y Carrara, M. (2019). *El agua de la gota: fragmentos de los diarios*. Herder Editorial. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/123818>

Prieto, C. (2021). Prolegómenos para la promoción del cuidado de la casa común dentro del quehacer de la pastoral educativa contemporánea: la ecoteología y el paradigma de la ecología integral ante la Covid-19. *Revista Virtual Nuevas Búsquedas*, 13(1), 20-28.

Rull del Castillo, V. (2018). *El Antropoceno*. Los libros de la Catarata (1.ª ed.). <https://elibro.net/es/ereader/usta/234110>

Valverde Campos, J. C. (2020). *De la ecología a la ecosofía*. Herder Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/usta/167263>

Sobre los autores

José Luis Meza Rueda

Doctor y magíster en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Especialista en Educación Sexual y Familiar por la FUM. Especialista en Desarrollo Humano y Social por el Instituto Universitario Pío X. Licenciado en Educación con especialidad en Estudios Religiosos por la Universidad de La Salle. Profesor titular de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del grupo de investigación *Didaskalia*.

Correo: joseluismeza@javeriana.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6520-2653>

105

Mario Rafael Vergara Acosta

Magíster en Administración y Supervisión Educativa por la Universidad Externado de Colombia. Licenciado en Educación con especialidad en Estudios Religiosos por la Universidad de La Salle. Estudios de Doctorado en Didáctica por la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de tiempo completo de la Universidad Santo Tomás. Miembro del Grupo de investigación Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad de la Universidad Santo Tomás.

Correo: mario.vergara@usta.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3563-2553>.

Oliverio de Jesús Moreno Romero

Licenciado en Filosofía y Magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás. Diplomado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Gestión

Educativa por la Universidad de Pamplona. Docente investigador de la Universidad Santo Tomás.

Correo: oliveriomoreno@usta.edu.co

ORCID:

Nassoli Bibiana Angola Mejía

Estudiante de décimo semestre del Programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás (2023). Abogada. Especializada en Derecho penal y Ciencias forenses; Derecho Administrativo y Constitucional; Derecho Laboral y Seguridad social.

Correo:

ORCID:

Camilo Andrés Prieto Moncayo

Licenciado en Teología por la Universidad Santo Tomás Bogotá.

Correo: caaprietomo@gmail.com

ORCID:

Modular

En un mundo marcado por la complejidad y la interconexión, la formación docente se presenta como un desafío fundamental para el desarrollo integral de la educación. Por eso, este libro explora el papel crucial de los educadores en la construcción de un futuro más ético y crítico, abordando las diversas realidades que impactan el ámbito educativo contemporáneo. A través de un enfoque reflexivo y sistemático, se comparten experiencias significativas de prácticas pedagógicas en la Universidad Santo Tomás, específicamente en la Facultad de Educación. Se examinan las rutas formativas diseñadas para formar profesionales comprometidos, capaces de generar cambios positivos en sus comunidades, enfatizando que el proceso formativo no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que busca cultivar en los futuros educadores un sentido de responsabilidad social y un compromiso con el bien común. Este trabajo se convierte en una invitación a la reflexión crítica sobre la labor docente, reconociendo que cada educador puede, a través de su práctica, sembrar semillas de cambio y transformación en sus alumnos y en la sociedad en general. La obra se presenta como una contribución valiosa a la discusión sobre el futuro de la educación, proporcionando herramientas y perspectivas que fomentan una educación significativa, inclusiva y orientada hacia la paz.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL