



**Las retóricas de la transformación curricular:
experiencias de formación de docentes en ejercicio**

Carlos Mario Ríos Lemos

Trabajo de grado de maestría presentado para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Guillermo de Jesús Echeverry Jiménez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.

Dedicatoria

A Dios y a mi MADRE por la vida,

A mi FAMILIA

Fuente inagotable de motivación

A Yazmín, mi HERMANA,

por impulsarnos a estudiar.

A Sara, Sofía y Cristian

Mi descendencia.

A mi ESPOSA

Por su AMOR y APOYO constante.

A FABI,

Por ser LUZ.

A Paola y mis compañeros de trabajo

Por apostarle a la transformación educativa

Al universo...

Agradecimientos

A mi gran MAESTRO y Asesor de Trabajo

Guillermo Echeverri, Yelmo del LENGUAJE

A Daniel Avendaño, por sembrar la semilla de la Experiencia

A Beatriz López por todos los conocimientos aportados

A Juan Carlos Echeverry por el aporte histórico

A Oscar Hincapié por abrir la mente y expandir el panorama

Muy especialmente a Gloria Isaza y Gloria Vergara por sus correcciones

A todos los docentes que aportaron a mi formación

GRACIAS

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	13
2. PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	14
2.1 Situación: La formación en ejercicio desde el enfoque de la transformación curricular 14	
2.2 JUSTIFICACIÓN.....	20
2.3 OBJETIVOS.....	21
2.3.1 Objetivo general.....	21
2.3.2 Objetivos específicos	21
3. MARCO REFERENCIAL.....	22
3.1 Estado de la cuestión	22
3.2 La función política de las retóricas educativas en América Latina	22
3.3 La preocupación intelectual por los ideales educativos.....	24
3.4 Políticas y escenarios internacionales.....	24
3.5 Políticas y escenarios nacionales de formación de docentes	26
3.5.1 Ley general de la educación (1994).....	26
3.6 Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.....	28
3.7 Políticas y escenarios locales de formación de docentes.....	28
3.7.1 Plan de desarrollo de Antioquia 2020 -2023.....	28
3.7.2 Plan de desarrollo Municipal 2020 -2023, Medellín futuro.....	28
3.7.3 Plan educativo Municipal 2016-2027:	29
3.7.4 Maestras y maestros del siglo XXI.....	30
3.7.5 Ambientes escolares de calidad	30
3.8 Política Pública Municipal de Educación Ambiental (Acuerdo 45 de 2012).....	30
3.8.1 Transformación Curricular.....	31

3.9	La formación en ejercicio en las sociedades de gerenciamiento	32
4.	FORMACIÓN DE MAESTROS.....	34
4.1	Formación Inicial.....	34
4.2	Formación en ejercicio	35
4.3	Formación Avanzada.....	36
4.4	La Transformación Curricular Como Una Práctica.....	37
5.	MARCO CONCEPTUAL	41
5.1	El concepto de experiencia como categoría de análisis.....	41
5.2	Los filósofos empiristas y la experiencia	42
5.3	La experiencia en el criticismo kantiano	42
5.4	El concepto de experiencia desde una perspectiva crítica.....	43
5.5	Aproximación a la experiencia como categoría de análisis.....	44
5.6	Luces Filosóficas de la experiencia: Gadamer y la experiencia hermenéutica	44
5.7	Una mirada a la estética de la experiencia en Walter Benjamín	46
5.8	Una mirada desde la pedagogía al concepto de experiencia: John Dewey y la experiencia dentro del pragmatismo	47
5.9	Jorge Larrosa y la experiencia como transformación.....	47
5.10	Un abordaje metodológico de la experiencia desde la fenomenología en Alfred Schütz	48
6.	CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	50
6.1	El inicio del proceso cualitativo: Planteamiento del problema, revisión de la literatura e inmersión en el campo.....	52
6.2	Inmersión en el ambiente de trabajo.....	53
6.3	Revisión de la literatura:.....	53
6.4	Inicio del proceso de investigación cualitativa.....	53
6.5	Muestreo en la investigación cualitativa	54
6.6	Tipos de Muestras.....	54

6.7	Recolección y análisis de los datos cualitativos	55
6.8	Las anotaciones o notas de campo.....	55
6.9	Aplicación de los instrumentos de evaluación: Entrevistas.....	55
7.	HALLAZGOS A PARTIR DE LAS NARRACIONES DE LOS DOCENTES	57
7.1	La retórica en TC: Ser+STEAM, Competencias del Siglo XXI, cuarta revolución industrial, Economía Naranja	57
7.2	La retórica de las pedagogías críticas y las metodologías activas	59
7.3	La retórica del Bilingüismo	60
7.4	La retórica de la cuarta revolución industrial	60
7.5	Enfoques adicionales que constituyen la experiencia de formación docente	61
7.5.1	La Historicidad y la experiencia en Gadamer.....	61
7.5.2	Comunicabilidad y lenguaje social en de la experiencia en Benjamín.....	66
7.5.3	La experiencia como práctica de vida en Dewey.....	68
7.5.4	El sentido de la subjetividad de la experiencia en Larrosa	72
7.5.5	La comprensión de lo cotidiano de la experiencia en Schütz	75
7.6	Contraste de la rúbrica de TC con las narraciones docentes	79
7.7	Lineamientos en TC desde las políticas públicas en formación de maestros.....	96
7.7.1	Creación de los estatutos de los centros de investigación.....	96
7.7.2	Fortalecimiento de los Centros de Investigación Escolar	97
7.7.3	Línea de investigación en prácticas propias del maestro	98
8.	CONCLUSIONES	100
9.	REFERENCIAS	105
10.	ANEXOS.....	111

Lista de figuras

Figura N°1	Componentes para el cambio	17
Figura N°2	Capacitación en Pedagogías críticas y metodologías activas.....	59

Figura N°3 Uso de Metodologías Ágiles	59
Figura N°4 Bilingüismo	60
Figura N°5 Retos de la cuarta revolución industrial	61
Figura N°6 Capacitaciones.....	79
Figura N°7 Nivel de Inglés.....	80
Figura N°8 Referentes conceptuales.	80
Figura N°9 Modelo Pedagógico	81
Figura N°10 Competencias	81
Figura N°11 Estándares.....	82
Figura N°12 Derechos básicos de aprendizaje	82
Figura N°13 Situaciones Problema	83
Figura N°14 Planeaciones por contenidos.	83
Figura N°15 Proyectos transversales.....	84
Figura N°16 Planes de Clase.....	84
Figura N°17 Diagnóstico.....	85
Figura N°18 Pruebas externas.	85
Figura N°19 Integración Curricular.	86
Figura N°20 Metodología.....	86
Figura N°21 Aprendizaje basado en problemas.....	87
Figura N°22 Aprendizaje basado en retos.....	87
Figura N°23 Aprendizaje basado en pensamiento	87
Figura N° 24 Aprendizaje basado en contenidos.	88
Figura N°25 Pedagogías críticas	88
Figura N°26 Metodologías activas.....	89
Figura N°27 Pedagogías críticas y metodologías activas.....	89

Figura N°28 Gamificación	90
Figura N°29 Design Thinking.....	90
Figura N°30 Lean Startup	90
Figura N°31 Investigación	91
Figura N°32 Investigación basada en artes	91
Figura N° 33 Aprendizaje cooperativo.....	92
Figura N°34 Cuarta revolución industrial	92
Figura N°35 Competencias del siglo XXI	93
Figura N°36 Evaluación	93
Figura N°37 Ajustes Razonables.....	94
Figura N°38 Necesidades educativas especiales.....	94
Figura N°39 Educación inclusiva.....	95
Figura N°40 Integración de las áreas.	95

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DBA: Derechos básicos de aprendizaje.

EE: Establecimientos Educativos

FE: Formación en Ejercicio

FI: Formación Inicial (Pregrado)

FA: Formación Avanzada: (Posgrado)

HIAI: Herramienta Integrada: Autoevaluación, Plan de Mejoramiento. y Plan de Acción Institucional

IA: Integración de Áreas

IC: Integración Curricular

IE: Instituciones Educativas

IES: Instituciones de Educación Superior

MOVA: Centro de Innovación del Maestro.

PA: Planes de Área

PDS: Pedagogía y Didáctica de los Saberes.

PEEP: Programa Escuela Entorno Protector

PNDE: Plan Nacional Decenal de Educación

PPT: Proyectos Pedagógicos Transversales

PTA: Programa Todos a aprender

PTFD: Plan territorial de formación docente

SEM: Secretaría de Educación Municipal

SIEE: Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes

STEM: Science, Technology, Engineering, and Mathematics

STEAM: Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics

STEM+H: Science, Technology, Engineering, and Mathematics, más las humanidades

Ser+STEM: El concepto del ser, más: Science, Technology, Engineering, and Mathematics

TC: Transformación Curricular

UAI: Unidad de apoyo integral

Resumen

El presente trabajo trate el tema de la formación de maestros, en ejercicio de sus funciones, desde el proyecto de asesoría técnica en Transformación Curricular (TC) de la Secretaría de Educación de Medellín. La muestra comprende ocho participantes: seis docentes de educación media, un coordinador y una profesional de apoyo del programa Unidad de Atención Integral (UAI). El trabajo comienza con la exposición del problema, la justificación y los objetivos. Posteriormente, se aborda el marco referencial que incluye el estado de la cuestión, así como el contexto internacional, nacional y local de las transformaciones educativas relacionadas con la formación de maestros.

El marco conceptual, desarrollado en el cuarto capítulo, incorpora las perspectivas de teóricos como Gadamer, Benjamín, John Dewey, Jorge Larrosa y Alfred Schütz, quienes aportan a la comprensión de la experiencia como categoría de análisis. Además, se integran interpretaciones surgidas del curso de la maestría denominado "La transformación curricular como práctica". Las consideraciones metodológicas se presentan en el quinto capítulo: el inicio del proceso, el muestreo, la recolección y análisis de datos cualitativos, así como el modelo de entrevista a profundidad. En la sexta parte, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de las narraciones de los docentes. El séptimo capítulo presenta un contraste entre las narraciones de los docentes y la rúbrica de TC. Además, se esbozan lineamientos en TC a partir de políticas públicas en Educación en Medellín. Finalmente, se exponen las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

Palabras clave: maestro, experiencia y formación

Abstract

This work addresses the issue of teacher training within the scope of their responsibilities, focusing on the Technical Advisory Project on Curricular Transformation (TC) initiated by the Ministry of Education in Medellín. The sample comprises eight participants: six secondary education teachers, a coordinator, and a support professional from the Comprehensive Care Unit (UAI) program.

The work commences with the articulation of the problem, its justification, and the objectives. Subsequently, the referential framework is explored, encompassing the current state of the matter, along with the international, national, and local contexts of educational transformations related to teacher training.

The conceptual framework, elaborated in the fourth chapter, incorporates the perspectives of theorists such as Gadamer, Benjamín, John Dewey, Jorge Larrosa, and Alfred Schütz, all contributing to the understanding of experience as a category of analysis. Moreover, interpretations stemming from the master's course, "Curriculum Transformation as Practice," are integrated. Methodological considerations are presented in the fifth chapter, covering the inception of the process, sampling, qualitative data collection and analysis, as well as the in-depth interview model. In the sixth section, findings derived from the teachers' narratives are presented.

The seventh chapter contrasts the teachers' narratives with the TC rubric. Additionally, Curriculum Transformation (CT) guidelines are outlined based on public policies in Education in Medellín. Finally, the conclusions, bibliography, and annexes are provided.

Keywords: teacher, experience and training

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2020 la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna inició el proceso de acompañamiento técnico en Transformación Curricular (TC). Dicho programa promueve en la incorporación de competencias del siglo XXI, el concepto de Ser + STEM, la cuarta revolución industrial, pedagogías críticas y metodologías activas, bilingüismo, entre otros aspectos, al interior de las prácticas educativas. Dichos enfoques hacen parte de procesos de formación de maestros en ejercicio de sus funciones, un campo de estudio poco problematizado.

La formación en ejercicio, desde el enfoque en de TC generó en los docentes puntos de encuentro y de desencuentro. En escenarios como el de la pandemia, resistencias, que, de algún modo, movilizaron a los docentes a transformar su práctica y a transformarse como personas y profesionales. Los resultados aquí consignados se desprenden de un diseño metodológico planeado y desarrollado a través del Centro de Investigación Escolar CIE y el grupo de Transformación Curricular Institucional. Los participantes, lo hicieron de manera voluntaria y en un ambiente de continua reflexión pedagógica.

La educación, y en particular la formación de los maestros en ejercicio, demanda cambios significativos en los enfoques educativos, que concuerden con la línea 2.4 del plan de desarrollo de Medellín futuro 2020-2023, que habla de maestros cualificados; y la línea 3.2.2 del mismo plan, que trata temas de transformación curricular para la cuarta revolución industrial. (Municipio de Medellín, 2020)

2. PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

2.1 Situación: La formación en ejercicio desde el enfoque de la transformación curricular

En el año 2020, durante la pandemia, la Institución Educativa Manuel José Gómez inició el proceso de acompañamiento técnico en Transformación Curricular de la Secretaría de Educación de Medellín. En el marco de la Transformación Educativa y Cultural, la Secretaría de Educación acompaña algunos Establecimientos Educativos oficiales priorizados de la ciudad, para la Transformación Curricular, trascendiendo la concepción tradicional prescriptiva de un currículo que lista contenidos, a una que posiciona la generación de prácticas pedagógicas innovadoras y en contexto para la transformación de la gestión escolar. (Secretaría de Educación de Medellín, 2022)

El Establecimiento educativo está ubicado en el sector noroccidental de la ciudad de Medellín. Ofrece servicio educativo desde el grado transición hasta undécimo a familias de los estratos dos y tres de los sectores de Castilla, Alfonso López, 12 de octubre, Robledo, entre otros. En el año 2022 la Institución presentó un nivel básico en la evaluación institucional que se realiza a través de la herramienta integrada: Autoevaluación, Plan de Mejoramiento. y Plan de Acción Institucional (HIAI). En la cual participaron los diferentes actores de la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes, profesores, personal directivo y administrativo. El colegio para el año 2022 presentó avances en el mejoramiento en los resultados de las pruebas ICFES y en los índices de acceso de los jóvenes a la media técnica y a la educación superior.

Para ayudar en la ejecución del Plan de Mejoramiento y de las diferentes dinámicas Institucionales, la ruta propuesta por el equipo pedagógico de TC, se enfoca en el trabajo de tres componentes fundamentales en los en los Establecimientos Educativos (EE): liderazgo pedagógico, articulación curricular y SIEE. Busca que las Comunidades Educativas logren trascender de prácticas pedagógicas tradicionales hacia una actualización constante y permanente en pedagogías críticas y metodologías activas que permitan el desarrollo de competencias del Siglo XXI y la integración curricular de las áreas del conocimiento. (Secretaría de Educación de Medellín, 2022)

El equipo pedagógico de transformación curricular plantea cuatro pilares que complementan la ruta de asistencia técnica: gestión escolar del riesgo, el PTA, los PPT, proyectos pedagógicos transversales y las bibliotecas escolares. Desde la gestión escolar del riesgo se garantiza la dignidad y se mantiene la vida al ofrecer espacios seguros para el aprendizaje, donde es posible reconocer y brindar apoyo a las comunidades educativas que necesitan asistencia. Los principales retos son garantizar la prestación del servicio educativo en condiciones de emergencia y desastre; al igual que llevar la gestión escolar del riesgo al aula, mediante la integración de áreas y el aporte al desarrollo de Competencias del Siglo XXI. (Secretaría de Educación de Medellín, 2022)

Desde el Programa Todos a Aprender (PTA), el equipo pedagógico de transformación curricular propone cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes con el fin de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. La metodología se enfoca en el acompañamiento situado presencial que consiste en trabajar con los docentes en sus aulas de clase, contribuyendo de esta forma a los objetivos en materia educativa y relacionada con la formación del profesorado del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022; “pacto por Colombia, pacto por la equidad”, asociado a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes para todos. (Secretaría de Educación de Medellín, 2022)

Otro de los elementos que promueve la ruta en TC son los Proyectos Pedagógicos Transversales. Los PPT posibilitan el aprendizaje, la apropiación de conceptos y metodologías por parte de las comunidades educativas para la promoción, impulso y creación de estrategias pertinentes y eficaces que contribuyan al cuarto ODS: Calidad de la educación y específicamente al logro número 4c. de los ODS: aumentar la oferta de docentes calificados. (ONU, 2017).

También se nombran en el marco del Plan de Desarrollo Medellín futuro y en perspectiva de la transformación educativa y cultural, los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) aportan a los retos de la ciudad de la Cuarta revolución industrial, como lo son: Liderazgo, Pensamiento sistémico, Pensamiento disruptivo, Creatividad, Iniciativa, Flexibilidad cognitiva y Negociación. (Secretaría de Educación de Medellín, 2022)

El acercamiento de las Bibliotecas promueve y fortalece en los estudiantes de las instituciones educativas, valores y habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, por medio de la lectura, la escritura y la oralidad, incentivando, además, al reconocimiento de saberes vinculados con la memoria individual y colectiva de su comunidad. Uniendo los programas de Semilla Bilingüe, la HIAI, el proyecto de Jornada Única, las Pruebas Saber y el portal web @medellín. (Secretaría de Educación de Medellín, 2022)

En cuanto al dominio de una segunda lengua la ruta de Transformación Curricular busca contribuir al fortalecimiento curricular y construcción de entornos que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Valorar el impacto de años anteriores y fortalecer la transferencia de saberes en los (EE) y en la ciudad. Al igual que promover la articulación con programas de bibliotecas escolares, proyecto de vida y jornada complementaria. Promover la oferta de Medellín Bilingüe en los EE para la adquisición de competencias en estudiantes y docentes en coherencia con su proyecto de vida, en el marco de las competencias del siglo XXI. (Secretaría de Educación de Medellín, 2018)

La ruta de TC de la Secretaría de Educación de Medellín hace parte de la dependencia de Gerencia educativa y se describe como un cambio educativo que, de manera dinámica y progresiva, se actualizan enfoques pedagógicos, sociales y culturales para la integración curricular, promoviendo el desarrollo de competencias del siglo XXI que constituyen oportunidades y construcción de ciudadanía en el presente y para la Medellín futuro. Se apoya en tres componentes para lograr dichos cambios: el SER+STEM, la Cuarta revolución industrial y la Economía naranja. Como se observan en la Figura N°1



Figura N°1 Componentes para el cambio

Los profesionales de la Secretaría de Educación adscritos a Gerencia educativa, contactan a los directivos de los EE y en reconocimiento de su autonomía, singularidades y dinámica institucional, presentan la ruta propuesta por el equipo pedagógico, para el propósito de integración curricular y desarrollo de competencias del siglo XXI a partir de cuatro niveles progresivos: prácticas individuales, planes de área con metodologías activas, integración de áreas e integración curricular. (Secretaría de Educación de Medellín, 2022)

El proceso de elección de las IE para ofrecer el acompañamiento se realiza mediante un mecanismo de priorización que incluye: los aportes del proyecto Medellín Territorio STEM+H; los informes de Supervisión Educativa; los informes de directores de núcleo. La participación de directivos docentes y docentes en capacitaciones ofrecidas por el Centro de Innovación del Maestro (MOVA); o por identificación de procesos y atención por solicitud.

Además, para la priorización de las instituciones en el programa de TC, se tiene en cuenta el reconocimiento de algunas singularidades de cada institución del año inmediatamente anterior; a través del análisis de datos como: las Pruebas saber, la HIAI, las olimpiadas del conocimiento, los Indicadores de eficiencia interna, el IMCE ampliado, el Proyecto educativo institucional del EE y el Instrumento diagnóstico de clasificación de categorías/niveles. (Secretaría de Educación de Medellín, 2018)

El equipo de Transformación Curricular realiza una articulación con los demás proyectos de la Secretaría de Educación y posteriormente socializa el proyecto con las Instituciones Educativas mediante la presentación de la caracterización, la exposición de la Ruta de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular y se plantea el plan de trabajo de TC de manera conjunta entre la Secretaría y la Institución Educativa.

Del proceso de acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación de Medellín a la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna surgieron dos escenarios: de un lado se evidenciaron fortalezas Institucionales como la manifestación y disposición frente al proceso de acompañamiento por parte de SEM. Así mismo la creación de estrategias informáticas para el seguimiento de algunos procesos durante la pandemia. Se logró la caracterización de los estudiantes y el análisis de las posibilidades de conectividad que tenían las familias para generar procesos de aprendizaje durante la contingencia generada por la emergencia del Covid_19.

Pero de otro lado, luego de aplicar la rúbrica que plantea el enfoque de TC en la Institución, se observaron algunas dificultades en los procesos, como la poca apropiación de Competencias del Siglo XXI a partir de la integración del plan de estudio, desde la articulación de los proyectos pedagógicos e Institucionales y el SIEE; los docentes, mediante prácticas individuales, mostraron el uso de metodologías activas dentro de su práctica pedagógica para la implementación de propuestas educativas y la transformación de los ambientes de aprendizaje.

Así mismo, la Institución evidenciaba problemas de Liderazgo Pedagógico. Los Planes de Área no se encontraban actualizados con metodologías activas, tampoco se observó integración de áreas, ni integración curricular. No obstante, estos problemas los alcanzamos a “comprender” por tanto no constituían el problema central de esta investigación.

Lo que en realidad no se lograba comprender era ¿por qué algunos integrantes de la Institución se mostraban incómodos, renuentes, apáticos, ante el proyecto de formación de directivos y docentes en temas de Transformación Curricular?, ¿Qué opinión tenían los maestros del proyecto de TC?, ¿qué generaba en sus mentes y qué implicaciones tenían estos procesos dentro de su práctica pedagógica? La investigación hacía la pregunta por ¿Cuáles eran las percepciones

que tenían los directivos y docentes de la Institución Educativa del proceso de formación en Transformación Curricular?

Surge en el trabajo de grado problema de investigación: La formación en ejercicio de maestros desde el enfoque del proyecto de TC. Interrogantes como: ¿qué tipos de formación de maestros existían en Colombia?, ¿por qué la Secretaría de Educación acompaña?, ¿el porqué de los acompañamientos por parte de la Secretaría de Educación? ¿cuál era el contexto de este tipo de acompañamientos? ¿Qué pasa con un maestro cuando se enfrenta a procesos de formación en ejercicio?, impulsaron la investigación hacia la comprensión de las narraciones de las experiencias de formación de docentes en ejercicio en TC. Temas que se desarrollarán en los siguientes capítulos.

Según (López, 2021) en el ámbito educativo, los procesos de formación en ejercicio para los maestros suelen generar tanto puntos de encuentro como de desencuentro, así como también resistencias. Esto se debe a que la formación en ejercicio, al ser una formación "impuesta", busca transformar la práctica de los maestros de manera inmediata, lo cual puede generar ciertas tensiones y resistencias por parte de los mismos.

2.2 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación es importante dado que contribuye al logro del Proyecto de Transformación Curricular del Ministerio de Educación Nacional MEN y las Secretarías de Educación que busca generar un cambio educativo que ocurra de manera dinámica y progresiva, que permita actualizar los enfoques pedagógicos, sociales y culturales para la integración curricular; y que promueve el desarrollo de competencias del siglo XXI en los docentes para crear oportunidades y construir ciudadanía.

Este trabajo de grado también es significativo, ya que la ciudad de Medellín se constituyó como Distrito de Ciencia y Tecnología. Orienta sus políticas públicas hacia el tema del Ser+STEM, la cuarta revolución Industrial; Economía Naranja. Ahora la ciudad avanza a lo que es el “Parque Tech”. (El Tiempo, 2021); Además el Plan de Desarrollo de Medellín apunta en la meta N° 4, a la consolidación de programas de formación de maestros cualificados. Por esta razón se justifica la realización de una investigación que reflexiones acerca del papel transformador que tiene el maestro.

Esta investigación también es trascendente porque se orienta hacia una de las líneas de Investigación del grupo de Pedagogía y Didáctica de los Saberes PDS: enseñabilidad de las ciencias, las disciplinas y los saberes. Allí se plantea la pregunta por la enseñabilidad, desde la pedagogía, pero ésta por sí misma no puede dar cuenta de la respuesta, pues en un primer momento el concepto se despliega a partir de una mirada interna del saber, ciencia o disciplina cuando se indaga a sí mismo, acerca de sus condiciones de objetividad, su racionalidad, su sintaxis y sus contenidos teórico y experimental. Esta investigación realiza una mirada interna del saber de los docentes participantes en la ruta de acompañamiento en Transformación Curricular, desde el indagarse a sí mismos.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo general

- Comprender los puntos de encuentro y desencuentro en las experiencias de formación narradas por docentes de la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna que participaron en los dos últimos años en el proyecto: Ruta de asistencia y asesoría técnica a Establecimientos Educativos para la transformación curricular de la Secretaría de Educación de Medellín.

2.3.2 Objetivos específicos

- Reconocer, en las narraciones, los elementos que constituyen la experiencia de formación.
- Contrastar los elementos significativos de las narraciones, con los propuestos por la rúbrica de acompañamiento técnico en TC.
- Esbozar cuatro lineamientos, leídos a la luz de las políticas públicas en educación, que se adelantan en el ámbito municipal en términos de formación en ejercicio de maestros del siglo XXI.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 Estado de la cuestión

En este apartado se plantea ¿qué se ha dicho del tema Formación en Ejercicio? Las políticas Internacionales, los aportes Nacionales y las apuestas locales que en materia política respaldan la formulación del proyecto de Transformación Curricular.

3.2 La función política de las retóricas educativas en América Latina

La palabra retórica se refiere a un discurso elocuente. Proviene del griego ρητορική τέχνη, (rethorike techne), el arte del orador. El arte de la elocuencia y la persuasión en el lenguaje, el arte de usar el lenguaje para influir en los demás. Del verbo (eiro = yo hablo) que encontramos en las palabras Rhema, enunciado, lo que es dicho, palabras dichas en presente dirigidas a unos individuos en un momento específico. Parresia, libertad, apertura, sobretodo en el habla. De otro lado significa ironía, decir una cosa, pero expresar lo contrario, se asocia a la raíz indoeuropea wer-6. (Hablar) En principio el término retórica se asocia con un conjunto de reglas o principios que se refieren al arte de hablar o escribir de forma elegante y con corrección con el fin de deleitar, conmover o persuadir. (Etimologías de Chile, 2022)

También se asocia a la retórica con una disciplina que estudia la forma y las propiedades de un discurso; a la manera de expresarse propia de una persona; y en oportunidades se usa en tono despectivo para referirse al empleo rebuscado y artificioso del lenguaje, que lo llega a convertir en argumento engañoso o razón que está fuera de lugar. Para esta investigación conviene no confundir retórica con elocuencia. El rhetor ya no es exactamente el orador, el que pronuncia un discurso, sino el profesor o maestro que enseña un discurso. Que no era otra cosa que la enseñanza de figuras literarias de los adornos y trucos artificiales de las tácticas efectistas y academicistas que un hombre u orador culto conviene que domine para ganar el auditorio. (Etimologías de Chile, 2022)

La palabra *rhetor* ya no es orador sino especialista en la enseñanza de técnica retórica. La retórica se constituyó en enseñanza imprescindible para todos los cultos. Incluso en la edad media era vital y estaba incluida en las esenciales enseñanzas del *Trivium*. (gramática, retórica y dialéctica) de las primitivas universidades nacidas a partir del Siglo XII. Estas enseñanzas fueron, mayoritariamente controladas por la iglesia y solo se impartían a los clérigos. Existe aún en el catalán la palabra *retor*, ha quedado significando cura o clérigo que eran los que dominaban las artificiosidades aprendidas del lenguaje. (Etimologías de Chile, 2022)

El Tema de la Formación en Ejercicio y el de la Transformación Curricular se relacionan directamente con el concepto de retórica. El maestro *rhetor* el profesor que pronuncia y enseña un discurso. Aquel que usa el arte del lenguaje para influir en los demás. Pero también se puede convertir en un discurso con un tono despectivo, la (TC) se refiere a un discurso que emplea un lenguaje rebuscado y artificioso, que lo llega a convertir en argumento engañoso o razón que está fuera de lugar. En el presente capítulo se analizan las diferentes retóricas que se desprenden del proceso de formación en ejercicio en el que participaron los docentes de educación media de la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna que participaron en la ruta de asistencia y asesoría técnica para la TC.

La idea contemporánea que todos los individuos, en este caso los maestros, deben tener amplio acceso a los códigos del conocimiento, (Ser+STEM, Cuarta revolución industrial, Economía Naranja, Pedagogías Críticas, Metodologías Activas, Bilingüismo) es relativamente nueva, pero aún en las naciones más avanzadas constituye todavía una meta más que una realidad, toda vez que como consecuencia de la rápida evolución económico-social las habilitaciones educativas son cada día más complejas. (Ratinoff, 1994). Entendiendo habilitaciones como reconocimiento jurídico que constata la capacidad de las personas para realizar determinadas actividades o la idoneidad de las cosas para ser dedicadas a determinadas funciones. El caso de la Formación en ejercicio de los maestros se encuentra ahí incluido; constituye todavía más una meta que una realidad.

3.3 La preocupación intelectual por los ideales educativos

Se puede observar que en la ciudad de Medellín existe una preocupación intelectual por unos ideales educativos, con el Ser+STEM, cuarta revolución industrial, economía Naranja, Bilingüismo, entre otros, pero estos enfoques sería inadecuado tratar de verlos como una demostración científica; por el contrario, y según Ratinoff, la virtud de estas preocupaciones es su capacidad para que los maestros aglutinen voluntades y generen acción. (Ratinoff, 1994)

Es inadecuado tratar de evaluar las retóricas en función de normas de demostración científica; su debilidad analítica y factual es obvia y la precaria consistencia de sus proposiciones y supuestos es marcadamente simplista. La principal virtud que tienen estos argumentos públicos es su capacidad para aglutinar voluntades y para proporcionar conceptos de orden que facilitan organizar factores. Además, sería imposible demostrar que los cambios que inducen sean las soluciones más convenientes. Su valor se prueba en la capacidad para generar acción. (Ratinoff, 1994)

Las retóricas tienen tres funciones principales. En primer lugar “coordinar”, contribuyendo a unir un conjunto de intereses distintos mediante la provisión de valores y propósitos compartidos. En segundo lugar “movilizar”, facilitando la incorporación de nuevos grupos comprometidos a través de fines y justificaciones especiales. En tercer lugar “legitimar”, construyendo una imagen de criterios de corrección aceptable para el resto de la comunidad. (Ratinoff, 1994)

3.4 Políticas y escenarios internacionales

Se puede observar que los procesos de acompañamiento técnico que ofrece la Secretaría de Educación Municipal obedecen a políticas y escenarios internacionales como los expuestos en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) adoptados por la ONU en el 2015 y propuestos a 2030, que establecen en el objetivo 4 (OD4), relacionado con la educación, la necesidad de: Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ONU, 2015).

La inclusión de los maestros en procesos de formación, la equidad y la garantía de derechos para acceder a oportunidades a nivel educativo se asumen como orientación que han de tener en la

cuenta los diferentes gobiernos y se ven plasmadas en el acompañamiento que ofrece la SEM a las IE.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el objetivo número cuatro del desarrollo sostenible de la educación 2030 plantea diez metas que incluyen el acceso universal a la educación primaria y secundaria, el desarrollo en la primera infancia y la educación preescolar, el acceso igualitario a la educación técnica, profesional y superior, la competencia adecuada para un trabajo decente, la igualdad de género e inclusión, la alfabetización universal de jóvenes y adultos, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, los entornos de aprendizaje efectivos, el aumento del número de becas disponibles para países en desarrollo y en la última meta plantea la oferta de docentes cualificados. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017)

En los ODS se busca “asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible” (ONU, 2017), pero para ello, el Plan Territorial de Formación Docente PTFD 2020 – 2023, afirma que se necesitan Instituciones Educativas, docentes y directivos docentes cualificados y fortalecidos en conocimientos, al igual que actitudes que favorezcan tal prospectiva, permitiendo así afianzar la diversidad, los derechos humanos, la ciudadanía y la paz en consonancia con el desarrollo sostenible de los países. (Secretaría de Educación, 2023)

Todo ello propone a 2030, el incremento de la “oferta de docentes cualificados”, que se logra no solo con la disposición y mejoramiento de la educación inicial, y avanzada, sino teniendo presente la formación en servicio. El ODS4 permite avanzar en la calidad de la educación, en el manejo de la otredad y en el desarrollo sostenible de los diferentes países, por lo cual ha sido reconocido y adecuado al contexto del PTFD. (Secretaría de Educación, 2023)

Un análisis realizado, en el año 2020, por la Oficina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPP) de la UNESCO, para mejorar la educación en América Latina, compara 13 países, entre ellos Colombia, identifica que la formación continua es un factor

fundamental para el desarrollo profesional docente y para “mejorar la calidad de la educación brindada”, y que se puede lograr a través de la formación de tutores o formadores altamente calificados. (Secretaría de Educación, 2023)

3.5 Políticas y escenarios nacionales de formación de docentes

Las políticas nacionales de formación de docentes tienen un componente jurídico: es el Estado, desde la Ley General de Educación quien emite las directrices que deberían cumplirse. Los aportes de estas políticas son importantes porque constituyen la ruta a seguir en el direccionamiento estratégico de las IE.

3.5.1 Ley general de la educación (1994)

La Ley general de la educación (1994), enuncia en el Título VI (De los educadores) capítulo 2 y el artículo 109, las finalidades de la formación docente, a saber: “(a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (Congreso de la República, 1994)

Las finalidades allí establecidas necesitan ser desarrolladas para que los docentes de los Establecimientos Educativos puedan llevar a cabo su práctica formativa con calidad en los establecimientos educativos. Se trata de competencias científicas, éticas, la práctica pedagógica, la investigación y la preparación para adelantar de manera idónea e integral la labor docente. Si bien esta labor recae en las Instituciones de Educación Superior (IES) y en las Escuelas Normales Superiores, el MEN establece la educación en servicio como un factor esencial en la formación de los educadores. (Secretaría de Educación, 2023)

En el Plan Nacional de desarrollo 2018 - 2022, en el apartado “Directivos líderes y docentes que transforman”, se asume a los directivos y docentes como “los principales agentes de cambio y liderazgo”, como facilitadores de la calidad educativa, para lo cual hay que fortalecer sus prácticas docentes y propender procesos de formación para ellos. Para este fin, el liderazgo y las

comunidades de aprendizaje se proponen como fundamentales. También el Plan nacional decenal de educación (PNDE) 2016-2026: (Secretaría de Educación, 2023)

El camino hacia la calidad y la equidad es uno de los principales instrumentos de planeación del sistema educativo en Colombia, puesto que establece orientaciones y lineamientos que guían las estrategias, planes y políticas educativas durante una década. El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2020 propone “la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias” (2016, p.10), e identifica como protagonistas fundamentales a los actores del sector educativo (instituciones, educadores y sociedad en general). (Secretaría de Educación, 2023)

El PNDE 2016-2020 plantea en el cuarto desafío estratégico: la construcción de una política pública para la formación de educadores, que implica: (1) Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento; igualmente, establece la necesidad de la construcción de una política pública para la formación de educadores, que debería incluir, entre otros aspectos, los siguientes: (1) avanzar en la definición de las competencias de un educador que deban ser parte de la formación inicial, continua y avanzada para facilitar su desarrollo profesional y la realización de su labor; (2) garantizar una formación para educadores que reconozca las diferencias propias de los niveles educativos y modalidades de formación en los que se desempeñen; (3) asegurar que todo programa para formación de educadores se base e incluya un enfoque pluralista, diferencial y pertinente al contexto social, económico, ambiental y cultural de desempeño del educador; (4) garantizar la formación inicial, continua y avanzada de educadores. (Secretaría de Educación, 2023)

La Misión de sabios: en su texto, Colombia hacia una sociedad del conocimiento, reflexiones y propuestas, identifican la educación, la ciencia, la tecnología, la innovación y la creación como ejes de bienestar y ejes orientadores en la ruta de trabajo hacia la sociedad del conocimiento. La Misión de sabios propone la creación de un Instituto Superior de Investigación en Educación y Alta Formación de Maestros (ISIE), encargado de la formación y cualificación de docentes. (Misión Internacional de Sabios, 2020).

3.6 Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política

El Ministerio de Educación Nacional publicó en el año 2013 el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Allí se plantearon lineamientos y orientaciones para los tres niveles o subsistemas de la educación de maestros del país: Inicial, en servicio y avanzada. El subsistema capacitación de docentes en servicio trata todo lo relacionado con procesos de formación de maestros que posibiliten su cualificación y actualizaciones necesarias para su desempeño profesional. Allí se identifican tres componentes necesarios en el país: el pedagógico, el investigativo y el evaluativo. (Secretaría de Educación, 2023)

3.7 Políticas y escenarios locales de formación de docentes

Las políticas locales aportan al cumplimiento del logro tanto de los ODS como a las propuestas del PTFD. Además, dictaminan las directrices que deben cumplir las secretarías de educación, los jefes de núcleo y por ende los docentes. Por otro lado, permite establecer alianzas con entidades como MOVA que ofrecen la asesoría técnica para realizar los cambios que las IE que lo requieran.

3.7.1 Plan de desarrollo de Antioquia 2020 -2023

Dentro del Plan de Desarrollo Departamental, se encuentra el componente dos dirigido a la formación, actualización y acompañamiento docente, que tiene como objetivo fortalecer el desarrollo profesional en los ámbitos pedagógico, didáctico, disciplinar, psicosocial, y en la gestión escolar de los docentes, directivos docentes y agentes educativos. Dicha acción se considera fundamental para orientar y fortalecer las comunidades académicas, incidiendo en el mejoramiento y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Asamblea Departamental de Antioquia, 2020)

3.7.2 Plan de desarrollo Municipal 2020 -2023, Medellín futuro

El Plan de desarrollo Medellín futuro 2020-2023, destina un apartado completo al desarrollo de estrategias dirigidas a los docentes de la ciudad de Medellín, en el cual se propone “implementar programas orientados al bienestar, a la formación en investigación, a la cualificación de docentes y directivos docentes para configurar comunidades académicas dentro del buen vivir.” (Municipio de Medellín, 2020) En dichos programas, se identifican dos proyectos centrales:

Primero, docentes cualificados para el Medellín futuro, desde el cual se pretende “fortalecer la política pública de la formación de maestros, directivos y agentes educativos de Medellín, potenciando el ser, el saber y el crear, reconociendo el valor e importancia de estos actores escolares, fortaleciendo su incidencia en la sociedad a partir de la innovación y en el mejoramiento y difusión de las practicas dentro y fuera del aula” (Municipio de Medellín, 2020)

Segundo, el programa bienestar docente, ofrece a los docentes y directivos docentes estrategias de acompañamiento psicosocial, donde se asesore, capacite y apoye por medio de espacios de escucha y atención, contribuyendo al desarrollo de factores protectores y reducción del impacto por las diferentes afectaciones en la salud mental. (Municipio de Medellín, 2020).

3.7.3 Plan educativo Municipal 2016-2027:

El Plan educativo Municipal 2016-2026, hacia una educación integral humana y sostenible, propone una ruta que organiza y direcciona las políticas educativas de Medellín a mediano plazo. Este Plan establece un direccionamiento estratégico relacionado con cinco líneas: (1) hacia un sistema educativo integral, integrado, humano y sostenible; (2) construcción de visión de futuro; (3) hacia un modelo pedagógico de ciudad; (4) educación con calidad y pertinencia; (5) Medellín ciudad del conocimiento. El Plan Territorial de Formación Docente tuvo presentes orientaciones y lineamientos propuestos en las diversas líneas, pero en especial con las líneas 4 y 5 vinculadas a la calidad, pertinencia y gestión del conocimiento. (Secretaría de Educación, 2023)

En la línea 4, el Plan enuncia que “los procesos educativos deben responder a las necesidades de desarrollo expresas en los planes de desarrollo y además debe generar las respuestas a las expectativas que el individuo busca encontrar en el sistema educativo expresados en los

conocimientos, habilidades, valores, competencias para el desempeño en la vida y para toda la vida” (Secretaría de Educación, 2023) Aspectos sustantivos en el hacer de una política de formación de maestros y directivos donde la pertinencia responde al Plan de desarrollo y a las necesidades de los actores escolares y de los territorios en los cuales se encuentran las instituciones educativas.

3.7.4 Maestras y maestros del siglo XXI

La Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de la ciudad de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro -MOVA- (Acuerdo 19 de 2015) posibilita la relación entre el componente y la política pública es explícita, ya que en ambos se plantea el objetivo de generar procesos de formación integral de los maestros y maestras desde el ser, el hacer y la coordinación de acciones pedagógicas innovadoras creativas, sustentadas en metodologías del ámbito Ser+STEM y en el contexto de las dinámicas de relacionamiento e intervención en el mundo del trabajo en el contexto del siglo XXI, las producciones y los productos de la Cuarta Revolución Industrial 4.0 (Alcaldía de Medellín. Secretaría Educación de Medellín, 2022)

3.7.5 Ambientes escolares de calidad

La Política Pública del Sistema de Bibliotecas Públicas y Unidades de Información y Gestión del Conocimiento (Acuerdo 23 de 2015) La existencia del programa de bibliotecas escolares liderado por la Secretaría de Educación y cuyo objetivo es apoyar el desarrollo de habilidades y competencias en lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de la ciudad de Medellín, se articula con la política pública del sistema de bibliotecas lo que posibilita la generación de espacios para incluir nuevos contenidos y estrategias dentro de los planes de lectura de las instituciones educativas oficiales. (Alcaldía de Medellín. Secretaría Educación de Medellín, 2022)

3.8 Política Pública Municipal de Educación Ambiental (Acuerdo 45 de 2012)

La política pública tiene como objetivo “establecer lineamientos conceptuales, metodológicos y proyectivos para orientar la gestión educativa ambiental, en corresponsabilidad

de actores sociales, con responsabilidades y competencias en la educación y la cultura. Política Pública de Masificación y Uso Apropriado de Internet y Tecnologías de la Información y Comunicación (Acuerdo 68 de 2010) Desde el programa Medellín Digital se busca acercar la tecnología a la vida cotidiana de las personas como una de las maneras de hacer de Medellín una ciudad conectada con el mundo. (Alcaldía de Medellín. Secretaría Educación de Medellín, 2022)

3.8.1 Transformación Curricular

Este componente surge de la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de la Ciudad de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro -MOVA- (Acuerdo 19 de 2015) El componente Transformación Curricular desde su visión holística de modernización institucional en el escenario pedagógico, didáctico y evaluativo se plantea entre otros asuntos, a la figura del docente como agente transformador y reflexivo en el aula y como principal desarrollador de la educación de Medellín.

En este sentido, presenta relaciones de concurrencia, subsidiariedad y pertinencia con la Política Pública MOVA, ya que es el instrumento orientador de la planeación de programas, proyectos y estrategias a partir de los cuales se generan procesos de formación para fortalecer las dimensiones del ser, el saber y el crear de los maestros y maestras de la ciudad de Medellín en relación con sus capacidades reflexivas, críticas y creativas. (Alcaldía de Medellín. Secretaría Educación de Medellín, 2022)

Medellín adopta el Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación Medellín 2011 - 2021 como Política Pública para el Desarrollo de la Innovación en la Ciudad (Parque del Emprendimiento) - (Acuerdo 24 de 2012) Partiendo de la certeza de que el componente de Transformación Educativa no solamente está asociada al currículo sino que su visión se amplía también a la formación por proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), las competencias del siglo XXI, la 4 R.I., la Economía Naranja y la articulación por áreas; resulta pertinente encontrar puntos de articulación y subsidiariedad con la política pública que desarrolla el Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación en Medellín 2011 – 2021. (Alcaldía de Medellín. Secretaría Educación de Medellín, 2022)

3.9 La formación en ejercicio en las sociedades de gerenciamiento

Es así como se instaura lo que (Grinberg, 2006) denomina sociedades del gerenciamiento. Haciendo alusión a los procesos de ruptura y de reconfiguración de los dispositivos pedagógicos propiciados en América Latina a finales de los años noventa. Dichos cambios ocurren en el escenario de la acumulación flexible y expresan una reforma de los procesos y prácticas institucionales de producción de la subjetividad.

Por medio de la noción de gubernamentalidad, Foucault remitía al ensamblaje de instituciones, procedimientos, reflexiones, cálculos, tácticas que se articulaban en el ejercicio del poder, la conducción de la conducta desde el siglo XIX. Son justamente esos principios, propios de las *sociedades de disciplinamiento*, aquéllos que se han puesto en cuestión. La formación en ejercicio del maestro no es ajena a esto, se puede observar cómo tanto el Ministerio de Educación, como las gobernaciones, las alcaldías y las secretarías de educación diseñan políticas y planes para cumplir a las metas educativas, pero también para disciplinar al maestro y a su práctica educativa. (Grinberg, 2006)

En el marco de los estudios sobre la gubernamentalidad, la autora plantea algunas de las coordenadas que identificó en el campo de los discursos educativos y que entiende que expresan nuevas lógicas en el gobierno de la población; esto es, un conjunto de nuevos principios de regulación y conducción de la conducta, tal como se presentan en las propuestas oficiales de reforma de la escolaridad, se trata de una nueva episteme que involucra, pero también rebasa al campo pedagógico. (Grinberg, 2006)

La Formación en Ejercicio y el enfoque en Transformación Curricular hacen parte de la noción de gubernamentalidad, planteada por (Grinberg, 2006), dado que remiten al ejercicio del poder y moldean la conducta del maestro. Sin embargo, se asume, en cierta medida, una mirada que se dirige hacia un sentido opuesto. Como lo plantea Rose, citado por la autora argentina: la gubernamentalidad supone el estudio sobre estratos particulares de conocimiento y acción. Sobre la emergencia de regímenes particulares de verdad concernientes a la conducción de la conducta,

modos de hablar sobre la verdad, personas autorizadas para decir verdades, modalidades para decretar la verdad y los costos de hacerlo. Se trata de la invención de dispositivos y aparatos particulares de ejercicio del poder y de intervenir en problemas particulares. (Grinberg, 2006)

De manera que, lejos de haberse producido una desgubernamentalización de lo social, se han transformado los regímenes de prácticas y lógicas de gobierno, pero ello no debería confundirse con falta de gobierno; sino con la desgubernamentalización del Estado y la transferencia de muchas de sus funciones hacia la comunidad y la sociedad civil.

4. FORMACIÓN DE MAESTROS

En Colombia, existen tres tipos de formación para los maestros: la inicial, en pregrado; la formación en ejercicio, y la avanzada en niveles de posgrado. La segunda es una de las más complejas, ya que implica que los maestros se formen mientras ejercen su labor, lo que a su vez puede generar una serie de obstáculos y dificultades en el desarrollo de su trabajo.

4.1 Formación Inicial

Uno de los aspectos sobre los cuales las políticas e investigaciones educativas ponen un especial énfasis, tiene que ver con la formación inicial de educadores; es decir, el momento en el que los futuros docentes se acercan a las realidades del ejercicio docente forman una identidad profesional dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales. La formación inicial de docentes se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes básicos, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación. Para esto se requiere formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos. (Ministerio de Educación Nacional, 2021)

Esto es, incursionar en un proceso de formación integral, permanente y de mejoramiento continuo que permita al educador actuar ante las necesidades de la educación. La formación como educador está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación. (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

De acuerdo con lo establecido en el Decreto Ley 1278 de 2002 sobre los profesionales de la educación, se colige que los programas de formación inicial de docentes son: Programas de Formación Complementaria, ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores (ENS). Programas de Licenciatura, ofrecidos por Instituciones de Educación Superior (IES) Programas de Pedagogía para Profesionales no Licenciados, ofrecidos por IES. (Ministerio de Educación Nacional, 2021)

Las ENS y las IES tienen autonomía en el diseño de sus propuestas curriculares y están reguladas por un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de los programas, que para el caso de los programas de licenciatura (registro calificado y acreditación de alta calidad) y de los programas de formación complementaria (verificación de condiciones de calidad), da cuenta de su calidad en relación con su coherencia y pertinencia para la formación de docentes que atienden los diferentes niveles educativos, áreas del conocimiento o modalidades educativas de atención a poblaciones. (Ministerio de Educación Nacional, 2021)

4.2 Formación en ejercicio

La descentralización política y administrativa colombiana ha sido fundamental para permitir el posicionamiento de las Secretarías de Educación y los Establecimientos Educativos como espacios donde se materializa una educación pertinente y de calidad para todos. Esta organización conlleva a dinámicas autónomas que traen consigo la necesidad de organizar planes y proyectos que apunten al logro de los objetivos y las metas establecidas regional y nacionalmente. (Ministerio de Educación Nacional , 2022).

Cada entidad territorial certificada de acuerdo con sus particularidades y en razón de las competencias otorgadas por la Ley 715 de 2001 para la administración del servicio educativo, debe incorporar en su respectivo Plan sectorial de desarrollo educativo, de acuerdo con lo que estipulan la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996, un Plan Territorial de Formación para Docentes y Directivos docentes (PTFD) en servicio, que contenga programas y acciones de formación específicas para los maestros. (Ministerio de Educación Nacional , 2022)

Para el proceso de construcción del PTFD cada Secretaría de Educación cuenta con la asesoría permanente del correspondiente Comité Territorial de Capacitación de Docentes que según lo indican el capítulo V del Decreto 709 y la Directiva Ministerial 28 de 2009 es conformado y reglamentado mediante acto administrativo expedido por la Secretaría de Educación de la entidad territorial certificada. (Ministerio de Educación Nacional , 2022).

Como un apoyo a las Secretarías de Educación y a los Comités Territoriales de Capacitación de Docentes, en la construcción del PTFD de la entidad territorial, el MEN publicó la guía, Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente(2011) y expidió la Directiva Ministerial No. 65 de 2015, las cuales brindan recomendaciones para el funcionamiento de los Comités Territoriales de Formación Docente (CTFD), el diseño de los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) y la organización de los programas de formación continua de educadores en servicio. (Ministerio de Educación Nacional , 2022)

4.3 Formación Avanzada

La formación avanzada en el campo de la educación se desarrolla en Colombia a través de los programas de postgrado en los niveles de especialización, maestría, doctorado, ofrecidos por las instituciones de educación superior e implica un proceso sistemático de aprendizaje y creación intelectual. Los espacios de formación en este subsistema les proporcionan herramientas a los educadores para la implementación de procesos de investigación, innovación y gestión educativa, que les permita comprender, enriquecer y transformar las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje en aras de profundizar, replantear y generar propuestas que innoven los procesos pedagógicos en el sistema educativo. (Ministerio de Educación Nacional , 2022)

La formación de postgrado es un requisito fundamental que fortalece las competencias profesionales de los educadores, y así fomentar procesos reflexivos sobre el quehacer docente, para reconocer y afrontar con pertinencia los nuevos retos educativos que demandan la sociedad y, en últimas para elevar la calidad de la educación en todos los niveles. (Ministerio de Educación Nacional , 2022)

Las IES tienen el reto de promover y desarrollar programas de postgrado que realmente impacten de manera relevante el desarrollo profesional de los docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de manera que estos espacios formativos cobren sentido y brinden las herramientas para avanzar en el desarrollo del sistema educativo y del país, desde la educación. (Ministerio de Educación Nacional , 2022)

Así, la oferta de formación mediante los programas de postgrado para los educadores en servicio, está dirigida a su perfeccionamiento pedagógico, científico, tecnológico e investigativo, en los términos contemplados por la Ley 30 de 1992. Este tipo de formación surge de la iniciativa del docente y en esta medida es financiada por él mismo; no obstante, algunos programas son cofinanciados por parte del MEN o las Secretarías de Educación y existen oportunidades de crédito para financiar estos estudios a través del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). (Ministerio de Educación Nacional , 2022).

4.4 La Transformación Curricular Como Una Práctica

Este trabajo de grado toma como referencia varias categorías de análisis, como lo son: el concepto de práctica, práctica educativa, práctica pedagógica, prácticas de aula, prácticas formativas, prácticas docentes y una relación entre lo que es teoría y práctica. Como lo plantean (Muñoz Gaviria, Klaus , & Peña, 2012) al citar a Aristóteles: Praxis, del griego antiguo “πρᾶξις”, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión “práctica”. Es decir, la transformación curricular se convierte en una práctica, pero no como algo repetitivo, sino como lo propone (Reckwitz, 2002) una definición tentativa es pensar la práctica, como un concepto que excede la idea de acción que se repite (rutina) o un conjunto de actividades. Se trata de una manera de hacer las cosas donde no sólo participan las personas, sino que intervienen una especie de constelaciones híbridas de actividad humana, no-humana.

La TC es una actividad social y por tanto humana. La práctica, de acuerdo con (Kemmis, y otros, 2014) es una actividad, en la que se entrelazan tres elementos esenciales: las formas de conocer, las formas de actuar y las formas de relacionarse (sayings, doings y relatings, respectivamente)." Es decir, en los procesos de transformación y de formación de maestros en

ejercicio interactúan las formas de conocer de los maestros, las formas de actuar, y las formas de relacionarse.

La transformación curricular se convierte en una práctica educativa. La educación como praxis resulta entonces del hecho de que el ser humano, en tanto ser imperfecto, es la única criatura necesitada y capaz de educación. Es la praxis de los humanos adultos para con los que están en crecimiento –o para los que necesitan de educación–. La praxis educativa, al decir de (Muñoz Gaviria, Klaus , & Peña, 2012), resulta ser decisiva para la historia y mantenimiento de la humanidad; pero al mismo tiempo la transformación curricular es una práctica educativa de poder. "La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores" (Meza Cascante, 2002)

La transformación curricular además se ubica en el terreno de las prácticas pedagógicas. Entendidas como aquellas estrategias, instrumentos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, con la pretensión de desarrollar en el educando diversas competencias. Estas prácticas han de ser observables por otros y permitir a los docentes realizar meta-cognición sobre su enseñanza a fin de replantear su quehacer educativo y lograr el interés y la motivación por parte de los estudiantes (Zambrano-Ojeda, Rivera Cisneros, Fernández Candama, & González Sanjuán, 2015). Por tanto, las prácticas pedagógicas deben estar orientadas por el currículo y la experiencia del educador; en el primer caso con el fin de articular los diferentes componentes de los procesos formativos y de interacción que se desarrollan en el aula (Briones, 2004).

La transformación curricular, además está mediada por el concepto de prácticas de aula. Son un conjunto de acciones que se llevan a cabo en un aula de clases, las que son desarrolladas por el docente y comprenden desde su forma de comunicar, comportarse y actuar, hasta la mediación en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, estas prácticas estarían reguladas, tanto por la institución, como por los intereses, motivaciones y condiciones personales de los docentes. (Martínez Maldonado, Armengol Asparó, & Muñoz Moreno, 2019).

Así mismo, para el proyecto es relevante escuchar los conceptos de los maestros. Como lo propone Villalta y Palacios (2014): las concepciones de los docentes, acerca del aprendizaje y la enseñanza son vitales para comprender las conductas y prácticas que los docentes desarrollan en sus clases, sin embargo, para Torrado y Pozo (2006) existiría una diferencia entre lo que los profesores expresan de sus prácticas y lo que en realidad hacen en el aula, una diferencia entre el decir y el hacer nos obligaría a considerar un margen de precaución. (Martínez Maldonado, Armengol Asparó, & Muñoz Moreno, 2019).

Las prácticas de los docentes se centran entonces en los aspectos que tienen que ver con la acción pedagógica en su conjunto y en particular con las prácticas de aula enfocadas desde el componente didáctico, referidas básicamente hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Naranjo Vargas, 2015) al citar a Carlos Vasco (SF), Medina (2009) y Zambrano, (2007), en dicho proceso convergen múltiples factores: contextuales, culturales, psicológicos; los que a su vez están relacionados con las teorías del cómo aprenden los sujetos y en qué condiciones lo hacen. A partir de los modelos didácticos y sus referentes teórico y metodológico, se configuran las prácticas de aula de los maestros, desde donde es posible analizar la complejidad de la realidad escolar.

La transformación curricular constituye además un espacio adecuado para el desarrollo de competencias de los maestros. La práctica formativa constituye un espacio fértil para el desarrollo de competencias de los tres actores directamente involucrados: estudiante, profesor colaborador y supervisor. (Correa Molina, 2011) La práctica docente tendrá que ser entendida como un proceso de representación, formación y transformación; un proceso que da sentido y significado al proyecto educativo en el que los maestros participamos. (Becerril Calderón, 1999) De ahí la importancia de comprender la transformación curricular como un asunto íntimamente ligado a la práctica docente.

Como plantea Elmore (2008) en la revista (Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2009), podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo.

El proyecto de transformación curricular, permite la meditación cuidadosa sobre el conocimiento general y específico que poseen los maestros, la selección y secuenciación de contenidos, su modo de enseñar, los recursos que utilizan, las fortalezas y debilidades de los estudiantes, cómo abordar sus intereses y necesidades, el manejo del aula con todas sus implicaciones, las formas de evaluar los aprendizajes, sus valores y sus propias creencias e incluso su satisfacción personal. (Torres, Yépez, & Lara , 2020)

Se puede observar que, en los procesos de formación docente, como el programa de transformación curricular, no sólo debe capacitarse a los profesores en los aspectos instrumentales de la docencia, sino que debe procurarse, además, la transformación de sus teorías pedagógicas implícitas, debido a que éstas son uno de los principales determinantes de la práctica educativa. (Gómez López, 2008). Pero la transformación no es un asunto repetitivo. Una definición tentativa es pensar la práctica, como un concepto que excede la idea de acción que se repite (rutina) o un conjunto de actividades.

5. MARCO CONCEPTUAL

5.1 El concepto de experiencia como categoría de análisis

En el presente capítulo se realiza un acercamiento al concepto de experiencia dado que se relaciona con el problema de investigación: Comprender los puntos de encuentro y desencuentro en las *experiencias* de formación, narradas por docentes de la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna que participaron en el proyecto: Ruta de asistencia y asesoría técnica a Establecimientos Educativos para la transformación curricular de la Secretaría de Educación de Medellín en los años 2020 a 2022.

Hasta este punto de la investigación, se puede afirmar que la TC tiene tres componentes: el primero, un contexto socio educativo que viene desde el ámbito internacional, pasando por lo nacional, lo departamental, lo municipal y lo Institucional. Ratinoff plantea que son procesos que en América Latina constituyen más una meta que una realidad; en segundo lugar, Gimber propone que las sociedades actuales son de gerenciamiento y por tanto proyectos como los de la TC se ven atravesados por relaciones de poder. En tercer lugar, derivado de los tres tipos de formación de maestros que existen en Colombia, se puede afirmar que la TC hace parte de procesos de formación en ejercicio. Por tanto, se presenta a continuación un acercamiento al concepto de experiencia con el fin de tener referentes teóricos que permitan establecer relaciones que posibiliten comprender, en las narraciones, los elementos que constituyen la experiencia de formación docente.

La palabra experiencia proviene del latín *experientia*, que significa prueba ensayo; es un nombre que se deriva del verbo *experiri*: experimentar, probar. La etimología del término experiencia se compone por tres elementos: el prefijo *ex*, que significa separación del interior, y de la raíz *peri*. Esta se deriva del verbo formado de la raíz indoeuropea **per5*, que se traduce como intentar, arriesgar. El tercer componente es el sufijo compuesto *entia*, que es la cualidad un agente, formado por *ent*, agente, e *ia*, para formar abstractos (Etimologías de Chile, 2022).

El concepto de experiencia se traduce como la cualidad (ia) de intentar o probar (per) a partir de las cosas (ex). En el idioma griego, la palabra experiencia significa intentar, experimentar, arriesgar, ir a la aventura; en el latín *Periri* se entiende como ir a la aventura. En el idioma castellano existe una variación que relaciona el término experiencia con la palabra pirata y con las siguientes palabras: *empíricom*, peligro, pericia, perito, experiencia, experimento, experto. Tiene que ver con el “conocimiento empírico” o heurístico. El conocimiento que se adquiere posterior al análisis de los resultados y que formula nuevas pruebas con base en los errores anteriores.

5.2 Los filósofos empiristas y la experiencia

Las circunstancias sociales, políticas, económicas que generan la aparición del concepto de experiencia están relacionadas con un tratamiento filosófico que va desde Aristóteles (981 a), con una teoría de la experiencia como memoria o repetición de recuerdos, hasta Kant (1781) que analiza las condiciones trascendentales que organizan toda experiencia posible; pasando por el empirismo de Locke (1689), Berkeley (1710) y Hume (1738), que reduce la experiencia a la materia bruta de la que derivan las impresiones sensibles. (Gomez, 2022).

La respuesta empirista se dirigió contra el racionalismo representado por René Descartes (1596-1650), corriente que plantea que todo el conocimiento válido se fundaba en la razón y no en el dato de los sentidos. Para el empirismo clásico, el único conocimiento legítimo que tenemos se produce a posteriori, es decir, depende siempre de nuestras percepciones en la experiencia. Nuestras ideas, de esta manera, derivan de la sensación. Luego, la totalidad del saber válido puede ser explicado remitiendo a los datos de los sentidos. (Gomez, 2022).

5.3 La experiencia en el criticismo kantiano

Desde el punto de vista empirista, para (Gomez, 2022), la experiencia resultaba ser tanto el punto de partida del proceso cognoscitivo, como el contenido del conocimiento. Immanuel Kant (1724-1804) quien asume tanto la herencia racionalista como la empirista, señala que el empirismo cae en un callejón sin salida, puesto que, si las ideas se corresponden siempre con sensaciones, dado que todo juicio corresponde a un hecho, entonces, resulta imposible cualquier conocimiento

que afirme enunciados generales o conexiones entre hechos. De este modo, al ser válidos únicamente los juicios particulares, se caería en el escepticismo.

Así mismo plantea (Gomez, 2022), que para Kant la experiencia no puede darse sin ser referida a un sujeto que la reúna, ya que, en ese caso, consistiría simplemente en una rapsodia de percepciones caóticas. Luego, es condición de posibilidad de la experiencia, una subjetividad que sintetice las impresiones, haciéndolas propias. Los sentidos aportan la materia del conocimiento a través de las sensaciones, al mismo tiempo, nuestras estructuras subjetivas operan dando forma al modo en que recibimos tales sensaciones, bajo las categorías del espacio y el tiempo (formas puras de la sensibilidad).

Si bien el conocimiento comienza con la experiencia, no se restringe a ella, sino que requiere de una intervención activa del entendimiento por medio de conceptos puros (que se dan a priori, es decir, independientes de la experiencia) sobre el material que aporta la sensibilidad. A su vez, la síntesis de las percepciones debe ser referida a la conciencia de un “yo” que las reúna, a la cual Kant hace referencia bajo el término *apercepción trascendental*. (Gomez, 2022).

5.4 El concepto de experiencia desde una perspectiva crítica

Una de las críticas más fuertes que se dirigió contra la noción de la experiencia tal como la formuló el pensamiento occidental hegemónico se introdujo por las epistemologías críticas enmarcadas dentro de la teoría feminista, hacia finales del siglo XX. Se señalaba que dicha noción era planteada de manera correlativa a la de un sujeto universal, cuyos rasgos implícitos suponían un sesgo androcéntrico y colonialista. (Gomez, 2022).

Las epistemologías feministas hacen hincapié en la relevancia de explicitar los modos en que la experiencia está condicionada por contextos atravesados por relaciones de poder, que determinan el campo del saber. La experiencia no se produce siempre de la misma manera, sino que se halla sujeta al punto de vista del sujeto que la protagoniza y los rasgos que lo caracterizan de clase, etnia, género, entre otros. (Gomez, 2022).

5.5 Aproximación a la experiencia como categoría de análisis

La aproximación a la experiencia como categoría de análisis se presenta, según (Rojas Gallego, 2014), desde tres visiones: una primera que se nutre del ámbito filosófico de la mano de autores como Hans Georg Gadamer, y Walter Benjamín; el segundo ámbito es el pedagógico que se sirve de las ideas de John Dewey y Jorge Larrosa; y el tercero se construye desde los dos anteriores (visión filosófica y educativa) pero con un interés metodológico que busca ver las implicaciones desde los postulados de la fenomenología apoyado en algunas de las ideas de Alfred Schütz.

5.6 Luces Filosóficas de la experiencia: Gadamer y la experiencia hermenéutica

(Rojas Gallego, 2014) citando a Gadamer quien a su vez apoyado en Heidegger explica que la persona de la experiencia es el *Dasein*, el que está ahí, expuesto y vive, es la forma de definir el modo de existir propio del ser humano. Para el autor la experiencia proporciona un saber que no es teórico, ni técnico, en ella se muestra un conocimiento, pero este no es definitivo. Al explicar por qué el saber en la experiencia no es algo permanente e invariable sino un proceso que da origen a otros matices y que cada vez puede cambiar, permite al autor definir a un experimentado como aquel personaje que no llega a saberlo todo, sino quien con su actitud abierta al mundo vivirá experiencias únicas e irrepetibles

La característica auténtica de la experiencia es ser negativa, se adquiere experiencia sobre algo cuando nos damos cuenta de que no es como habíamos pensado y de que después de la experiencia conocemos mejor ese objeto. En Gadamer, citado por (Rojas Gallego, 2014) la experiencia es el camino de la vida humana con todo lo que ella conlleva: ilusiones, frustraciones, decepciones, dolor, ello contempla una contextualización en un ámbito negativo. Es el camino que cada ser humano vive en lo ajeno y extraño para poder darle reconocimiento, dirá el autor solo cuando uno logra extrañar un suceso familiar se da origen a saber de su existencia y reconocer su historia.

La negatividad va de la mano de la historicidad, esenciales del ser humano, (Rojas Gallego, 2014) cita a Gadamer quien lo denomina “buen juicio” que implica un momento de

autoconocimiento que va forjando al propio ser humano, es el ser humano el que vive expuesto a que le pasen cosas y son ellas las que constituyen su propia historia. Este vivir quedará claro no está exento de padecimiento, pues sufriendo, es como llegamos a percibir los límites del ser del hombre, padecer proveniente del “pathos” pone en contexto otra de las realidades que acompañan al ser y corresponde a la finitud.

La aproximación a la experiencia a través de Gadamer denota tres elementos fundamentales: negatividad, historicidad y finitud. Con el primero, la experiencia logra progresar en el saber cómo una “negación determinada”, a la que Gadamer denomina “experiencia dialéctica”. La negación determinada es la negación del contenido particular de la experiencia; o de cualquier otra negación, que facilita se resuelva lo determinado dado por la lógica, entiende que los procesos negativos conllevan al progreso científico porque al negar el supuesto se permite en el pensamiento la construcción de otra posibilidad, convirtiendo lo negativo en positivo, contrario a lo que se cree.

En la historicidad la experiencia se entiende como el camino por el que la conciencia se reconoce en lo extraño y lo ajeno para asumirlos dentro de sí como un continuo. El carácter de historicidad dentro de cada ser humano. Lo llamó Hegel inversión de la conciencia, y lo retoma Gadamer para explicar la historicidad como el hecho de manera consciente de volver sobre sí mismo con visualización de un nuevo horizonte. Esta visión ligada y acompañada de la finitud realidad inherente del humano, un ser que vive se expone, pero tiene un punto de llegada, un límite en su conciencia.

Si bien se retoma para la experiencia la negatividad, la historicidad y la finitud, es la experiencia un estadio del entender que se sirve de los tres momentos clave: comprensión, interpretación y aplicación, son los tres de manera conjunta, a una distancia que conduzca a extrañar; es así como la experiencia puede ser entendida como el modo de ser, “Ser en el Mundo”, y no un tipo de comportamiento. Dentro de este modo de ser se consideran los prejuicios, momentos ya preconcebidos que generan nuevas posibilidades.

Es así como la historicidad está presente en la comprensión: la historia, como posibilitadora de efectos, permite comprensión en la tradición, la cual aporta los prejuicios o estado de la pre

comprensión. Estos primeros acercamientos a las teorías gadamerianas permiten inferir que la experiencia trasciende el plano de lo que se vive y asume, por el contrario, a esta vivencia como algo continuo, inacabado y en transformación por la fuerza de la dialéctica y por influjo de las limitaciones y los aspectos interpretativos de toda acción humana. (Rojas Gallego, 2014)

5.7 Una mirada a la estética de la experiencia en Walter Benjamín

Otro de los cambios significativos en el concepto de experiencia como categoría de análisis es el propuesto por Benjamín, quien afirma que la experiencia trasciende a un acto social del ser humano basándose en la tradición. La experiencia es donde se vive el contacto único de la persona con las diferentes cosas que habitan el mundo, convirtiéndose en una vivencia. La aproximación filosófica permite comprender en Benjamín que la experiencia como lo escribe y traduce Fernández (1992) (*Erfahrung*) se convierte en acción comunicativa con lenguajes que transforman la realidad del humano, expresada simbólicamente en los mitos, en las religiones, en el arte de manera cotidiana, dándole un carácter político y estético a la experiencia. (Rojas Gallego, 2014)

Benjamín destaca el lenguaje como el que puede dar razón de la experiencia, es decir la puede convertir en una experiencia real. En la obra de Benjamín comprender es la fase comunicativa de la especie que vive la experiencia y es la productora de significados. El papel del lenguaje tiene un marco de referencia y hace uso de la narrativa como forma de comunicación; es la persona expuesta la que narra sus vivencias en un sentido retrogrado, con evocación de los significados propios e individuales, pero cuya sumatoria deriva la comprensión de la experiencia cultural como forma de la expresión estética. Benjamín inmerso en una época de la cual difería y sabía que su querer científico opacaría las transformaciones intrínsecas del ser, alertó de algunos sucesos que se podrían dar en la historia y perder de vista la experiencia real, (Rojas Gallego, 2014)

5.8 Una mirada desde la pedagogía al concepto de experiencia: John Dewey y la experiencia dentro del pragmatismo

El concepto de experiencia propuesto por Dewey está relacionado con el pragmatismo pedagógico; la experiencia se define en el sentido vital por aquellas situaciones y momentos llamados experiencias reales, cosas de las que decimos recordamos y nos demarcan un estado consciente de aquello que pasó. La vida se produce en un ambiente: no solamente en este, sino a causa de éste, a través de una interacción con el mismo.

En Dewey la experiencia es continua como interacción del ser viviente y las condiciones que lo rodean en el proceso de la vida. Este autor reconoce en las emociones una característica individualizadora aunadas a las condiciones de conflicto que hacen parte de la vida y del ser y que le dan un nuevo valor a la experiencia ahora consciente. La educación corresponde al desarrollo y crecimiento de la persona. Este desarrollo dirigido a realizar la ampliación de la experiencia mediante la incorporación de los hábitos propios. De manera que el desarrollo inteligente es facilitado por las acciones que generan estímulos del medio a los cuales responde el sujeto. Por tanto, este desarrollo postula la necesidad de una revisión continua de la acción educativa donde se generan las experiencias. (Rojas Gallego, 2014)

5.9 Jorge Larrosa y la experiencia como transformación

Jorge Larrosa ofrece una visión subjetiva de la experiencia. Retoma a varios filósofos, y lo aplica a la pedagogía, no como una forma unánime de aprendizaje, sino como un primer momento fundamental en lo que significa el proceso de enseñanza aprendizaje. “La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” El autor llama a esta persona en formación no el ser de la educación o del aprendizaje sino el ser de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (Larrosa, 2006).

El autor afirma que desde este punto la experiencia consta de tres principios: Primero, principio de exterioridad, contenida en el ex de la misma palabra experiencia. “La experiencia supone, un lugar, un acontecimiento, algo que no depende de mí. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que está fuera de lugar” En segundo lugar está el principio de subjetividad, reflexividad o transformación. Porque implica directamente al sujeto, lo enuncia con me / lo que me pasa. (Larrosa, 2006).

La experiencia, en sí misma, es en sentido de ida y vuelta, se externaliza y se refleja en el sujeto con una intención: transformarlo. En este principio bajo la subjetividad se ubica en el sujeto, es solo a él, al que le pasa. Pero se puede en medio de la singularidad valorar, lo que acontece bajo un momento a la pluralidad.

En tercer lugar, el principio de pasión: definido por Larrosa como lo que me pasa, hace referencia al recorrido, que es una aventura y tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. Siempre al experimentar se lanza al vacío de la incertidumbre y es la pasión del sujeto la receptora de esa huella, de esa marca que deja todo evento en la vida del hombre (Larrosa, 2006). Este concepto de experiencia da cuenta de lo que le pasa al (docente) se vincula a la concepción de experiencia de formación porque implica: aquello que transforma al docente y ocurre como forma inicial al conocimiento, no es el conocimiento en su totalidad, es la fase inicial que lanza al reconocimiento y la construcción del aprendizaje.

5.10 Un abordaje metodológico de la experiencia desde la fenomenología en Alfred Schütz

Este enfoque se hace pertinente para un estudio de las experiencias de docentes que han participado en procesos de formación en ejercicio en transformación curricular porque supone su acento en el carácter o naturaleza de lo que constituye la experiencia y en esa medida brinda elementos para su abordaje metodológico. El estudio busca ser fiel a la narración de lo que realmente se experimenta, pone en evidencia a la subjetividad como instrumento fundamental de conocimiento. La subjetividad basada en la intuición, es la experiencia cognoscitiva en la cual el objeto que se conoce

se hace presente, se muestra. De la misma manera, intenta descubrir y describir las esencias y relaciones existentes en la realidad.

El fenomenólogo describe lo que ve, no se preocupa por el aspecto concreto de lo que ve, intenta captar lo esencial; su preocupación radica en estudiar la voluntad, no intenta describir los aspectos concretos presentes en un acto voluntario real sino la esencia de la voluntad y sus relaciones esenciales con otros aspectos de la subjetividad como el conocimiento. Con el fin de hacer el abordaje de aspectos conceptuales con repercusiones metodológicas se aborda el enfoque fenomenológico desde el trabajo de Alfred Schutz y Hans Georg Gadamer.

Alfred Schütz, Citado por Isabel Cristina Rojas Gallego, quien introduce la fenomenología, descrita por Edmund Husserl, inicia su argumentación con una premisa del filósofo de la ciencia Alfred North Whitehead: “Ni el sentido común ni la ciencia pueden avanzar sin apartarse del examen estricto de lo que es real en la experiencia” De ahí realiza un minucioso examen de las construcciones del sentido común de la vida cotidiana.

Analizar las construcciones del pensamiento científico. En esa preocupación por lo que conforma una experiencia real y el nexo entre sentido común, vida cotidiana y pensamiento científico se pueden comenzar a entender las dimensiones y propiedades de la experiencia como categoría metodológica. (Rojas Gallego, 2014)

Para Schutz El mundo cotidiano, este nos es común a todos y, en él, cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que se concibe como el campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de sus planes y las significatividades que derivan de ellos (...) Este mundo siempre me está dado desde el comienzo como un mundo organizado. (Rojas Gallego, 2014)

6. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El presente trabajo de grado se realizó mediante un modelo cualitativo que permitiera abordar la información de manera descriptiva. Se eligió el modelo cualitativo, dado que se trabajó con narraciones, conceptos y cualidades de los participantes, cuya materia prima fue el lenguaje con sus diferentes matices y formas.

Se realizaron diferentes procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplicaron al estudio de un fenómeno, la formación en ejercicio desde el modelo de TC. La metodología cualitativa permitió entender cómo los participantes percibían la formación en ejercicio en TC. Mediante estudios de caso, historias de vida, biografías e historias temáticas, se logró reflejar la perspectiva de aquellos que vivieron las capacitaciones, a decir de (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010) del participante que experimenta el fenómeno.

El diseño metodológico se corresponde con los objetivos, dado que ayuda a comprender las experiencias de formación docente, mediante la comprensión de las narrativas de las prácticas de vida. Los participantes describieron y analizaron sus ideas, sus creencias, sus significados, conocimientos, sus culturas y comunidades. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010)

Este trabajo de grado se fundamentó en un paradigma cualitativo, con un enfoque narrativo; a través de un método descriptivo. Las técnicas de análisis de la información que se utilizaron fueron: la revisión permanente de datos; la disposición y reducción de datos; el análisis de contenido; la explotación de resultados; la obtención de resultados y conclusiones; y la verificación de conclusiones. El trabajo con las narrativas se evidenció a través de los diferentes discursos que aportaron los participantes, y que posteriormente se clasificaron según las categorías propuestas en los objetivos y en el marco conceptual para establecer vinculaciones entre ellas.

Para realizar la reducción de datos se tuvo en cuenta el volumen de información que cada participante aportó desde sus narraciones; algunos entregaron información más extensa que otros, por tanto, fue necesario priorizar determinadas partes, para que encajaran mejor con los objetivos de la investigación. En este caso más que reducir datos, se trató de seleccionar los que apuntan al fenómeno de la comprensión de las experiencias narradas. Además, dado el amplio volumen de datos: entrevistas, documentos, sesiones, grabaciones, notas, fotografías, entre otros y se tomaron aportes de la teoría fundamentada, en la cual los hallazgos emergen fundamentados en los datos.

Las técnicas de recolección de información para cada objetivo fueron las siguientes: Para el objetivo general: comprender los puntos de encuentro y de desencuentro en las experiencias de formación narradas por docentes. La observación, la entrevista, los cuestionarios, que son desarrollados en el capítulo siete de los hallazgos.

Para contrastar la rúbrica en TC con los elementos significativos hallados en las narraciones: Escalas de medición de actitudes y opiniones. Finalmente, para esbozar lineamientos: se utilizó la recopilación documental. La población seleccionada fue: seis docentes de educación media, un coordinador y una profesional de apoyo de la UAI.

El presente trabajo de grado se realizó a través del Centro de Investigación Escolar Institucional. Mediante la planeación y ejecución de actividades bimensuales en las cuales se proponían lecturas académicas, y, a partir de allí se realizaban reflexiones grupales que servían como insumo para la aplicación de la metodología. También se realizaron diferentes capacitaciones con los maestros desde el grupo Institucional de TC. Se contó con el acompañamiento técnico permanente de MOVA, y de la Secretaría de Educación Municipal. En dichos encuentros se aplicó la rúbrica de TC a las diferentes áreas y se determinó el diseño metodológico y las preguntas que tendría el formato de entrevista para aplicar a los docentes participantes en la investigación.

6.1 El inicio del proceso cualitativo: Planteamiento del problema, revisión de la literatura e inmersión en el campo

Este trabajo de grado se enfocó en comprender y profundizar los fenómenos que se desprenden de la formación en ejercicio, desde el enfoque de la TC, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto en el que laboran. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Además, se realizó un acercamiento al concepto de experiencia como categoría por excelencia, desde las narraciones de los participantes dado que el objetivo principal fue comprender los puntos de encuentro y desencuentro en las experiencias de formación narradas por docentes.

Esta investigación buscó comprender las narraciones de las experiencias de formación de los maestros en los grados, noveno, décimo y undécimo, de las áreas de matemáticas, ciencias naturales, sociales, arte, tecnología e inglés, al igual que del coordinador académico y de la profesional de apoyo de la Unidad de atención integral UAI. En relación con los fenómenos que los rodean; para este caso, durante la formación en ejercicio con el enfoque de la ruta de TC. Durante el lapso de tiempo que duró la investigación los docentes percibieron unas realidades de manera subjetiva acompañadas con sus perspectivas, opiniones y significados de lo cual se deduce una experiencia.

Para el diseño metodológico se consideraron varios aspectos como los objetivos, el problema de investigación, la justificación y la viabilidad. Se exploraron las deficiencias en el conocimiento del problema y se definió el ambiente o contexto inicial de trabajo. Esto condujo a definir conceptos y/o variables potenciales a considerar, a recolectar datos iniciales mediante observación directa.

También, permitió realizar una inmersión en el ambiente para confirmar o ajustar la muestra inicial. Se realizaron anotaciones o notas de campo, a través de una bitácora, se realizó un mapa de escritura y se tomaron fotografías, así como medios audiovisuales. Cuyos resultados fueron: la descripción del ambiente de trabajo, la revisión del planteamiento inicial, los primeros análisis de las narraciones, temas y categorías emergentes.

6.2 Inmersión en el ambiente de trabajo

Se procedió al ingreso en el ambiente inicial (o campo). El ambiente de campo fue la Institución Manuel José Gómez Serna de la comuna cinco en el barrio Castillas de la ciudad de Medellín. Se exploró el contexto seleccionado. La pandemia fue el punto de partida del proyecto de investigación, pero el contexto cambió. Luego se pasó a la alternancia y después a la normalidad académica. También, se consideró la conveniencia de la investigación y la accesibilidad. Se seleccionó el lugar de trabajo, dado que existía mayor accesibilidad a los objetos de estudio.

6.3 Revisión de la literatura:

Fue útil para detectar conceptos clave como: maestro, teoría y práctica, experiencia y formación. La literatura permitió dar ideas sobre métodos de recolección de datos y análisis, al igual que considerar errores de otras investigaciones. También conocer diferentes maneras de abordar el planteamiento del problema, mejorar el entendimiento de los datos y profundizar las interpretaciones.

6.4 Inicio del proceso de investigación cualitativa

El trabajo de grado se desarrolló como un proceso inductivo, interpretativo, y recurrente. Al plantear el problema, fue importante tener en la cuenta que la investigación cualitativa: **a)** Fue conducida primordialmente en los ambientes naturales de los participantes (en este caso, el colegio, desde la sala de profesores, las aulas de clase, las zonas de acompañamiento, el patio, la biblioteca, la coordinación, la tienda, entre otros lugares. **b)** No se utilizaron variables, sino conceptos generales como “emociones”, “vivencias” y “mecanismos de confrontación”. **c)** Los significados fueron extraídos de la onomástica de los términos y se plasmaron en el glosario. **d)** Los datos no se redujeron a valores numéricos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010):

6.5 Muestreo en la investigación cualitativa

Se eligieron las unidades de análisis o casos iniciales y la muestra de origen. Se realizó revisión permanentemente las unidades de análisis, muestra iniciales y, en algunos casos se redefinieron. Además, se determinó la muestra inicial durante la inmersión inicial, luego se ajustó durante el estudio; no fue probabilística, ni generalizó resultados. Buscó tipos de casos o unidades de análisis que se encontraban en el ambiente o contexto. El número se propuso a partir de: saturación de categoría, naturaleza del fenómeno, entendimientos del fenómeno y a la capacidad de recolección y análisis de los resultados.

6.6 Tipos de Muestras

Para esta investigación se trabajó con voluntarios, por oportunidad. Haciendo uso de teóricas o conceptos. Fue un estudio de casos en profundidad. Seis a 10 casos. Los participantes hicieron parte de un grupo de enfoque denominado Comité de Investigación Escolar. Se intentó que la muestra fuera diversa o de máxima variación. Son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades. Este tipo de muestra se relacionó con el objetivo específico de la investigación que plantea encontrar consensos y disensos en las narraciones de los docentes.

También se utilizaron muestras por oportunidad: casos que de manera fortuita se presentaron ante el investigador, justo cuando se necesitaron. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación, lo que proporcionó una oportunidad para reclutarlos, dado que el objeto de estudio son las retóricas de la formación en ejercicio, frente a la Ruta de TC, cuya categoría por excelencia fue la experiencia.

Además, se utilizaron muestras teóricas o conceptuales: cuando el investigador necesita entender un concepto o teoría, puede muestrear casos que le ayuden a tal comprensión. Se eligen las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría. Seleccionando a los participantes que podrían ayudar a sustentar, de un lado, los conceptos

planteados en la investigación, pero de otro lado la comprensión de los elementos que constituyen la experiencia de formación docente en TC.

6.7 Recolección y análisis de los datos cualitativos

Durante el desarrollo de la investigación se confirmó la muestra para mirar si era necesario modificarla, y para recolectar los datos cualitativos pertinentes. Luego se procedió a analizar los datos cualitativos, a generar conceptos de las lecturas realizadas, categorías, temas, fundamentados en los conceptos teóricos y en los datos.

6.8 Las anotaciones o notas de campo

Fue necesario llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con el planteamiento. Resultó conveniente que tales registros y notas se guardaran o archivaran de manera separada por evento, tema o período. Los materiales de audio y video se guardaron. También fue conveniente tomar fotografías, elaborar mapas y diagramas sobre el contexto o ambiente. Fue necesario volver a leer las notas y los registros y, anotar nuevas ideas, comentarios u observaciones.

6.9 Aplicación de los instrumentos de evaluación: Entrevistas

Al hablar de los contextos en los cuales se aplicó el instrumento (instrumentos cuantitativos. ANEXO 9), se cruzaron algunos aspectos de las entrevistas con los conceptos teóricos, tratando de encontrar puntos de encuentro y desencuentro que se desarrollan en el capítulo siete. No obstante, la *entrevista cualitativa* es más íntima, flexible y abierta (King y Horrocks, 2009). Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

Las entrevistas se dividieron en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas (Grinnell y Unrau, 2007). En las primeras, se realizó una labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujetó exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe, qué cuestiones se preguntarán y en qué orden).

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basaron en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido).

Para esta investigación se planteó un modelo de entrevista estructurada. Tratando de mezclar con entrevista abierta, dado que se requiere flexibilidad en cuanto al ritmo, la estructura y el contenido. Además, se realizó mediante grabaciones de audio, notas en libretas y dictado digital. Se transfieren las entrevistas a un procesador de textos y se realiza el cruce de la información con los conceptos teóricos.

7. HALLAZGOS A PARTIR DE LAS NARRACIONES DE LOS DOCENTES

En este capítulo se realiza el cruce de los conceptos teóricos con las narraciones de los participantes. Los planteamientos acá consignados aportan al objetivo general del trabajo de grado. En este sentido, los hallazgos presentados son de dos tipos: por un lado existen evidencias en las narraciones de los docentes que se relacionan con los componentes de la ruta y la rúbrica de TC: Ser+STEM, competencias del Siglo XXI, pedagogías críticas, metodologías activas, cuarta revolución industrial, economía naranja, y el Bilingüismo; pero al mismo tiempo se observan otras evidencias vinculadas con el concepto de experiencia como categoría de análisis para la comprensión de los elementos que constituyen la formación docente en TC.

Por lo tanto, para aportar al logro del objetivo número uno de la investigación: comprender los puntos de encuentro y desencuentro en las experiencias de formación narradas por docentes de la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna que participaron en los dos últimos años en el proyecto: Ruta de asistencia y asesoría técnica a Establecimientos Educativos para la transformación curricular de la Secretaría de Educación de Medellín, se propuso en la investigación un acercamiento al concepto de experiencia como categoría de análisis en el campo pedagógico.

7.1 La retórica en TC: Ser+STEAM, Competencias del Siglo XXI, cuarta revolución industrial, Economía Naranja

La incorporación pedagogías críticas y metodologías activas como el Ser+STEM, las competencias del Siglo XXI, la Cuarta revolución industrial, entre otros, son discursos relativamente nuevos que implican que el docente actualice no solo su plan de área, sino su práctica educativa en general. En las siguientes narraciones se evidencia un consenso en los participantes frente a la pregunta de si el componente Ser+STEM se cumple en la IE. Se puede observar que la TC acompaña el día a día de la práctica docente, generando gran impacto en los docentes, como se observa en los siguientes testimonios.

Participante 1: El Colegio está actualizado, podemos hablar de competencia del siglo XXI, de cuarta revolución industrial. Me atrevo a decir que tenemos los jóvenes más alegres y más bien formados de la comuna cinco. Indudablemente si el modelo de transformación curricular se da en la comuna uno, en barrios como: Popular, Santo Domingo o en instituciones como: El Antonio Derka, Lusitania. ¿Porque no se puede dar en Castilla? que estamos más al centro de la ciudad.

Participante 3: Ese cambio pienso que es necesario. Que no se va hacer en un año, o en dos, sino que se puede hacer luego, pero sí debería hacerse.

Participante 4: El proyecto de transformación curricular sí se puede dar en la Institución porque si nos ponemos a ver desde los objetivos del desarrollo sostenible y todo lo que está apareciendo actualmente entonces es posible.

Participante 5: La propuesta de transformación curricular es una oportunidad para nuestra Institución. Permite encontrar nuevas maneras de hacer las cosas. Permite utilizar metodologías activas, gamificación, actualizarnos, e innovar.

Participante 6: La propuesta de transformación curricular es novedosa, buena, exigente, implica que los docentes adoptemos cambios en nuestras metodologías de enseñanzas, y que contribuyamos a que los estudiantes mejoren en sus estilos de aprendizajes.

Participante 7: No sé muy bien qué es STEAM, las competencias del Siglo XXI son importantes en los temas de innovación, y la cuarta revolución industrial si me gusta, yo creo que se puede adaptar a las características de nuestro barrio.

Participante 8: Creo que el proyecto de transformación curricular sí se da en nuestra comunidad educativa, lo hacemos a diario. En términos generales existe un consenso en las narraciones de los docentes, en cuanto a que este componente sí se cumple, legitimando dicha retórica.

Disenso:

Participante 2: Pienso que el proyecto de transformación curricular sí se puede dar en la Institución, pero pienso que los maestros necesitamos apropiarnos de esas capacitaciones y de las nuevas tecnologías, porque si no, esto no funciona bien.

7.2 La retórica de las pedagogías críticas y las metodologías activas

Otro elemento que hace parte del discurso de la formación en TC se relaciona con la incorporación de pedagogías críticas y metodologías activas al interior de las prácticas educativas. Frente a la pregunta, de si los docentes se han capacitado en pedagogías críticas y metodologías activas. Para analizar este discurso se presenta la Figura N°2.



Figura N°2 Capacitación en Pedagogías críticas y metodologías activas

Se observa que en términos de capacitación docente en pedagogías críticas y metodologías activas la retórica se encuentra dividida. La mitad de los participantes afirma haberse capacitado y la otra mitad dice no, por tanto, hace falta un mayor trabajo en este componente para que se cumpla. En la Figura N°3 se evidencia la ausencia de metodologías ágiles en las prácticas educativas, lo que representa una acción de mejora para el grupo TC de la Institución que se encarga de los procesos de formación en ejercicio.

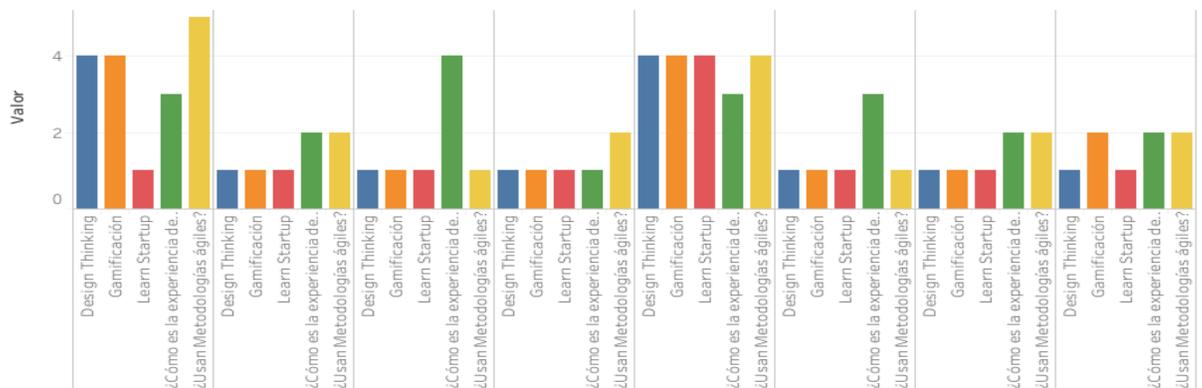


Figura N°3 Uso de Metodologías Ágiles

7.3 La retórica del Bilingüismo

Otro de los conceptos que propone la ruta de transformación curricular está relacionado con el aprendizaje de una segunda lengua. Específicamente con el inglés. En este sentido, tomando como referencia la Figura N°4, se afirma que la retórica del Bilingüismo no se cumple en la Institución, dado que la mitad de los docentes poseen un nivel “nulo” en idioma extranjero inglés.

Para el caso de esta investigación se observa que los docentes participantes tienen un bajo nivel de inglés, como se muestra en la Figura N°4, de los ocho participantes sólo el docente de inglés posee un nivel B2. De los demás se infiere que, aunque existen algunas políticas y programas, no se aprovechan y al ver que hace parte de una formación en ejercicio, es decir, no existe una regulación ni obligatoriedad para la cualificación los docentes en el área de inglés, no alcanzan el nivel sugerido para aportar a la formación de cada ciclo, A2 para 6° y 7°, B1 para de 8° a 11°. Como aparece en los estándares de inglés. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

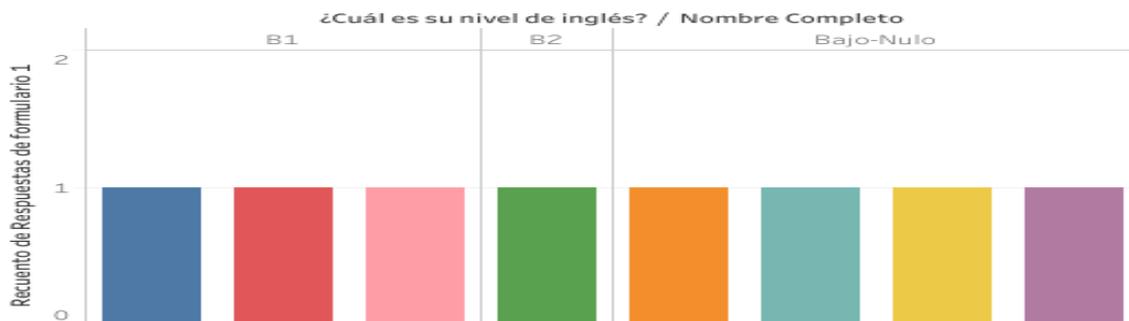


Figura N°4 Bilingüismo

7.4 La retórica de la cuarta revolución industrial

Finalmente, para el análisis de los resultados de este trabajo de grado, desde la perspectiva que propone la ruta de formación en TC, en cuanto a introducir conceptos de la cuarta revolución industrial en las prácticas pedagógicas se realiza la interpretación de la Figura N°5.

Cuarta Revolución Industrial



Figura N°5 Retos de la cuarta revolución industrial

Acá se observa que cinco de los ocho participantes en la investigación no conocen los retos de la cuarta revolución industrial, lo que permite afirmar que la retórica de la cuarta revolución industrial no se cumple en la Institución, dado que pocos maestros conocen los retos que propone el Distrito de Ciencia y tecnología de Medellín.

7.5 Enfoques adicionales que constituyen la experiencia de formación docente

La formación en ejercicio va más allá de los enfoques que se proponen en la Ruta de TC. Dado que la realidad social cambia, los conceptos que buscan explicarla también. En este caso no tienen los mismos significados para los participantes, tampoco se tienen definiciones precisas y operacionales, como en la historicidad, la comunicabilidad y lenguaje social, la práctica de vida, el sentido de la subjetividad y la comprensión de lo cotidiano.

7.5.1 La Historicidad y la experiencia en Gadamer

En la historicidad, la experiencia se entiende como el camino por el que la conciencia se reconoce en lo extraño y lo ajeno para asumirlos dentro de sí como un continuo. El carácter de historicidad dentro de cada ser humano. Lo llamó Hegel inversión de la conciencia, y lo retoma Gadamer para explicar la historicidad como el hecho de manera consciente de volver sobre sí mismo con visualización de un nuevo horizonte (Hegel, 1974, p. 50).

Esta visión ligada y acompañada de la finitud realidad inherente del humano, un ser que vive se expone, pero tiene un punto de llegada, un límite en su conciencia.

Gadamer apoyado en Heidegger explica que la persona de la experiencia es el Dasein, el que está ahí, expuesto y vive, es la forma de definir el modo de existir propio del ser humano. Para el autor la experiencia proporciona un saber que no es teórico, ni técnico, en ella se muestra un conocimiento, pero este no es definitivo. Al explicar por qué el saber en la experiencia no es algo permanente e invariable sino un proceso que da origen a otros matices y que cada vez puede cambiar, permite al autor definir a un experimentado como aquel personaje que no llega a saberlo todo, sino quien con su actitud abierta al mundo vivirá experiencias únicas e irrepetibles (Gadamer, 1977, p. 370).

Se observa el concepto de historicidad en los siguientes testimonios de los participantes. Participante 1: Crecí en un lugar humilde del barrio de Santa Cruz en la ciudad de Medellín, lo que más recuerdo era la crisis económica en la familia porque un poco de hijos dependiendo de un solo salario, el de mi papá, quien era carpintero, ya fallecido. Aunque no faltaba el alimento, ni el techo, si veía que con respecto a otros sectores de la sociedad nosotros teníamos muchas falencias y muchas carencias, sin embargo, fue una niñez alegre, con estudio, existía alrededor de los barrios populares muchas formas de acceder a la educación; solamente era ponerle ganas y que las familias en ese entonces lo lograrán motivar a uno para que estudiara; en mi casa sí era una obligación estudiar.

Participante 2: Soy del municipio de Abejorral Antioquia. Mi niñez fue muy linda pues la *recuerdo* como un momento muy feliz. Soy la mayor de cuatro hermanos, la única mujer y tengo la fortuna de contar aún con unos padres muy buena gente. De la escuela recuerdo que fue maravillosa. Cuando entré a primero de primaria, ya que no había preescolar, mi mamá ya me había enseñado a leer, así que llegué a la escuela con muchas ansias de saber, de aprender. Recuerdo que de niña me dio paperas cuando vivíamos en Alejandría por trabajo de mi papá. Mi padre me había mandado a encargarse de Medellín la cartilla de coquito y eso me medio mucha alegría. Yo decía que no podía leer porque no tenía papel y mi papá me dijo, ahí tiene esa cartilla para que lea papel.

Participante 3: Soy nacido y criado en las calles de Medellín. Recuerdo muchas cosas de la infancia, por ejemplo, en la escuela cuando mi madre se levantaba a despacharnos, en una bolsita nos empacaba el chocolatico con el arrocito para llevar a la escuela. Yo estudié en la escuela República de Israel, en el barrio Santander. Llegué a cursar el grado segundo de primaria y realicé allí hasta el grado quinto. Era una escuelita pequeña, prácticamente una casita. Estando allá empezaron a construir otros saloncitos y a mí me tocó ver esa construcción, recuerdo con agrado a muchos profesores. Me gustaba mucho estudiar, recuerdo a la profesora doña Norma, la recuerdo porque me sacaba el tablero a que dictara la clase como en quinto de primaria, sin querer estaba haciendo mis primeros pinitos como docente.

Participante 4: Mi infancia fue un proceso muy bonito porque estuvo siempre rodeada del amor de mis papás; poder ver a mi mamá estudiando, eran cursos pues lo que hacía, pero igual así inicié el amor por el estudio y por la lectura. Mi papá trabajando tiempo completo, pero también estaba siempre con nosotros. De niño recuerdo mucho los juegos en la calle, muchos juegos en la calle, mucha lectura en vacaciones. Crecí en el barrio Florencia de la ciudad de Medellín, en la comuna cinco. Recuerdo mucho esa época de la infancia por los juegos en la calle, pero también estaba el tiempo de lectura con mi mamá, nos sentamos y nos devoramos los tres libros.

Participante 5: Mi infancia fue muy bonita, vivíamos en Santa Elena, todo ese contacto con la naturaleza, en esos primeros años fue muy relevante. Veo las fotos que aún conservamos en los álbumes y me llega el grato recuerdo de haber estado en ese lugar compartiendo con las plantas y los animales; recuerdo que hacíamos camping con mi padre y mis hermanas.

Participante 6: Nací en la costa atlántica, en el municipio de planeta rica córdoba, soy la menor de diez hermanos. En la infancia me gustaba mucho estudiar, incluso sin estar matriculada yo iba a estudiar con mis hermanos, pero al no entregarme notas por no estar matriculada eso me frustró un poco. La relación con mis padres era muy buena, de acompañamiento, ellos me dieron la responsabilidad de hacer mis tareas y yo la asumí. Participante 7: Pertencí a un hogar sencillo, nuclear, padre y madre y desde la niñez me inculcaron el respeto y las ganas de salir adelante. Tomé como referente la experiencia de mi padre que trabajó todo el tiempo en Fabricato, somos

una familia que nació en Bello, excepto mis padres. Luego nos pasamos a vivir a Medellín, durante la niñez miraba una revista que sacaba Fabricato y eso me ayudó mucho a salir adelante.

Participante 8: Fui una niña muy rodeada de padres de familia acompañantes, protectores. Mi familia está compuesta por papá, mamá y hermano mayor, viví una infancia muy feliz en la ciudad de Barranquilla, he estado en colegios con corte religioso, entonces he tenido una formación en valores desde mi infancia y desde el deber ser, y la parte comportamental. Mi escuela fue Nuestra señora del Carmen en Barranquilla, era diversa y mixta de diferentes estratos socioeconómicos, recuerdo la docente de primero y la de quinto, porque fueron muy cercanas y mezclaban la parte lúdica, además de permitir la participación de todos, y el recreo era muy divertido.

Otra manera de reflejar el concepto de historicidad en el trabajo de grado tiene que ver con el tema de realizar la formación en ejercicio durante el periodo de la pandemia. Evento del cual surgen siete consensos, y un disenso como en los siguientes testimonios.

Participante 1: Durante la pandemia me tocó sacrificar mi libertad, las ganas de salir. Participante 3: Lo más difícil fue estar alejado de la familia, de los seres que realmente queremos; sacrifiqué el ritmo de deformación que llevaba con los estudiantes. Llevaba un ritmo de 16, 17 años de trabajo face to face con los estudiantes y el hecho de estar pegado a un computador, a una imagen, me pareció un sacrificio tremendo. Participante 4: Durante la pandemia sacrifiqué el no poder estar con toda mi familia. Sí la pasé con mi pareja entonces el tiempo se convirtió en un ciclo constante de despertarse organizar casa, preparar comida y ya no dedicarle tiempo a la lectura prácticamente porque era estar en función del computador de organizar clases.

Participante 5: Lo más difícil fue sacrificar mucho a mi familia. Participante 6: Durante la pandemia tuve que sacrificar el tiempo de interactuar con los estudiantes, el verlos cara a cara, al verlos en pantalla, muy pocos prendían su cámara. Participante 7: Durante la pandemia sacrifiqué las salidas por la ciudad, los centros comerciales, la entrada a la universidad. Participante 8: Durante la pandemia me tocó sacrificar la cercanía con mis familiares y el canal afectivo.

Pero también arrojó un **disenso**: participante 2: Para mí la pandemia no fue traumática digámoslo así en sentido general, pues estaba con mi familia, en conjunto, cada uno en sus cosas, pero me tocó al aire libre. Podíamos salir caminar, estábamos con la abuela, éramos muchos en la finca, pero cada quien en su espacio y en lo que tenía que hacer. Recordando que Gadamer enuncia la experiencia desde la negatividad, se observa que no todos los docentes le apuestan a la transformación a partir de los siguientes testimonios:

Participante 1: Unos profesores con unas problemáticas internas impresionantes, con unos problemas familiares, pasados de edad, aunque yo también estoy viejito ya, pero todavía me siento parado. En cualquier parte del mundo hay unas áreas que jalonan y unos profesores que jalonan y que les duele esto, hay otra gente que viene aquí a cumplir un horario y a recibir salario, pero no le meten el alma lo que hacen.

Participante 2: Falta como mayor integración de los docentes, por ejemplo, en el caso de la jornada de la mañana, falta unirnos con la jornada de tarde e incluso con la primaria. Debería ser la integración desde la escuela. Participante 3: Creo que algunos docentes no le apuestan al cambio por el mismo tipo de educación que recibimos. Siempre hablamos de áreas básicas y realmente, en algunos casos se toman las otras asignaturas como una especie de relleno. Yo diría que deberíamos empezar a valorar todas áreas y desde esa parte creo que todos entraríamos participando del proceso de transformación.

Participante 4: Frente a la formación en ejercicio creo que, en verdad, causa molestia. Lo voy a decir con toda la sinceridad del caso: molestia para mí no es, pero uno sí nota que algunas personas, más que todo mayores, esos temas de formación en ejercicio y de transformación curricular sí les genera cierta incomodidad, porque les da miedo el cambio. Participante 5: Estos proyectos de formación en ejercicio, en oportunidades no prosperan por el desconocimiento. No todos los docentes se han acercado a entender y comprender de qué trata esto del proyecto de transformación curricular y entenderlo. Participante 6: Creo que pocas áreas le han apostado al proyecto de transformación curricular porque estamos ceñidos a lo tradicional.

Participante 7: Creo que muchas áreas no le han apostado al proyecto por la posición del Ministerio de Educación Nacional de privilegiar unas áreas sobre otras. Participante 8: Otras áreas no se integran porque sienten que tienen inseguridad, sienten que no lo van a hacer igual de bien a los otros, porque sienten que les falta creatividad y recursividad, empleabilidad de los recursos, y les falta disciplina para combinar todo.

7.5.2 Comunicabilidad y lenguaje social en de la experiencia en Benjamín

Como se planteó en el marco conceptual, otro de los cambios significativos en el concepto de experiencia como categoría de análisis es el propuesto por Benjamín, quien según (Rojas Gallego, 2014) afirma que la experiencia trasciende a un acto social del ser humano basándose en la tradición. La experiencia es donde se vive el contacto único de la persona con las diferentes cosas que habitan el mundo, convirtiéndose en una vivencia.

El tema de la tradición se observa en los siguientes testimonios de los participantes: Participante 1: Cada mañana antes de venir a laborar, luego de pegarme un buen baño, rezo un padre nuestro y le digo a mi Dios, bueno es otro día, me voy para el colegio sin prejuicios, rencores, ni problemas de la cotidianidad de la calle. Vengo a atender un poco de muchachos, maestros, directivos, madres y padres de familia que necesitan de mi ayuda. Así que Dios dame fortaleza para llegar sin problemas y poder solucionar cientos de problemas.

Participante 2: Cada mañana antes de venir a clase le ofrezco el trabajo al Señor, le pido que me vaya bien, que esos muchachos aprendan algo, al menos en la parte humana, en el ser. Que sean más conscientes de su papel como estudiante, como hijo, como ciudadano. Creo que frente a lo que hace un maestro, un maestro observa, luego orienta, trata de direccionar aquellos pensamientos de los muchachos que de pronto están como un poquito por un caminito como que no les conviene como persona; allí el docente trata de darle luces.

Participante 3: Cuando me levanto para irme al trabajo siempre pienso en... Bueno a quién voy a movilizar hoy. De pronto qué situación voy a mejorar; siempre pensando también en qué hacer para que el muchacho le cojan un poco de amor a lo que hacemos. Busco que el estudiante

le tome un poquito de amor, un poquito de cariño a la materia; que no se sienta aburrido. Más allá de la cuestión académica es como el manejo de la persona, eso es lo que realmente me interesa.

Participante 4: Cada mañana antes de salir a laborar siempre pienso que voy a dar lo mejor de mí y evitar dificultades en mi lugar de trabajo, en la calle, en todos lados, para poder llegar después a encontrarme otra vez con mi hijo, eso es lo que yo pienso todas las mañanas, dar lo mejor y evitar cualquier problema. Creo que es responsabilidad del docente transformar el currículo, pero antes debe transformarse el docente.

Participante 5: Cada día antes de venir a trabajar pienso en cómo tener las palabras adecuadas para mis estudiantes. Participante 6: Cada día antes de venir al trabajo lo primero que hago es dar gracias a Dios por el día, por el poder vivir, levantarme a trabajar y con nuevas expectativas, con el ánimo de aprender, disfrutar de las clases y los estudiantes. Participante 8: Cada mañana pienso primero en un pensamiento de gratitud y el disfrute de mi labor.

Se encontraron consensos en agradecer a Dios, disfrutar de la labor y dar lo mejor de sí para los estudiantes y un **disenso**: Participante 7: Cada mañana antes de venir al trabajo pienso si en realidad ¿esto es lo mío o no? Llevo doce años de docente, es una actividad que yo no he aprendido a asimilarla, me ha costado mucho el dominio del grupo.

Para Benjamín también es importante la relación con lo social, una forma de acercar los docentes a la parte de educación e información con el entorno, es estar informados de lo que pasa a su alrededor y ver qué posición tomar, los siguientes testimonios muestran cómo se enteran los docentes de lo que está pasando. Participante 1: Caracol, RCN, Regionales. Participante 2: Escucho mucho las noticias en radio, cuando estoy en la cocina prendo mi radio y escucho Caracol, o RCN todo lo que sea de noticias. Pero a veces pienso que no quiero escuchar lo que está pasando, sino poner musiquita, porque hay tanta mala noticia.

Participante 5: Como maestra, me mantengo informada. Veo noticias uno, en las noches cuando puedo, o Tele Antioquia. También leo un poco de prensa en el celular: El Tiempo, El Espectador, El Colombiano. Participante 6: Consumo noticias, las veo por televisión al medio día en Caracol. Participante 7: Consumo noticias, pero sólo veo Youtube, la W radio, o los canales de los youtubers. Participante 8: Consumo un poco de noticias por televisión, por radio y redes, blue radio me gusta mucho, el noticiero de la noche el de las 11:30pm.

Disensos

Participante 3: Consumo pocas noticias. Participante 4: No consumo muchas noticias.

Benjamín destaca el lenguaje como el que puede dar razón de la experiencia, es decir la puede convertir en una experiencia real. En la obra de Benjamín comprender es la fase comunicativa de la especie que vive la experiencia y es la productora de significados.

7.5.3 La experiencia como práctica de vida en Dewey

El concepto de experiencia propuesto por Dewey está relacionado con el pragmatismo pedagógico; la experiencia se define en el sentido vital por aquellas situaciones y momentos llamados experiencias reales, cosas de las que decimos recordarnos y nos demarcan un estado consciente de aquello que pasó. La vida se produce en un ambiente: no solamente en este, sino a causa de éste, a través de una interacción con el mismo. (Dewey, 1980)

Participante 1: Mi experiencia al interior del grupo de investigación aún con las falencias que le describí anteriormente digo que fue agradable, aunque la Secretaría de Educación nos quitó el acompañamiento, internamente lo estamos haciendo bien, por medio del liderazgo de los docentes que mencioné ahorita y con la ayuda mía creo que vamos inyectando en los docentes pequeñas dosis de integración curricular o transformación curricular a todos los docentes hasta que logramos el objetivo final que es pensar en la Medellín futuro.

Participante 2: Mi experiencia en cuanto al grupo de investigación y en cuanto a estos temas de transformación curricular, las actividades que hemos realizado con la UAI ha sido buena. Los maestros tenemos el compromiso de seguirnos actualizando. El grupo de investigaciones es muy necesario en las instituciones. Participante 3: Mi experiencia es participar en todas las actividades que nos programen, sea un proyecto de investigación, sea transformación curricular, sea del agua, siempre participaré de forma activa.

Participante 4: Mi experiencia fue positiva en los procesos que participé, me cambian a la visión de una manera radical, se trata llevar al aula nuevas cosas que sabemos le pueden aportar mucho la experiencia del estudiante. Participante 6: Mi experiencia en términos de formación docente es satisfactoria. Hemos estado en capacitaciones que se han abordado desde la misma experiencia del docente, porque desde allí es donde se comienza la investigación. Participante 8: Mi experiencia en el comité de investigación, en términos de transformación curricular ha sido de gran aprendizaje, muy positivo.

Disensos:

Participante 5: Hablando en términos de experiencia pienso que el proyecto de transformación curricular llegó y generó mucha preocupación porque teníamos un montón de cosas que evidenciar. Participante 7: Mi experiencia en el comité de investigación, en términos de transformación curricular se presenta todavía con mucha resistencia, pero particularmente considero que es muy importante.

En Dewey la experiencia es continua como interacción del ser viviente y las condiciones que lo rodean en el proceso de la vida. Con respecto a la formación en ejercicio se ven otros testimonios. Participante 2: Para eso existen por ejemplo los cursos de formación en ejercicio. Algunos llegan de buena manera, se tornan agradables. Pienso que existe buena oferta de capacitación por parte de Secretaría de Educación y de todas las entidades. Muchos de esos cursos son gratuitos, pero también pienso que falta más en la parte de comunicación, de pronto llega la información muy tarde. También creo que el maestro está más bien reacio a utilizar la contra jornada para ir a capacitarse por su cuenta.

Participante 5: Para mí la formación en ejercicio no genera molestia, me parece un reto, me parece interesante, cada vez aprender más y poder aplicar eso en el aula con los estudiantes.

Participante 7: La formación docente y la formación en ejercicio es la que uno recibe de los mismos compañeros, diferente de cursos que programen, a veces los cursos no se articulan con la realidad, yo he aprendido más de los mismos profesores, viéndolos como actúan.

Algunos **disensos**:

Participante 1: El tema de la formación de los maestros causa molestias, hay una problemática con la docencia o con los docentes en la actualidad, queremos capacitarnos, pero siempre en horas de la Institución. Participante 3: La formación en ejercicio no creo que funcione muy bien en la Institución porque somos personas que no estamos preparadas para esos cambios mediante imposiciones yo diría que es más bien una cuestión personal. Participante 4: Creo que, en verdad, causa molestia. Lo voy a decir con toda la sinceridad del caso: molestia para mí no es, pero uno sí nota que algunas personas, más que todo mayores, esos temas de formación en ejercicio y de transformación curricular sí les genera cierta incomodidad, porque les da miedo el cambio.

Participante 6: Creo que la formación en ejercicio es de las más complicadas, dado que se torna como una imposición. Lo que los docentes piensan de manera general es que la formación en ejercicio es un trabajo más para realizar y ¿cómo lo voy a cumplir? Participante 8: La formación en ejercicio es una sobrecarga laboral. Analizando otro escenario y recordando el tiempo de la pandemia, se extraen los siguientes testimonios. Participante 3: Si hubiera un escenario así de nuevo nos iría mejor, porque ya pasamos por la situación, ya más o menos tenemos algunos indicios de cómo operar. Se frena el proceso formativo, porque realmente lo frena, pero creo que podríamos hacer las cosas mejor.

Participante 4: Eso se logró en la pandemia, con la educación remota, pero es complejo porque tenemos que ver que no todos los estudiantes tienen la capacidad, ni las herramientas para acceder computadores y a redes de internet.

Participante 5: Aprendí muchas cosas de la educación remota no sé si hay políticas públicas para eso lo que he escuchado todo el tiempo es que no se puede nada virtual ahora, es decir hay que hacer presencialidad. Participante 6: La educación remota, como la vivimos fue un proceso de adaptación, creo que si existiera nuevamente un escenario como ese no estamos preparados 100%, pero existen adelantos que hemos tenido. Participante 7: La educación remota también es válida, uno nunca está preparado lo suficiente.

Disensos

Participante 1: Si existiera nuevamente un escenario de educación como el de la pandemia creo que el país, los ciudadanos, el colegio no avanzó en políticas para fomentar ese tipo de educación, lo pongo en duda. Participante 2: No quisiera repetir esa historia, no tengo nada como así listo, sí aprendimos de todos los errores que se cometieron en esa época de crisis, pero no quisiera volver a vivir algo así. Participante 8: Creo que el país no avanzó en políticas para fomentar este tipo de educación.

Las tareas que quedan pendientes, hacen parte de las prácticas de vida planteadas por Dewey. Algunos testimonios de este tema son los siguientes. Participante 1: Queda pendiente entonces como decía un amigo suyo trabajar, trabajar y trabajar; eso es de diario. No es que un día sí y otro día no, aquí es de diario la lucha con esos muchachos desgastan demasiado desgastan. Pero el que escogió la licenciatura y la educación como parte de su proyecto de vida sabe que es una profesión durita y que es un compromiso constante por mejorar la calidad de vida y académica de muchos de nuestros jóvenes, para que tengan un mejor ritmo de vida.

Participante 2: Ahora estamos en la parte como introductoria pero sí sería bueno tener un algo más específico. Apuntar hacia eso sería bueno. Por ejemplo, tratar un problema general de la comunidad desde todas las áreas. Participante 3: Podernos reunir y tratar de generar buenos ambientes de trabajo para que aquellos compañeros que de pronto de una u otra forma no participan se sientan como a gusto, se sientan bien y puedan llegar y dar sus aportes.

Participante 4: Queda pendiente aplicar en la Institución todo lo que se nos ofrece en los cursos de formación en ejercicio, alimentarlos de alguna manera de las nuevas tecnologías, de todos los conocimientos que nos brindan y aplicarlos en el aula. Participante 5: Es necesaria esa revisión de los planes. Poder transmitir todos los docentes los conocimientos que me han dado en las capacitaciones. Participante 6: Quedan pendientes algunas tareas como fortalecer la integración de las áreas, no solo hacer una actividad, sino un proyecto que pueda integrar las diferentes áreas. Participante 7: Queda pendiente una formación más integral de los Planes de Área. Participante 8: Darle fuerza a los encuentros de docentes, donde cada docente sea protagonista y líder de sus procesos, incluso de flexibilización y disposición al cambio. No hubo **disensos**.

En Dewey la experiencia es continua como interacción del ser viviente y las condiciones que lo rodean en el proceso de la vida. Este autor reconoce en las emociones una característica individualizadora aunada a las condiciones de conflicto que hacen parte de la vida y del ser y que le dan un nuevo valor a la experiencia ahora consciente.

7.5.4 El sentido de la subjetividad de la experiencia en Larrosa

La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” El autor llama a esta persona en formación no el ser de la educación o del aprendizaje sino el ser de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003).

Participante 1: Para mí la transformación de una Institución Educativa no requiere tanto tiempo porque en realidad no es sino tener un grupo docente bien “pilo” y nosotros los directivos nos encargamos de que “los pelaos” se vuelvan pilos también. Eso implica decir que uno aquí tiene que permitir un poco de espacios que no los contempla la Secretaría de Educación en su ánimo de estar gobernando lo que es ingobernable para ellos y nosotros. Aquí con las uñas buscamos reuniones por áreas que le permitan al docente sentarse con su par académico y hablar de cosas que muchos saben y otros ignoran.

Participante 2: Preparo mis clases, trato de que sean del gusto de los muchachos, que les llame la atención, porque hay veces que uno siente que no les interesa el tema a los muchachos. Participante 3: Hace poco estuve participando de unos congresos y foros educativos que me sirvieron un poco en mi formación, puesto que de ellos pude tener visiones de temas diversos y como la ciencia, la tecnología e la innovación. Participante 4: Desde el año pasado, voluntariamente asistí al curso de manejo de emociones. También estuve en otra capacitación de la Fundación amor por Medellín, llamada hagamos las paces, todo eso aporta en el aula y en la transformación.

Participante 5: Formarme, ha constituido un asunto de decisión, desde que salí de la Ingeniería, ejercí como ingeniera, pero se terminó el trabajo, así que la educación formal no es un “escampadero” sino una opción laboral. Participante 6: Lo que hago con regularidad es mirar un poco las necesidades de los estudiantes, del contexto, y ver como impulsar en ellos el emprendimiento. Participante 7: Uno como docente se está transformando todo el tiempo. Participante 8: Necesitamos tener una lectura y un especial conocimiento de lo que es la comunidad educativa. No se encontraron **disensos**.

Cuando se habla del error más frecuente, los testimonios relatan un aprendizaje que transforman a las personas, de la siguiente manera: Participante 1: Muchas veces soy muy desafiante en mis conceptos y creo tener siempre la razón. Participante 2: A veces uno se cierra en sus posiciones, solo en lo que uno piensa y no debería ser así; es necesario ponerse en el zapato del otro, evaluar las cosas porque no se sabe el otro por lo que está pasando diferente. Creo que siempre he aprendido a ser mucho más prudente, a no juzgar a priori, rápidamente. Ahora soy más frenada para actuar.

Participante 3: Cuando le he hecho daño a algún ser querido, sea con palabras o con algún hecho. Participante 4: Juzgar sin antes tomarme una pausa, es un error que cometo con frecuencia. Participante 5: Creo que me faltó exigir que los estudiantes participaran más. Participante 7: Un error que he cometido recientemente fue enojarme y discutir con los otros profesores. Participante 8: Un error que cometí recientemente tiene que ver con el tema de la comunicación, ya que me dejo llevar por la emoción o por la frustración y doy respuestas reactivas.

Puede verse el siguiente testimonio como un **disenso** al pensar que ser exigente es un error y no una virtud, o tal vez una situación irónica: Participante 6: Tal vez, el querer formar su responsabilidad, su puntualidad y que no dejen todo para última hora, y no tengan pensamientos mediocres, quizá sea un error ser exigente. Los docentes manifiestan como quieren ser recordados, lo que incide directamente en cómo está configurada la persona y su personalidad analizadas desde Larrosa.

Participante 1: Me gustaría que me recuerden como el coordinador que le ayudó a un grupo de jóvenes de muchas comunas de Medellín a pensar en el futuro, a pensar en la Universidad, a pensar en sus hijos, a pensar en sus madres y en mejorar calidad de vida. Participante 2: Me gustaría que me recuerden por mi forma de ser, eso es lo que hace que a uno lo recuerden con agrado o con desagrado.

Participante 3: Me gustaría que me recordaran como ese ejemplo a seguir. Como esa persona que se preocupaba, no tanto por la cuestión académica, no tanto por implementar cierto modelo o por impartir un área en particular, sino como una persona que quiso preparar al estudiante para la vida. Participante 4: Me gustaría que mi familia me recuerde con amor y los estudiantes que me recuerden como alguien que no les impuso nada, que estuvo para guiarlos siempre y siempre, siempre, con una sonrisa.

Participante 6: Me gustaría que la gente me recuerde como una hija de Dios, como una mujer servicial y que cualquier cosa que realice o haga esté dirigida por Dios. Participante 8: Me gustaría que la gente me recuerde como una profesional apasionada, integral, que viene a servirle a la comunidad, que viene a hacer equipo.

Disensos. Estos testimonios se centran en sí mismos, los demás en servir a la comunidad. Participante 5: Me gustaría que mis estudiantes me recuerden como una persona apasionada por lo que hago, me gusta que me vean con esa emoción en cada cosa que proyecto hacer y que en general trato de que se logre y se cumpla. Participante 7: Quiero que me recuerden como un docente crítico.

7.5.5 La comprensión de lo cotidiano de la experiencia en Schütz

“Ni el sentido común ni la ciencia pueden avanzar sin apartarse del examen estricto de lo que es real en la experiencia” (Schütz, 1974, p.35). De ahí realiza un minucioso examen de las construcciones del sentido común de la vida cotidiana. Analizar las construcciones del pensamiento científico. En esa preocupación por lo que conforma una experiencia real y el nexo entre sentido común, vida cotidiana y pensamiento científico se comienza a entender las dimensiones y propiedades de la experiencia como categoría metodológica. Como se observa en los siguientes testimonios.

Participante 1: La principal responsabilidad de un coordinador es la humanidad. Llevo la academia en la sangre, me vale mucho y me vale poco, pero saber que todos los días estoy formando un poco de jóvenes eso me satisface. Participante 2: Creo que frente a lo que hace un maestro, un maestro observa, luego orienta, trata de direccionar aquellos pensamientos de los muchachos que de pronto están como un poquito por un caminito como que no les conviene como persona; allí el docente trata de darle luces.

Participante 3: Creo que lo esencial para el maestro es darse cuenta de la época en la que está. Es importante estar actualizándose, no quedarnos en la educación tradicional que muchos de nosotros como profes manejamos. Participante 4: Supongamos que el Colegio es un barco, y los docentes somos los capitanes del barco, tenemos la responsabilidad de llevar a esos muchachos por todo ese recorrido. El maestro que tiene que hacer ahí, ser y el ejemplo.

Participante 5: Para mí el docente tiene varias facetas por cumplir. Ser motivador, orientador, poder aportar a los proyectos de vida de los estudiantes. Participante 6: Para mí un maestro no solo transmite conocimientos, sino que un maestro forma, ayuda a la formación integral del estudiante, de la persona como ser. Participante 7: Para mí el maestro debe ser un guía, uno debe fomentar más a la persona, un maestro debe infundir los conocimientos sin cuestionamientos, el sociólogo es incluso hacer de construcciones.

Participante 8: Lo que normalmente hago es aportar en el tema de transformación Institucional, al igual que liderar los procesos de gestión escolar, desde el área académica

pedagógica y de la comunidad, en tres dimensiones: la política, la práctica y la cultura institucional. Resaltando la labor diaria del docente, entre sus tantas funciones es resolver problemas, a continuación, un testimonio de los más significativos solucionados por ellos. Participante 1: Problemas de hurto, el acoso escolar. Participante 2: Al ver tantos muchachos metidos en el tema de la drogadicción pienso que he hecho algo con el apoyo de la psicóloga. Hemos logrado ir al aula de clases.

Hemos tratado con los muchachos, con mi grupo, temas de drogadicción, sexualidad, hemos tenido charlas con padres de familia que son jornadas gratificantes. Cuando llega una madre de familia como en la última reunión que tuvimos y me dice profe gracias estoy llevando a mi hijo a terapia, está con psicólogo para tratar el tema de la drogadicción; allí pienso que sí hacemos una labor importante, al menos en el que los acudientes estén más pendientes de sus hijos. Participante 3: He tratado de dar consejos; ofrecer ciertas salidas a las personas, creo que es lo más importante que he podido hacer. Aconsejar a las personas para que salgan adelante después de los inconvenientes.

Participante 4: Había un muchacho que tenía mutismo selectivo, me dejé llevar por el lado del dibujo entonces las clases más de inglés con el joven eran de dibujar. El “pelao” inició a dibujar y empezó a comunicarse conmigo. Participante 6: Los estudiantes del grupo que estaban peleándose entre sí, haciendo indirectas y deteriorándose la convivencia. Junto con el coordinador, la psicóloga, se escucharon a los implicados y todas las partes y llegar a soluciones. Participante 8: He aportado en la mediación y acercamiento entre el equipo directivo y el equipo docente, y acercarnos a las políticas institucionales.

Disensos, diferentes enfoques de respuestas.

Participante 5: Tiene que ver con el orden en la Institución Educativa, en ciertos requisitos que hay que cumplir. Participante 7: Un problema significativo que he resuelto últimamente se relaciona, con una lucha que tuvimos SURA para la operación de mi novia, puesto la obesidad ya le estaba afectando las piernas y la respiración. Después de hacer varias tutelas lo logramos.

Un reto que tienen las IE es hacer que Colombia se mejore en comparación con otros países de la región en términos de educación, investigación y desarrollo de tecnologías. Los siguientes testimonios ofrecen algunas propuestas. Participante 1: Hay que distribuir bien los recursos del Estado. Vea la cantidad de millones que el país y todos los países del mundo se gastan en su cuerpo consular, durmiendo por ahí, haciendo nada, lobby y andando en carros blindados, con maletines extraordinarios llenos de dinero, de documentos; porque no ponen a trabajar todos los embajadores de países desarrollados como el grupo el G20 que está reunido en ese momento y hacen alianzas público privadas entre los gobiernos a ver quién nos puede ayudar a quién le podemos ayudar nosotros.

Participante 2: Se requiere invertir más en educación. Participante 3: El Gobierno debería invertir más en educación. Hacer una mayor inversión porque realmente manejamos unas infraestructuras bastante precarias. Participante 5: El gobierno debe invertir más en educación. Participante 8: Para que Colombia se empareje con otros países en términos de educación, investigación y desarrollo de tecnologías nos falta mayor implementación desde lo político en lo práctico.

Disensos, en otra línea de las anteriores respuestas.

Participante 4: Emparejarnos en materia de educación y tecnología es utópico. Porque ahora tenemos que partir de la realidad de las comunas y de los docentes que tenemos porque hay algunos que son muy reacios a los cambios, para emparejar eso sería primero cambiarles el chip a los profesores.

Participante 6: Para que Colombia se empareje con otros países en términos de educación, investigación y desarrollo de tecnologías desde el punto de vista como docente, se requiere mayor capacitación en los diferentes aspectos y competencias del Siglo XXI. Participante 7: Para que Colombia se empareje con otros países, primero hay que controlar la violencia en el país, generar una equidad, más justicia social, es lo que tienen los otros países que Colombia no tiene.

Los maestros proponen proyectos o estrategias desde su cotidianidad, que generan mayor integración curricular, como se ve en los siguientes testimonios. Participante 1: Para el año entrante más que proyectos o estrategias para generar integración curricular yo dividiría todas esas áreas del conocimiento en dos una parte lógica matemática y una parte de Humanidades en esas dos partes integraría unas áreas para un lado y otras áreas para otro y así haríamos la integración curricular solo en esos dos bloques. Participante 2: Lo que hace falta son más encuentros, pero que sean encuentros productivos que no se queden en el papel. Creo que la parte del grupo de investigación se podría empezar por ahí, lograr que más personas participen.

Participante 3: Seguir programando reuniones de investigación, tenemos algunos proyectos muy buenos y lastimosamente por cuestiones de tiempo muchas veces no hacemos reuniones muy constantes. Participante 4: Sería bueno crear una estrategia de grupo de pares, más allá del de investigación, en el que se pudiera realizar el trabajo por grupos de áreas y así ver cómo es el desempeño del estudiante, no solo en mi asignatura, sino en la de los demás docentes. Participante 5: Inicialmente deberíamos hacer una revisión por áreas de cómo me puedo integrar con otras áreas, en qué punto específico nos correspondemos.

Participante 6: Creo que se pudiera generar algún proyecto basado en un problema o en retos donde se integren los conceptos y los contenidos de las diferentes áreas. Participante 8: Se podría implementar el profesorado en primaria, empoderar el comité de inclusión, la participación docente en el tema de investigación, las escuelas de familia.

Disenso

Participante 7: En secundaria falta mucho todavía, existe mucho el concepto de capitalismo que es la división del trabajo, cada área es una celda, separadas una de las otras.

7.6 Contraste de la rúbrica de TC con las narraciones docentes

Para contribuir al logro del objetivo específico número tres, contrastar la rúbrica de TC con las narraciones de los participantes. El instrumento utilizado fue la segunda parte del anexo N° 9 y aunque en principio pareciera más un cuestionario que una entrevista, los participantes, no solo entregaron datos, sino que es un momento de confrontación del sujeto con la experiencia. A continuación, se entregan algunos aportes.

Capacitación en pedagogías críticas y metodologías activas. Se observa en la Figura N°6, cuatro participantes afirman que se han capacitados y cuatro dicen que no.

Se ha capacitado últimamente en alguna pedagogía crítica, metodología activa, o en materia tecnológica.

8 respuestas

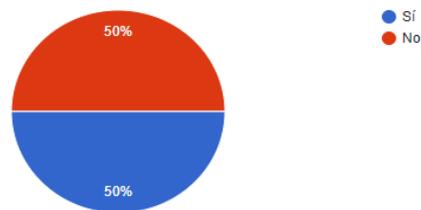


Figura N°6 Capacitaciones.

Analizando el nivel de inglés, el contraste de la rúbrica en TC, en la figura N°7, muestra que cuatro de los participantes tienen un nivel bajo, o nulo, mientras que tres participantes manifiestan un nivel básico; mientras que uno posee un nivel B2.

¿Cuál es su nivel de inglés?

8 respuestas

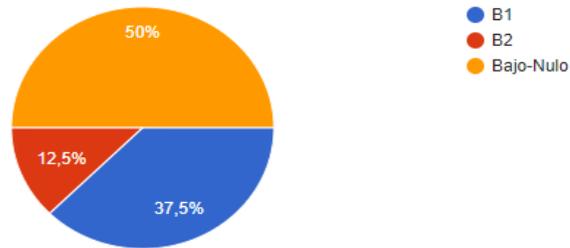


Figura N°7 Nivel de Inglés

A continuación, vemos como todos los participantes nombran los referentes conceptuales, Figura N°8, pero existe una brecha entre los referentes y el modelo pedagógico. Donde cinco docentes afirman que estos referentes no se relacionan con el modelo pedagógico y otros tres dicen que sí, como se observa en la Figura N°9.

¿Se nombran los Referentes conceptuales?

8 respuestas

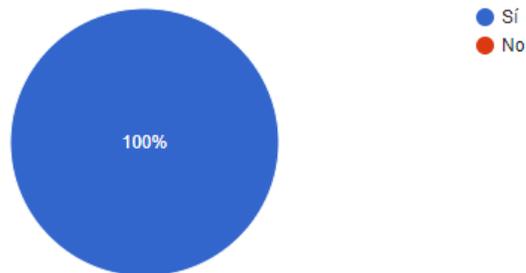


Figura N°8 Referentes conceptuales.

¿Coinciden con el Modelo Pedagógico?

8 respuestas

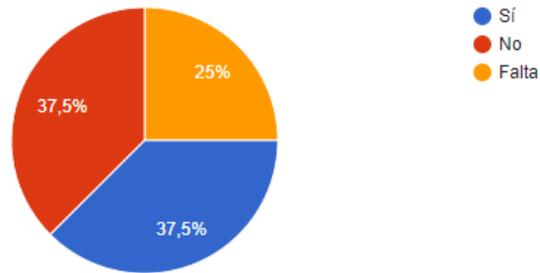


Figura N°9 Modelo Pedagógico

El tema de las competencias básicas de aprendizaje y los estándares curriculares, son temas que llevan más de diez años siendo discutidos y trabajados en los ámbitos académicos; al contrastar la rúbrica con las narraciones de los participantes, se encuentra que todos lo manejan. Figura N°10 y Figura N°11.

¿Se incluyen las Competencias?

8 respuestas

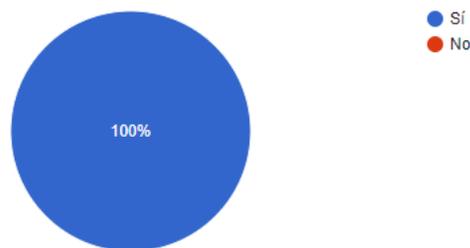


Figura N°10 Competencias

¿Se incluyen los Estándares?

8 respuestas

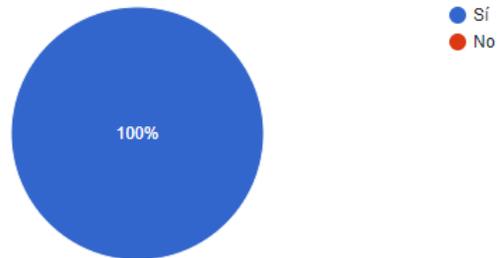


Figura N°11 Estándares

En cuanto al tema de derechos básicos de aprendizaje se observa que seis participantes dicen que sí los incluyen, uno dice que no y uno dice que algunos. En términos generales se cumple, lo que nos permite afirmar que los DBA se cumplen en las mallas. Figura N°12.

¿Se incluyen los Derechos básicos de aprendizaje?

8 respuestas

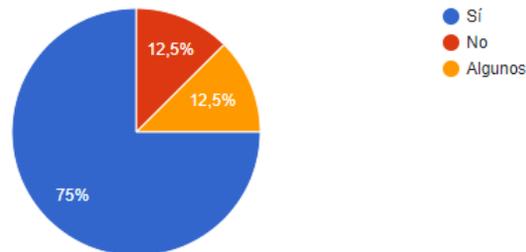


Figura N°12 Derechos básicos de aprendizaje

Cuando se preguntan si los planes de área incluyen pregunta problematizadora, la totalidad de los participantes dice que sí. Figura N°13

¿Se incluyen situaciones problema o preguntas problematizadoras?

8 respuestas

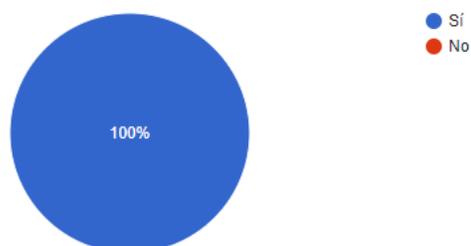


Figura N°13 Situaciones Problema

Los docentes aún conservan sus planeaciones orientadas al contenido, lo que se muestra en la totalidad de los participantes de la muestra. Figura N°14.

¿Se incluyen los Aprendizajes - Contenidos?

8 respuestas

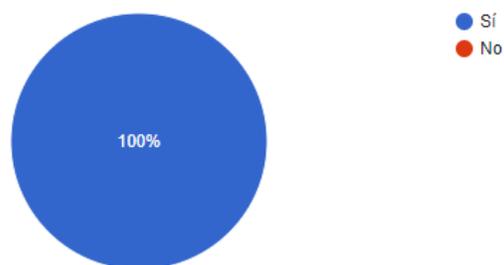


Figura N°14 Planeaciones por contenidos.

Dos de las ocho narraciones dicen no trabajar con proyectos o áreas transversales. Lo que muestra una intencionalidad en la mayoría del trabajo transversal. Figura N°15.

¿Se describen los Proyectos o las áreas transversales?

8 respuestas

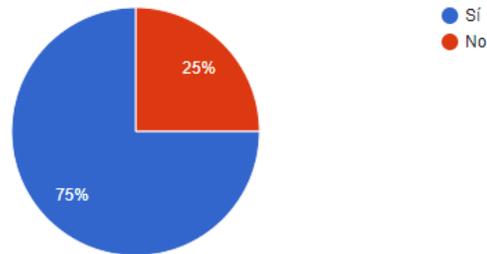


Figura N°15 Proyectos transversales.

Uno de los ocho participantes no desarrolla planes de clase, ni diagnóstico, ni tiene en cuenta los resultados de las pruebas externas. Puede afirmarse entonces que la mayoría de los participantes son organizados y tienen un norte definido. Figura N°16, Figura N°17 y Figura N°18.

¿El área desarrolla Planes de clase? ¿Se tienen acuerdos para ello?

8 respuestas

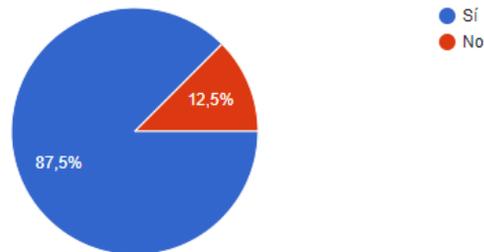


Figura N°16 Planes de Clase

¿Se ha realizado Actualización del Diagnóstico?

8 respuestas

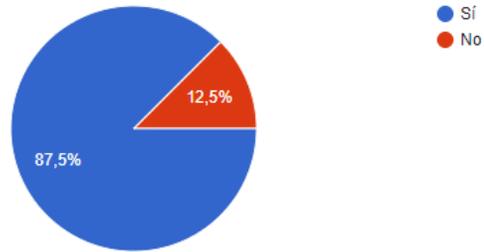


Figura N°17 Diagnóstico

¿Se incluyen Análisis de Resultados de Pruebas Externas e internas?

8 respuestas

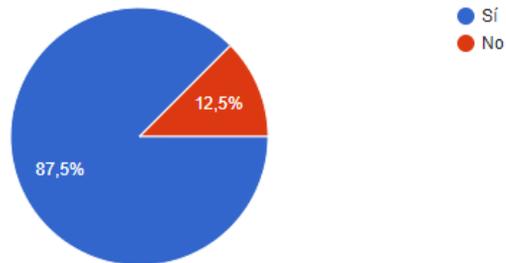


Figura N°18 Pruebas externas.

Cuatro participantes no realizan integración curricular, tres si y uno dice que un poco, donde se deduce que hay mucho por trabajar para llegar a una TC. Figura N°19.

¿Existe la Integración curricular?

8 respuestas

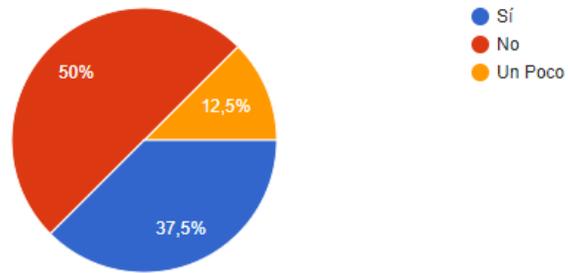


Figura N°19 Integración Curricular.

Los participantes tienen claro que la metodología debe estar incluida en los planes de área y se esmeran en hacerlo, como se ve en la Figura N°20 donde la totalidad de los participantes afirman tenerla.

¿En el Plan de Área se describe la Metodología?

8 respuestas

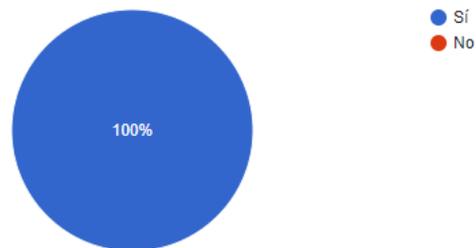


Figura N°20 Metodología

Cinco de los participantes dicen no tener un aprendizaje basado en problemas y tres de ellos dicen que sí. Figura N°21. Siete de los participantes dicen no tener un aprendizaje basado en retos ni en pensamiento y uno de ellos dice que sí. Figura N°22 y Figura N°23. Con esto se muestra que aún falta que la mayoría de docentes se apropien de implementar estas estrategias de aprendizaje.

¿Promueve el aprendizaje basado en problemas?

8 respuestas

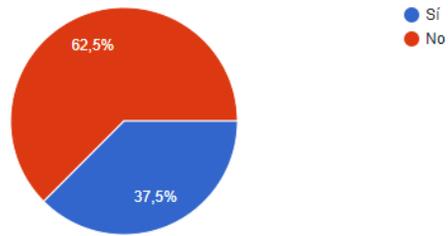


Figura N°21 Aprendizaje basado en problemas.

¿Promueven el aprendizaje basado en retos?

8 respuestas

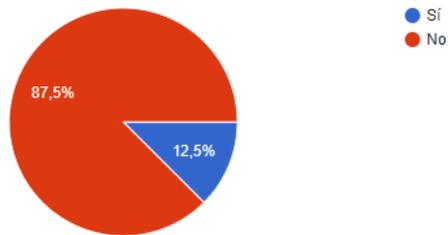


Figura N°22 Aprendizaje basado en retos

¿Usan aprendizaje basado en el pensamiento?

8 respuestas

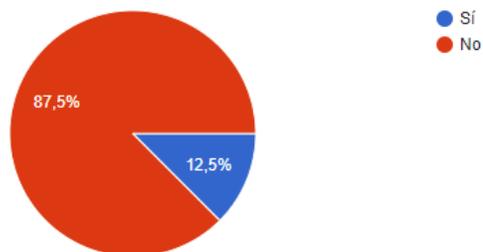


Figura N°23 Aprendizaje basado en pensamiento

A manera de evidencia, con la siguiente gráfica se observa que la totalidad de los participantes aún conservan la metodología de aprendizajes basado en contenidos lo que va en contravía de la TC. Figura N°24.



Figura N° 24 Aprendizaje basado en contenidos.

Cinco de los participantes no implementan pedagogías críticas y metodologías activas y tres de ellos dicen que sí. Figura N°25 y Figura N°26. Con lo que se reconoce que no hay implementado un proceso de TC según la muestra de este trabajo.

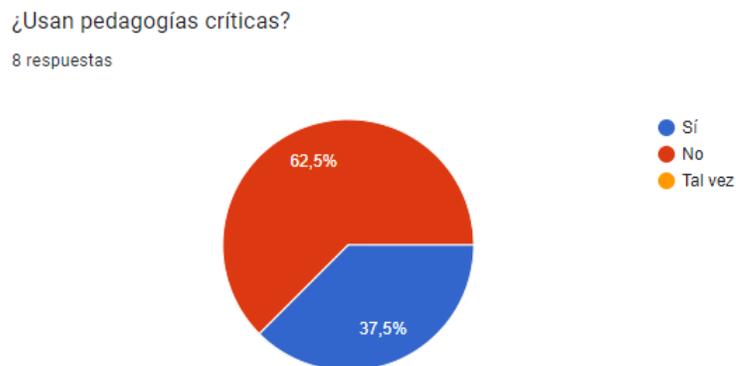


Figura N°25 Pedagogías críticas

¿Usan metodologías activas?

8 respuestas

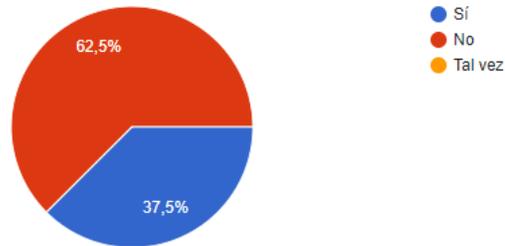


Figura N°26 Metodologías activas

Para ser más detallados en la Figura N°27 se observa que el uso de metodologías ágiles en una escala de uno a cinco, dos participantes eligieron uno, cuatro eligieron dos, uno eligió cuatro y uno eligió cinco. En la Figura N°28 se observa que cinco maestros no usan gamificación, uno de ellos muy pocas veces y dos si la usan. En la figura N°29 se lee que seis participantes no implementan design thinking y dos sí. En la Figura N°30 siete participantes no usan Lean Startup y uno de ellos sí.

Se concluye de este análisis, que la mayoría no usa metodologías ágiles, ni gamificación, ni design thinking, ni Lean Startup, pedagogías propuestas en la TC.

¿Usan Metodologías ágiles?

[Copiar](#)

8 respuestas

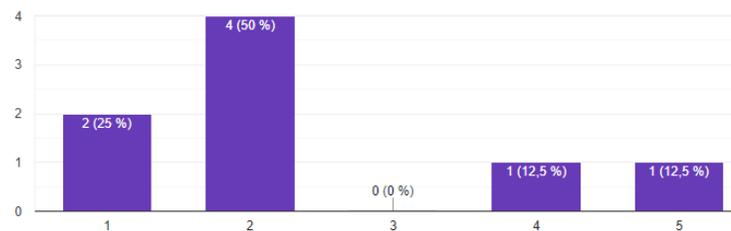


Figura N°27 Pedagogías críticas y metodologías activas.

Gamificación

 Copiar

8 respuestas

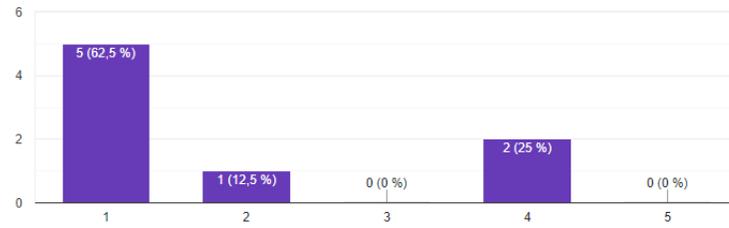


Figura N°28 Gamificación

Design Thinking

 Copiar

8 respuestas

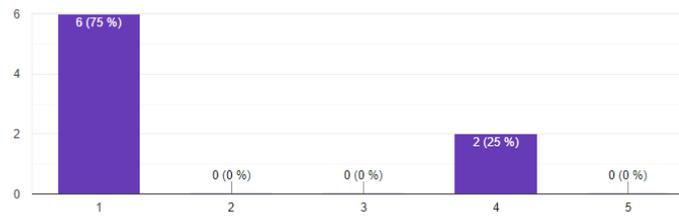


Figura N°29 Design Thinking

Lean Startup

 Copiar

8 respuestas

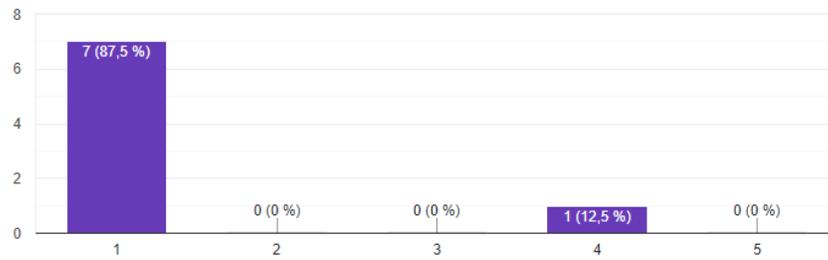


Figura N°30 Lean Startup

Cuatro de los participantes usan la investigación como estrategia pedagógica y cuatro de ellos no, sin embargo, algunas de sus respuestas pueden tener la palabra investigación solamente orientada a búsquedas en internet y no como una propuesta de investigación, quizá por eso el resultado sea equitativo. Figura N°31.

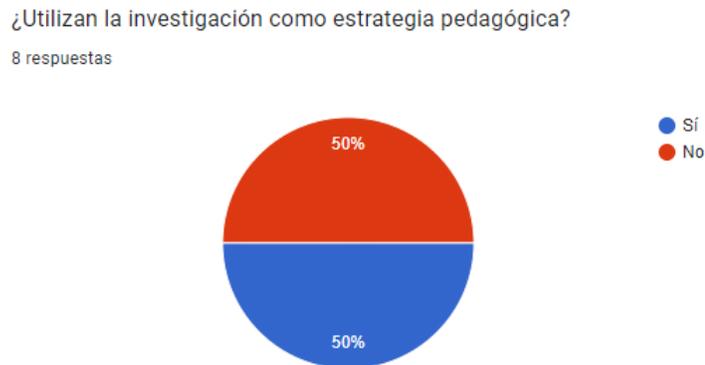


Figura N°31 Investigación

Cinco de los participantes usan la investigación basada en artes y tres de ellos no. Se evidencia como la mayoría se inclina por este tipo de investigación. Figura 32.



Figura N°32 Investigación basada en artes

Siete de los participantes realizan aprendizaje cooperativo y uno de ellos no, lo que nos muestra el interés de los participantes en formar grupos colaborativos y compartir con los demás

su conocimiento, además ya tienen la conciencia que este tipo de aprendizaje es muy efectivo.
Figura N°33.

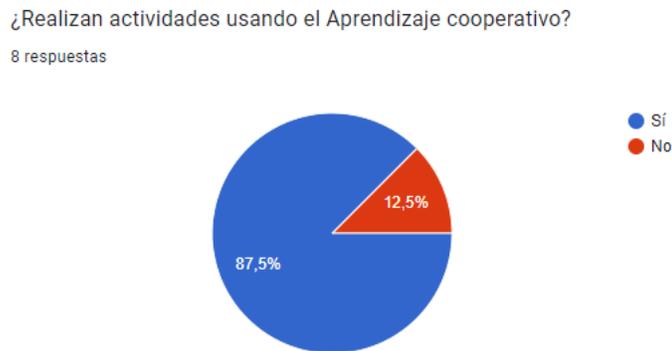


Figura N° 33 Aprendizaje cooperativo

Cinco de los participantes no conocen los retos de la cuarta revolución industrial ni las competencias del siglo XXI y tres de ellos sí. Lo que implica que se necesita mayor sensibilización hacia este tipo de conocimiento. Figura N°34 y Figura N°35.



Figura N°34 Cuarta revolución industrial

¿Reconocemos las competencias del Siglo XXI?

8 respuestas

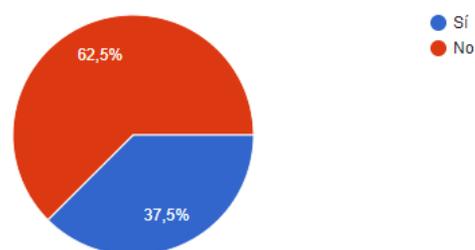


Figura N°35 Competencias del siglo XXI

Seis participantes realizan evaluación formativa, uno de ellos sumativa y dos de ellos las dos. Identificando que está la conciencia de evaluar desde la formación y no solo desde la parte numérica. Figura N°36

¿Cómo se concibe la Evaluación desde el área: formativa o sumativa?

8 respuestas

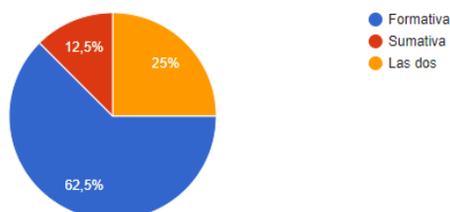


Figura N°36 Evaluación

Cinco participantes documentan los ajustes razonables en el plan de área y tres de ellos no. Figura N°37. Puede mostrar esto la intención que hay en realizar una planeación completa considerando los temas de inclusión. Sin embargo, en la Figura N°38 se evidencia que no se especifican las orientaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales. Donde cinco participantes no lo hacen y tres sí.

¿Se tienen documentados los ajustes Razonables en el plan de área? ¿En el plan de clase?

8 respuestas

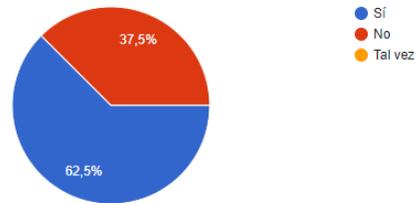


Figura N°37 Ajustes Razonables

¿Se tiene especificadas las orientaciones para la Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales?

8 respuestas

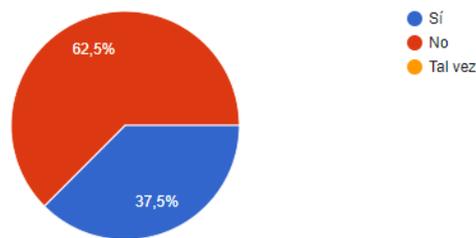


Figura N°38 Necesidades educativas especiales

Lo anterior conlleva a un análisis general, donde cuatro participantes no tienen en cuenta la educación inclusiva, tres si y uno tal vez. El resultado se encuentra dividido, la mitad de los participantes aún no tienen este enfoque. Figura N°39

¿Se cuenta con enfoque de educación inclusiva?

8 respuestas

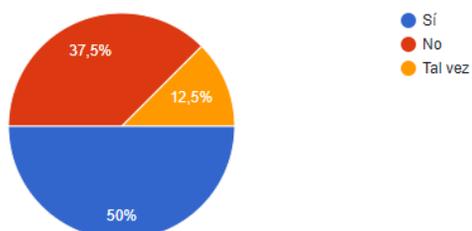


Figura N°39 Educación inclusiva

Con respecto a la integración de las áreas en la escala de uno a cinco, un participante dice que uno, tres dicen que dos, tres dicen que tres y uno dice que cuatro. Se evidencia con esto que, si hay algún tipo de experiencia en integración entre las áreas, pero aún hay que seguir en la labor. Figura N°40.

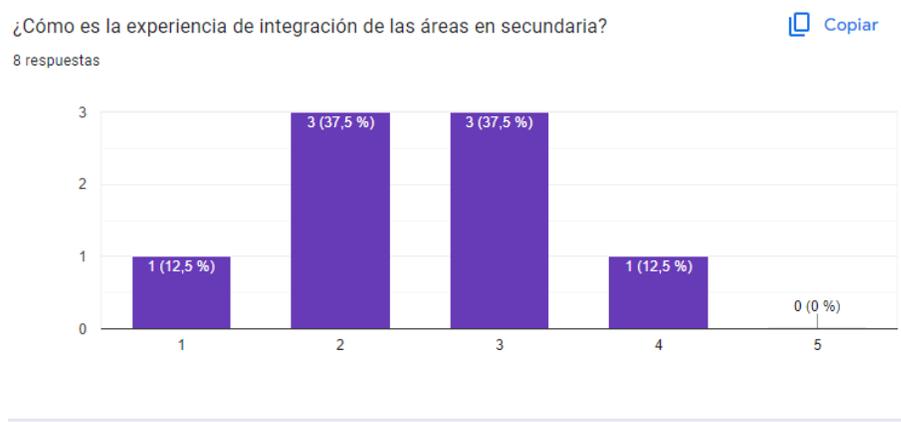


Figura N°40 Integración de las áreas.

7.7 Lineamientos en TC a la luz de las políticas públicas en formación de maestros.

Para el último objetivo específico de este trabajo de grado: la formulación de tres lineamientos a la luz de las políticas públicas en educación, relacionadas con la cualificación de los maestros, a continuación, se plantean algunos conceptos que podrían ser considerados en las demás instituciones educativas como un modelo a seguir.

7.7.1 Creación de los estatutos de los centros de investigación

El primer lineamiento que se propone es la creación de los estatutos de los Centros de Investigación Escolar CIE. Todo esto amparados en las mismas narraciones docentes que arrojan como elemento positivo el tema de la investigación. Es común que en las IE los docentes realicen procesos de investigación, pero de manera aislada. Es importante que estos procesos estén avalados por los diferentes estamentos como el Concejo Académico y el Concejo Directivo quien emitirá resolución rectoral de la creación, posterior al aval de MOVA.

Para el (Centro de Innovación del Maestro MOVA, 2022) Los estatutos del Centro de Investigación Escolar (CIE) son los que establecen su reglamentación y funcionamiento, por lo cual deben ser llevados al Consejo Académico para su reflexión, aprobados por el Consejo Directivo y contar con Resolución rectoral. Igualmente, ha de incluirse en el Proyecto Educativo Institucional. La estructura de los estatutos del CIE debe contemplar mínimamente los siguientes elementos:

1. Presentación
2. Justificación
3. Misión
4. Visión
5. Objetivo(s)
6. Composición e integrantes
7. Funciones
8. Naturaleza del centro y de la concepción de investigación
9. Líneas de investigación (pueden ser las de Mova, algunas de ellas u otras)
10. Disposiciones varias

Dichos estatutos deben ser incorporados en los documentos institucionales, como el PEI y el SIEE. Además, se debe hacer el lanzamiento del centro de investigación y se socializaran los alcances y oportunidades con toda la comunidad educativa.

7.7.2 Fortalecimiento de los Centros de Investigación Escolar

Luego de crear los estatutos del CIE, el segundo lineamiento es buscar acompañamiento de la Secretaría de Educación de Medellín y de MOVA, para el fortalecimiento del CIE. Se concibe un centro de investigación escolar como un escenario institucional que aborda los niveles de preescolar, básica y media, con la idea de fomentar, desarrollar y potenciar la investigación como una estrategia pedagógica que pretende reconfigurar los problemas y oportunidades de la escuela y su entorno inmediato.

En cuanto al tema de la apropiación, producción, circulación e intercambio de saberes y conocimientos; al igual que para la resignificación del currículo y el encuentro de los diferentes actores escolares. Un CIE es un espacio institucional para la transformación educativa. (Secretaría Educación de Medellín. Centro de Innovación del Maestro Mova, 2022) Este lineamiento permite a las IE el diligenciamiento o actualización del CvLac, GrupLac e InstituLac de los integrantes.

Para ofrecer acompañamiento a las IE, la Secretaría de Educación de Medellín y el Centro de Innovación del Maestro Mova, tienen el proyecto: Creación y fortalecimiento de centros de investigación escolar. El objetivo es acompañar académica, técnica y metodológicamente a establecimientos educativos del municipio de Medellín para la creación y fortalecimientos de centros de investigación escolar, en aras de adelantar procesos investigativos y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad de Medellín. (Secretaría de Educación de Medellín. Centro de Innocación del Maestro MOVA, 2022)

Este proyecto se lleva a cabo por parte de la Secretaría de Educación de Medellín, a través del Centro de Innovación del Maestro Mova y su componente de investigación educativa. Mova fue creado mediante acuerdo del Consejo de Medellín en septiembre de 2015, y desde allí comporta como principios rectores el ser para dialogar, saber para crear, crear para innovar y el reconocer al otro para vivir juntos, los cuales determinan los diferentes procesos de política pública de formación de los maestros.

Mova comporta cuatro líneas de acción, entre la cuales se destaca la línea de investigación que actualmente se insinúa en tanto componente de investigación, al lado de la formación, las redes y la transferencia y apropiación del conocimiento. (Secretaría de Educación de Medellín. Centro de Innovación del Maestro MOVA, 2022)

7.7.3 Línea de investigación en prácticas propias del maestro

Finalmente, el tercer lineamiento está ligado hacia la creación de una línea de investigación en prácticas propias del maestro. Que permita realizar reflexiones contextualizadas del quehacer del maestro frente a sus prácticas pedagógicas en el aula. Es decir, es importante crear los CIE, pero además es necesario mantener la reflexión acerca de la práctica de la enseñanza del maestro.

Este lineamiento aborda la necesidad de establecer una línea de investigación centrada en las prácticas pedagógicas del maestro, lo cual implica dos aspectos fundamentales: la creación de Centros de Investigación Escolar y el fomento de la reflexión constante sobre la enseñanza. Los CIE no solo actúan como espacios físicos, sino también como centros intelectuales donde los docentes pueden colaborar, compartir experiencias y explorar nuevas metodologías. Son fundamentales para la consolidación de una comunidad educativa que valora la investigación como parte integral de la enseñanza.

Los CIE permiten a los maestros investigar y desarrollar conocimiento en el contexto específico de sus aulas y escuelas. Al enfocarse en la realidad local, se generan prácticas más efectivas y pertinentes, adaptadas a las necesidades y desafíos específicos de los estudiantes. La reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas es clave para la mejora continua en la enseñanza. Los maestros, al analizar críticamente sus métodos y enfoques, pueden identificar áreas de fortaleza y oportunidades de crecimiento, lo que contribuye a una enseñanza más efectiva.

La educación está en constante evolución, y los maestros deben estar preparados para adaptarse a nuevos desafíos y enfoques pedagógicos. La reflexión continua permite a los docentes evaluar la efectividad de sus estrategias en un entorno educativo dinámico y realizar ajustes según sea necesario. La investigación centrada en las prácticas propias del maestro permite una conexión directa con la realidad del aula. Las investigaciones se orientan hacia los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes, lo que resulta en intervenciones educativas más pertinentes y significativas.

Al reflexionar sobre su propia práctica, el maestro puede personalizar sus estrategias para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Esto promueve un enfoque más centrado en el estudiante y contribuye a la equidad en el aprendizaje. Este lineamiento destaca la importancia de ir más allá de la creación de CIE y abogar por una cultura continua de reflexión sobre la práctica docente. La combinación de investigación centrada en el aula y la reflexión constante eleva la calidad de la enseñanza y contribuye a un entorno educativo dinámico y adaptativo.

8. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de este trabajo de grado, se analizaron las narrativas que describen las experiencias de formación docente de profesores que participaron en procesos de formación en TC. Dicho proceso se realizó durante el ejercicio sus funciones. Este análisis exploró diversas perspectivas, abordando desde las teorías de Ratinoff y las posturas críticas de Silvia Grinberg, que le otorgan al trabajo de grado un contexto socioeducativo, hasta la aplicación práctica en distintas áreas del conocimiento.

Además, se consideraron los aportes de autores como Reckwitz y Kemmis, quienes establecen una conexión entre las teorías y las prácticas. También, se examinaron los postulados de escritores como Gadamer, Benjamín, John Dewey, Jorge Larrosa y Alfred Schütz. Estos últimos, al conceptualizar la experiencia como una categoría de análisis, proporcionaron elementos constitutivos del conocimiento, en este caso, en Transformación Curricular.

A continuación, presentamos las conclusiones derivadas de la inmersión en este estudio, destacando los principales hallazgos y reflexiones que emergieron durante el proceso de investigación.

Se puede observar que las políticas educativas en formación de maestros a menudo exhiben una marcada simplificación en sus proposiciones y supuestos. La consistencia precaria de estas proposiciones y supuestos es evidente. La principal virtud de las retóricas de la formación en ejercicio con el enfoque en TC, se encuentra en su capacidad para unir voluntades y destaca la función de proporcionar conceptos de orden que facilitan la organización de factores.

Para esta investigación, el concepto de práctica, fue entendido no solo como una acción repetitiva o un conjunto de actividades, sino como una manera de hacer las cosas que involucra constelaciones híbridas de actividad humana y no humana. La transformación curricular se conceptualiza como una práctica educativa que se convierte en praxis. Este enfoque va más allá de la repetición y destaca la interrelación de formas de conocer, formas de actuar y formas de relacionarse en los procesos de transformación y formación de maestros.

La formación de maestros en ejercicio se presenta como una praxis, siendo esencial para la historia y mantenimiento de la humanidad. Sin embargo, se reconoce que la transformación curricular también implica poder, y la práctica educativa se considera una forma de poder que influye en la continuidad y cambio social, especialmente en manos de los profesores. La transformación curricular se sitúa en el ámbito de las prácticas pedagógicas, estrategias guiadas por el currículo y la experiencia del educador para desarrollar competencias en los estudiantes. Además, se destaca la importancia de considerar las prácticas de aula reguladas por la institución y los factores personales de los docentes.

En este trabajo de grado se enfatiza la relevancia de comprender las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, reconociendo la posible brecha entre lo que expresan y lo que realmente hacen en el aula. La transformación curricular se presenta como un espacio propicio para el desarrollo de competencias de maestros, siendo un proceso de representación, formación y transformación que da sentido al proyecto educativo.

También se destaca que el liderazgo escolar exitoso se vincula directamente con la mejora de la práctica instruccional, enfocándose en la calidad y resultados a lo largo del tiempo. El proyecto de transformación curricular implica una reflexión integral sobre el conocimiento de los maestros, la selección de contenidos, el modo de enseñar, la gestión del aula, la evaluación, los valores y creencias, y la satisfacción personal.

En los procesos de formación docente, se reconoce la importancia de transformar las teorías pedagógicas implícitas de los profesores, ya que estas son determinantes clave de la práctica educativa. En resumen, la transformación curricular se concibe como una práctica compleja que va más allá de la repetición, involucrando aspectos pedagógicos, sociales y de poder, y que requiere una reflexión continua y una transformación integral de las prácticas educativas y pedagógicas.

Por consiguiente, se puede concluir que la formación en ejercicio desde la perspectiva de la Transformación Curricular (TC) revela una rica intersección entre las políticas educativas de formación de maestros y la experiencia personal del docente, donde los conceptos teóricos de diversos autores emergen como elementos constitutivos esenciales. Por ejemplo, desde la mirada

de Gadamer, la historicidad se convierte en un componente fundamental de la experiencia de formación en TC. La comprensión de la transformación curricular se enriquece al considerar cómo las experiencias históricas influyen en la interpretación y adaptación de las prácticas pedagógicas.

Los conceptos de comunicabilidad y lenguaje social propuestos por Walter Benjamín aportan a la dimensión relacional de la experiencia de formación. La interacción entre docentes, la capacidad de compartir experiencias y el papel del lenguaje social se revelan como elementos clave para la comprensión profunda de la TC. Desde la perspectiva de John Dewey, la experiencia y la práctica de la vida adquieren relevancia en la formación en ejercicio. La conexión íntima entre teoría y práctica, así como la importancia de aprender a través de la experiencia directa, se presentan como componentes esenciales para el desarrollo docente en el contexto de la TC.

Los conceptos filosóficos de Jorge Larrosa, centrados en la experiencia y la subjetividad, ofrecen una ventana hacia los aspectos más profundos y personales de la formación en TC. La atención a la subjetividad del docente y su conexión con las experiencias vividas enriquecen la comprensión de la transformación curricular. Además, Desde la fenomenología de Alfred Schütz, la experiencia y la comprensión de lo cotidiano emergen como elementos constitutivos intrínsecos. La atención a cómo los docentes interpretan y dan sentido a su entorno cotidiano aporta a la comprensión de cómo se lleva a cabo la TC en la práctica.

La síntesis de estos conceptos teóricos revela una experiencia de formación que va más allá de las políticas formales. La historicidad, la comunicabilidad, la conexión teoría-práctica, la subjetividad y la interpretación de lo cotidiano se entrelazan para formar una comprensión holística de cómo los docentes viven y construyen su experiencia formativa en el marco de la TC.

En la aplicación práctica, se sugiere que los programas de formación en ejercicio bajo el enfoque en TC consideren estos elementos constitutivos. Las estrategias pedagógicas deben reconocer la importancia de la experiencia histórica, fomentar la comunicabilidad entre docentes, integrar la teoría con la práctica, valorar la subjetividad del educador y comprender la interpretación cotidiana en la transformación curricular.

Se observa en las narraciones de las experiencias de formación docente en TC que existe un componente académico pedagógico que transforma las prácticas de los maestros, además, coexisten otros enfoques que son más del campo de la subjetividad, como la historicidad, la comunicabilidad y lenguaje social, la práctica de vida, el sentido de la subjetividad y la comprensión de lo cotidiano que llevan a la formación en ejercicio en TC más allá de la incorporación de políticas o conceptos.

En este estudio, se observa que los sujetos involucrados en su desempeño laboral, reconocen que éste tiene un componente de transformación personal. Esto puede ser resultado de diferentes tipos de eventos como formaciones, debates, cafés literarios, comités de calidad, entre otros. Estas experiencias les permiten adquirir nuevos conocimientos y habilidades, así como también les brindan la oportunidad de reflexionar sobre su práctica laboral y de mejorar su desempeño. En este sentido, la transformación personal es un elemento importante que se produce en el contexto de la prestación de servicios y que contribuye a mejorar la calidad de las tareas que se realizan en el ámbito laboral.

La formación en ejercicio de los maestros es un tema poco problematizado, ya que puede resultar obligatoria y generar resistencias en los docentes, quienes pueden sentirse abrumados por la presión de tener que estar en continua transformación. En este sentido, es importante preguntarse si realmente las capacitaciones generan formación en los maestros y si existe una verdadera transformación en su práctica educativa a través de estos procesos de formación.

En el ámbito educativo, los procesos de formación en ejercicio para los maestros suelen generar tanto puntos de encuentro como de desencuentro, así como también resistencias. Esto se debe a que la formación en ejercicio, al ser una formación "impuesta", busca transformar la práctica de los maestros de manera inmediata, lo cual puede generar ciertas tensiones y resistencias por parte de los mismos.

La experiencia no es solo aquello que nos ocurre, sino lo que recordamos de lo que nos ocurre y somos capaces de hacer consciente y verbalizar. Es un proceso activo y reflexivo en el que el sujeto no solo recibe información, sino que también la procesa y la interpreta. La experiencia

se construye a través de la interacción entre el sujeto y su entorno, y es un proceso dinámico que involucra tanto la cognición como las emociones.

Estas conclusiones proporcionan una visión panorámica de los elementos más destacados en el trabajo hasta ahora, resaltando la complejidad de las dinámicas educativas contemporáneas y la necesidad de abordarlas desde perspectivas interdisciplinarias y adaptativas.

9. REFERENCIAS

- Alcaldía de Medellín. (03 de Septiembre de 2021). *Municipio de Medellín*. Obtenido de <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=contenido/10764-Medellin-recibira-350-expertos-en-el-Gran-Foro-Mundial-de-Arte-Cultura-Creatividad-y-Tecnologia--GFACCT>
- Alcaldía de Medellín. Secretaría Educación de Medellín. (2 de Noviembre de 2022). Transformación Educativa y Cultural. Una Mirada desde las políticas publicas de Educación de Medellín. Medellín , Antioquia , Colombia .
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía educativa como modelo de investigación en la educación . *Gazeta de Antropología*, 15.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen.
- Asamblea Departamental de Antioquia. (2020). *Plan de desarrollo unidos por la vida*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Barbero, J. (Mayo de 2003). *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <https://doi.org/10.35362/rie320917>
- Barbero, J., & Rey, G. (1999). La formación del campo de estudios de comunicación en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, n.o 4, 54-70.
- Becerril Calderón, S. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés .
- Blanco López, D. (2014). En busca de la experiencia perdida. *Contratexto: revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima*, 93-108.
- Bolívar Gómez, M. Y. (Julio - Diciembre de 2014). Una mirada a nuestros posconflictos pasados y el que arriba. *Díálogos de Saberes N°41*, 33-44.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias socielas* . Madrid: Ediciones Castilla, S. A.
- Cadavid Muñoz, L. (2017). *Constitución de la subjetividad del sujeto maestro que enseña matemáticas desde y para la actividad pedagógica*. Medellín: Facultad de Educación UdeA.

- Castañeda Zapata, M. P. (2020). *¿El miedo a la esperanza? narrativas sobre la ciudadanía en estudiantes de la Institución educativa Gilberto Alzate Avendaño en el barrio Aranjuez*. Medellín: Facultad de Educación UdeA.
- Centro de Innovación del Maestro MOVA. (14 de Noviembre de 2022). *Elementos para la creación de estatutos de los Centros de Investigación Escolar*. *Línea de Investigación Educativa MOVA*. Obtenido de <https://docs.google.com/document/d/14XD4rYuLg92C7bIfBSQjnmjeXt9wJxhP/edit>
- Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República .
- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 77-95.
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía Positivista? La formación de discursos pedagógicos. En *La Escuela Como Máquina de Educar* (pág. 136). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Echeverri Álvarez, J. (2014). *El Contexto Socioeducativo como pregunta de formación*. Medellín: Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS).
- Echeverri Álvarez, J. C. (2007). Aproximación a Paulo Freire en clave de hoy. *Informes de Investigación y Ensayos Inéditos* , 12.
- El Tiempo. (02 de Septiembre de 2021). *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/medellin-construyen-parque-techde-de-robotica-en-el-pascual-bravo-614985>
- Erazo Enamorado, Y. (2020). *Trayectorias de Vida: Los Maestros y la Construcción de su saber pedagógico en Contextos Rurales de San Juan de Urabá*. Arboletes: UdeA.
- Escobar García, D. M. (2021). *Saberes y prácticas pedagógicas de un grupo de maestras en el marco de la incorporación de TIC en Educación Preescolar: un estudio de caso colectivo en la ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Etimologías de Chile. (28 de Noviembre de 2022). *Etimologías de Chile*. Obtenido de <http://etimologias.dechile.net/?experiencia>
- Etimologías de Chile. (14 de Nov de 2022). <http://www.dechile.net>. Obtenido de <http://etimologias.dechile.net/?reto.rica>

- Freire, P. (2002). No hay docencia sin discencia. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 2346.
- García Jiménez , R. (Diciembre de 2009). *EUMED*. Obtenido de El Panoptismo: Nuevas Formas de Control Social: <https://www.eumed.net/>
- García Pamplona, L. A. (2021). *Práctica Docente y Habilidades para la vida en el Centro de Desarrollo Integral Déjame Crecer*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gaviria Álvarez, L. S., & Cano Vásquez, J. (2018). *Otras apuestas posibles en la formación de maestros : la lectura y la escritura desde una mirada sociocultural*. Medellín: Facultad de Educación.
- Gil Alzate, D. (2006). *La naturaleza y la experiencia posible*. Medellín: Colección de Tesis Digitales.
- Giraldo Mejía, G. E. (2012). *Didáctica Universitaria: Del Currículo a las prácticas de Enseñanza* . Medellín: Facultad de Educación UdeA.
- Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 29-39.
- Gomez, L. (Junio de 2022). *Definición ABC*. Obtenido de <https://www.definicionabc.com/general/experiencia.php>
- Grinberg, S. (2006). Educación Y Gubernamentalidad En Las Sociedades De Gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología vol. 4 número 006*, 67-87.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGRAW-HILL.
- Kemmis, S., Wilkinson , J., Groves, C., Hardy, I., Grootenboer , P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía* 18, 43-51.
- LeCourt, D. (2001). Technology as material culture. A critical pedagogy of ‘technical literacy’. En *ICT, Pedagogy and the Curriculum* (pág. 20). New York: RoutledgeFalmer.
- López, B. (2021). Presentación de avances Seminario de Investigación II. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Martínez Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18-36.
- Meza Cascante, L. (2002). LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA. *Comunicación*, 3-10.

- Ministerio de Educación Nacional . (06 de Juni de 2022). *Ministerio de Educación Nacional* .
Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Continua/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía N°22*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de Agosto de 2021). *Ministerio de Educación Nacional* .
Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Inicial/>
- Misión Internacional de Sabios. (2020). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento, reflexiones y propuestas*. Bogotá: Vicepresidencia de la República de Colombia, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Municipio de Mdellín, Secretaría de Educación de Educación;. (06 de Junio de 2021). *Secretaría de Educación de Medellín*. Obtenido de https://www.medellin.edu.co/sdm_downloads/resolucion-202050079194-calendario-academico-general-a-ano-escolar-2021/
- Municipio de Medellín. (2020). *Plan de desarrollo Medellín Futuro 2020 - 2023*. Medellín: Municipio de Medellín.
- Muñoz Gaviria, D. A., Klaus , A., & Peña, R. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, 75-96.
- Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. Medellín: Biblioteca Digital CEDED UdeA.
- Naranjo Vargas, M. (12 de Junio de 2015). Las prácticas de aula: Entre el ser y el deber ser. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- OCDE; BID. (2020). *Panorama de las Administraciones Públicas América Latina y el Caribe 2020*. París: OECD Publishing.
- OEI. (1992). *Segunda Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno: Declaración de Madrid*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.
- OEI. (1993). *III Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*. Salvador Brasil: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.

- ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Obtenido de Objetivos de desarrollo sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Peña, R., Klaus , A., & Muñoz Gaviria, D. (2012). PEDAGOGÍA Y PRAXIS (PRÁCTICA) EDUCATIVA O EDUCACIÓN. DE NUEVO: UNA DIFERENCIA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 8, núm. 2, 75-96.
- Ratinoff, L. (1994). Las Retóricas Educativas en América Latina. En Unesco, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe* (págs. 22-38). Chile: OREALC.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. . *European Journal of Social Theory* 5 (2), 243-263.
- Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. *REICE*, 21.
- Ríos Beltrán, R., & Zuluaga, O. L. (2006). *Las ciencias de la educación en Colombia: institucionalización, funcionamiento, nuevas miradas y transformaciones*. Medellín: Facultad de Educación UdeA.
- Rojas Gallego, I. C. (2014). La experiencia como categoría cualitativa en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista Q*, 19.
- Ruta N. (17 de Septiembre de 2021). *Ruta N*. Obtenido de <https://www.rutanmedellin.org/es/cuarta-revolucion-industrial>
- Secretaría de Educación. (13 de Noviembre de 2023). *Plan territorial de formación docente 2020 - 2023*. Medellín: Alcaldía de Medellín . Obtenido de Secretaría de Educación de Medellín.
- Secretaría de Educación de Medellín. (30 de Enero de 2018). Rúbrica de la Ruta de asistencia y asesoría técnica a Establecimientos Educativos para la transformación curricular. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Secretaría de Educación de Medellín. (12 de Noviembre de 2022). *Secretaría de Educación de Medellín*. Obtenido de www.medellin.edu.co: <https://www.medellin.edu.co/maestros/transformacion-curricular/>
- Secretaría de Educación de Medellín. Centro de Innovación del Maestro MOVA. (10 de Nov de 2022). *Creación y Fortalecimiento de Centros de Investigación Escolar*. Obtenido de https://docs.google.com/document/d/14UrCuN0qPD4kUF3BYdjwZ_ylEy-5D0C/edit

- Secretaría Educación de Medellín. Centro de Innovación del Maestro Mova. (10 de Nov de 2022). *Creación y Fortalecimiento de Centros de Investigación Escolar*. Obtenido de <https://docs.google.com/document/d/14XD4rYuLg92C7bIfBSQjnmjeXt9wJxhP/edit?usp=sharing&oid=113855829460154877341&rtpof=true&sd=true>
- Secretaría General Iberoamericana. (21 de Abril de 2020). XXVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de Andorra. Andorra, Andorra.
- Sierra Escobar, L. F. (2017). *Narraciones de los maestros frente a los cambios que han experimentado en su práctica educativa, como consecuencia de sus estudios en formación avanzada*. Medellín: Facultad de Educación UPB.
- Skliar , C., & Larrosa Bondía, J. (2016). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Torres, M., Yépez, D., & Lara , A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanas*, 1-18.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. *Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (pág. 42). Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1991). I Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno. *Declaración de Guadalajara* (pág. 7). Ciudad de Guadalajara, Jalisco, México: UNESCO.
- UNESCO. (1992). Segunda Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. *Declaración de Madrid* (pág. 20). Madrid: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN En América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Corea: UNESCO.
- Zambrano-Ojeda, E., Rivera Cisneros, A., Fernández Candama, F., & González Sanjuán, R. (2015). La práctica pedagógica constructiva: el método de caso. *Revistas Científicas de la Universidad Cooperativa de Colombia*, 81-92.

10. ANEXOS

Anexo 1 Orlando Sierra

Crecí en un lugar humilde del barrio de Santa Cruz en la ciudad de Medellín, lo que más recuerdo era la crisis económica en la familia porque un poco de hijos dependiendo de un solo salario, el de mi papá, quien era carpintero, ya fallecido. Aunque no faltaba el alimento, ni el techo, si veía que con respecto a otros sectores de la sociedad nosotros teníamos muchas falencias y muchas carencias, sin embargo, fue una niñez alegre, con estudio; existía alrededor de los barrios populares muchas formas de acceder a la educación; solamente era ponerle ganas y que las familias en ese entonces lo lograrán motivar a uno para que estudiara; en mi casa sí era una obligación estudiar, no era si yo quería, no quería... Eso tenía que irse uno obligado a la escuela y al colegio porque había unos padres muy responsables con ganas de invertir en educación, así fuera gratuita, invertían en educación y la inversión de ellos era más bien de tipo de conformarse al ver la importancia que tenía la educación y la sociedad y por eso era que nos obligaban, pero mi niñez fue relativamente feliz.

De la escuela que recuerdo muchos profesores castigadores, me tocaron quienes daban regla, pero de todas formas también fui feliz, nunca olvidaré los paseos, los marranos que mataban, nos daban buena carne y los recreos, el correr, jugar, las peleas con los compañeros y eso sí es lo que entra a ser parte de lo que uno es. Del colegio recuerdo que fue más “apretadito”; ya lo va cambiado a uno. Fue una época en la cual me empecé a independizar, salía de la casa solo y me convertí en un muchacho de la calle, conseguí mi novia y tenía muchos amigos, también me tomé las primeras cervezas y experimenté un poco de cambios y de cosas que uno ni se las imaginaba; el colegio hizo parte de ese proceso de transformación que todos los seres humanos vivimos.

Mi mamá siempre fue más pendiente de mí en el colegio; papá se mantenía en el trabajo de lunes a sábado, descansaba en domingo para tomarse las cervezas; era mi mamá la que estaba pendiente, pero alrededor mío conformé grupos, equipos de amigos que son los que me ayudaron a salir adelante y también les ayudé a ellos a salir adelante en sus procesos.

En la Universidad sí fue una revoltura, primero cuando terminé bachillerato me fui para Bogotá y allá estudié Filología e Idiomas en la Universidad Inca de Colombia. Me aburrí en “la nevera” y me vine para Medellín. Quería seguir estudiando y me metí a la Universidad de Medellín, me reconocieron algunas materias que me permitieron terminar la licenciatura en español y literatura. Ahí me vinculé al sector privado a nivel laboral. La Universidad estuvo llena de expectativas y un mundo nuevo por investigar, por estudiar, ser más responsable. Todos mis amigos trabajaban y me dije, tengo que hacer algo en la Universidad y cuestionado por mi hermana y un hermano entré a la Universidad, allí conocí a muchos profesores, tuve un profesor de literatura y otro de filosofía excelentes, ya fallecidos los dos quienes me decían, sin Universidad no hay nada bueno, solo la calle.

A veces me pongo a mirar esos laboratorios que tienen que ver con el cosmos por ejemplo con la creación del hombre, me apasiona eso y sigo con la pregunta de si uno nació de un triste pescado o de un primate o de Dios y tantas cosas que todavía quedan ahí como en el en el limbo, pero bueno yo creo que con lo poquito que alcanzas a ver, con eso moriría feliz.

Aunque antes de partir de este mundo me gustaría ser como Chaplin, ver la vida desde el humor, lo fino, lo elegante, lo trascendental, lo paradójico. Durante la pandemia recuerdo que me tocó sacrificar mi libertad, las ganas de salir, hacer mandados; nunca hago mandados, pero yo sí sacrifique parte de mi vida. Dice la ONU y lo repito cada que hablo: la humanidad perdió cinco años de desarrollo por la pandemia, la humanidad y a título personal, el encierro, me tenían preocupado, no sabía si dormir en el balcón, en mi habitación, sentía que tenía que salir a ver, aunque fueran los carros, la policía, a alguien. También sentía persecución, pero me refugié en la televisión y en uno que otro libro para poder sobrevivir. Las clases virtuales, las charlas y las reuniones con mi equipo de trabajo y con mis profesores ayudaron a sobrepasar este complejo momento.

Hace poco volví a leer el libro, noticia de un secuestro, de Gabriel García Márquez, lo leí cuando era muy joven y mirando la situación del país con la llegada del nuevo gobierno quería recordar cómo era Colombia antes y ahora con lo de la paz total. En noticia de un secuestro relatan unas historias de la Colombia de la época de Pablo y me resulta apasionante. Todos los días veo noticias,

veo los noticieros sagradamente a las diez de la noche. Me gustan mucho los dos canales nacionales Caracol y RCN, pero en cuanto me aburro con ellos, o en los comerciales inmediatamente me paso a Telemedellín, Teleantioquia o Cable Noticias. Soy un consumidor exagerado de noticias, no admito un directivo docente que el estudiante le haga una pregunta y lo “corchen”. Es bueno poder hablar de Ucrania, de la subida del dólar, del problema norteamericano, de Rusia, de Ucrania, eso es bueno y los “pelaos” se apasionan cuando cuento las historias de lo que está pasando a mi manera.

En cuento a noticias de educación o cursos de formación me entero en las redes sociales de los maestros inscritos USDIDEA, FECODE, ellos nos llenan de información. El Boletín del Ministerio, nuevos maestros, los directivos al día, el programa que tiene el sindicato “despertar educativo”. Es variada la información y la oferta, pero son las redes sociales las que más me informan. Las resoluciones y los decretos que llegan a instituciones educativas para ponerse al día en lo que está sucediendo. Aunque así uno se prepare mucho, se cometen errores, por ejemplo, muchas veces soy muy desafiante en mis conceptos y creo tener siempre la razón, a veces le falto a los muchachos, no físicamente, pero de verbo, de palabra, de expresión. Cometo el error de no aceptar disculpas de los errores de los “pelaos” y me cierro, me cierro sabiendo que es él quien tiene la razón y en realidad debo aprender a dejar hablar al otro.

Lo que tenemos que aprender todos nosotros los adultos es dar oportunidades, capacitarnos, respirar, contar hasta diez y acercarse uno al ser humano de naturaleza, pues vivimos todos juntos a diario y la escuela, el colegio, mi lugar de trabajo me ocupa la mayor parte del tiempo, tengo que aprender a escuchar al otro y dejar que hable y no solo la posición mía es valedera hay otras posiciones que también valen mucho

Aunque también solucionamos problemas, como los problemas de hurto, el acoso escolar, son muchas la casuísticas que se abordan todos los días, por ejemplo el día cuando unos chicos intentaron llevarse un microscopio de alto valor de la institución y fueron descubiertos, nos tocó a poner autoridad sobre la vida de esos chicos y la posición de uno como directivo, como el custodio de los enseres de las instituciones y mirar si los gradúa o no los gradúa, si los pone a penar, o si no los pone a penar, si los denuncia, o si no los denuncia, entonces se les cierra uno del mundo, pero

siempre pensando en Dios y creyendo que a uno lo tienen aquí es por salvarle la vida a más de uno, por preservarla y por educarlo enseñarle a los pechos que tienen que aprender de todo. De hecho todos hemos sido así y siempre hemos encontrado un padre o un docente, un directivo que le ayudó, le brindó una solución al problema; Todavía estamos en el problema es del hurto pero ya le dimos luz verde con sabiduría y mucho profesionalismo.

Cada mañana antes de venir a laborar, luego de pegarme un buen baño, rezo un padre nuestro y le digo a mi Dios, bueno es otro día, me voy para el colegio sin prejuicios, rencores, ni problemas de la cotidianidad de la calle. Vengo a atender un poco de muchachos, maestros, directivos, madres y padres de familia que necesitan de mi ayuda. Así que Dios dame fortaleza para llegar sin problemas y poder solucionar cientos de problemas.

Para mí la principal responsabilidad de un coordinador es la humanidad. Llevo la academia en la sangre, me vale mucho y me vale poco, pero saber que todos los días estoy formando un poco de jóvenes eso me satisface y que ahí está toda mi responsabilidad. Uno es como el ejemplo, poder enseñarles que la vida no es tan fácil, que la vida es un poquito durita y que tenemos que asumirla. Enseñarles a ser honrados y que sean buenos cristianos, honestos ciudadanos. Aunque si yo me pongo a describirle todo lo que un coordinador hace yo creo que no alcanzaría a esta vida y la otra para nombrarlas. Desde que entro, miro si llegó el restaurante escolar, ya hay una madre de familia que me está esperando para decirme que su hijo está enfermo. Tengo que atender la incapacidad de algún profe, la falta de recursos institucionales, los “pelados” que llegan con hambre, los que van perdiendo las materias, padres sin empleo, los cupos escolares, el *bullying*... Todas esas tareas me toca atenderlas, y es muy difícil porque son muchos los casos todo el día. Son cientos de cosas las que tienen que hacer un coordinador, pero bueno eso escogí eso hacemos.

También el tema de la formación de los maestros causa molestias, hay una problemática con la docencia o con los docentes en la actualidad, queremos capacitarnos, pero siempre en horas de la Institución y yo no soy “soba saco” porque aquí lo que tiene que primar es la sinceridad con la Secretaría de Educación o por el Ministerio de Educación Nacional. El maestro no quiere sacar tiempo del suyo para que para ir a hacer un curso a MOVA o a cualquier Universidad. El maestro quiere es que uno como coordinador desescolarice para ir a hacer su curso en el tiempo laboral.

Uno como directivo docente le ve objeción a eso porque es traumático. Pónganse a pensar es que uno formarse en el tiempo de uno, que también es de la familia, que es personal, que es privado, que es íntimo, tener que ir a realizar un curso. En realidad, pienso que “los pelaos”, los jóvenes nos enseñan todos los días y esa formación en ejercicio nos quita tiempo.

En ocasiones valen más las capacitaciones que hacemos en las semanas de desarrollo Institucional, en las vacaciones con los libros que no leemos, es lo que nos enseñó la pandemia, por ejemplo donde todo era virtual, todo eso quita tiempo en transformación curricular cuando nosotros le hablamos a los profesores de la transformación curricular la economía naranja las TIC Medellín ciudad distrito de ciencia tecnología e innovación a la gente todavía le asusta eso le asusta eso por qué crees que les vamos a cargar el trabajo pero en realidad la mayoría de esas cosas son muy personales es porque yo quiero avanzar porque quiero que lo que enseña de aquí a mañana eso le imprima los pelaos a otro lado de responsabilidad y que se ubiquen en la ciudad del futuro en la ciudad que nosotros queremos en la ciudad transformadora en la ciudad de la innovación y eso nos gusta a nosotros pero desde allí hay un problema grande con el tiempo de los maestros que en realidad les quedan muy difícil capacitarse en ese ámbito en tiempo de ellos.

Aunque creo que el Colegio está actualizado, podemos hablar de competencia del siglo XXI, de cuarta revolución industrial. Me atrevo a decir que tenemos los jóvenes más alegres y más bien formados de la comuna cinco. Indudablemente si el modelo de transformación curricular se da en la comuna uno, popular, en Santo Domingo, en El Antonio Derka, en Lusitania, porque no se puede dar en Castilla que estamos más al centro de la ciudad. Lo primero es cuestión de voluntades; lo he manifestado siempre, la Secretaría de educación y sus asesores no pueden claudicar en los propósitos de llegar a todas las instituciones educativas con la transformación curricular De hecho han venido tres veces y las tres veces se han ido porque encuentran oposición en un grupo de maestros. Creo que es una falta de falta de liderazgo por parte de la secretaria de Educación.

No me tiro para atrás, sigo adelante hasta que lo logre. Teniendo en cuenta que para que exista la transformación curricular en los colegios, la condición es que exista acompañamiento por parte de la Secretaría de educación, con su grupo de expertos y asesores de universidades.

Creo que la secretaría ha claudicado en insistirle a la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna en el tema de la transformación curricular, pero de hecho el ser humano es un ser del aprendizaje, lo que ellos no lograron lo estamos logrando nosotros acá por medio del grupo de calidad, por medio del grupo de investigación y a medida que pasan las semanas de desarrollo institucional en las capacitaciones docentes. Nosotros le inculcamos, le inyectamos una pequeña dosis de lo que la Secretaría de Educación no nos dio, lo hacemos nosotros a través del grupo de investigación.

Para mí la transformación de una Institución Educativa no requiere tanto tiempo porque en realidad no es sino tener un grupo docente bien “pilo” y nosotros los directivos nos encargamos de que “los pelaos” se vuelvan pilos también. Eso implica decir que uno aquí tiene que permitir un poco de espacios que no los contempla la Secretaría de Educación en su ánimo de estar gobernando lo que es ingobernable para ellos y nosotros. Aquí con las uñas buscamos reuniones por áreas que le permitan al docente sentarse con su par académico y hablar de cosas que muchos saben y otros ignoran. Espacios de conversatorios en los que el maestro se inspira, el maestro cuenta sus experiencias, pero todos los días usted tiene que liderar. El día que usted como directivo docente no sea capaz de liderar esos procesos de transformación, esos procesos de calidad, esos procesos educativos, procesos convivencia, entonces antes que eso uno tiene que mirar el sector donde está ubicado y observar que hay unos “pelaos” que tienen unas necesidades distintas a la academia y primero que todo la vida, después lo otro.

Si tuviera la potestad de nombrar mis maestros yo tendría el mejor equipo humano posible, aunque muchos de los docentes que he conocido en todos mis años de experiencia en la educación son buenos, pero lamentablemente se tiene que trabajar con lo que la Secretaría de educación le mandé al Colegio. Unos profesores con unas problemáticas internas impresionantes, con unos problemas familiares, pasados de edad, aunque yo también estoy viejito ya, pero todavía me siento parado. En cualquier parte del mundo hay unas áreas que jalonan y unos profesores que jalonan y que les duele esto, hay otra gente que viene aquí a cumplir un horario y a recibir salario, pero no le meten el alma lo que hacen. Ahí está la esencia de todo, que los maestros le metan alma. Los estudiantes, independiente de cualquier comuna o región en la que estén ubicados siempre encontraremos jóvenes y estudiantes con ganas de hacer muchas cosas, de innovar, de participar, de crear, de

construir, pero eso depende del docente que jalone y que se meta a lo que fuimos llamados que es la formación de ciudadanos.

Por ejemplo en la educación remota, si existiera nuevamente un escenario de educación como el de la pandemia creo que el país, los ciudadanos, el colegio no avanzó en políticas para fomentar ese tipo de educación, lo pongo en duda, todavía nosotros aquí seguimos con los mismos problemas, el internet la Institución Educativa, la conectividad en la comuna nororiental de Medellín, el tema de los 70.000 mil millones que se perdieron con la ministra de las TIC, lo que han querido hacer los operadores de la de telefonía celular en determinados pueblos, nosotros no hemos superado esa conectividad a internet por ende no estamos preparados; con decirle que todavía hay docentes en todo Medellín que las redes sociales los absorben y que no son capaces de crear una clase virtual.

Los problemas con los jóvenes que se conectan a clases, pero se quedan dormidos, los padres de familia que no tienen el computador, así la alcaldía esté entregando computadores sigue existiendo un problema de conectividad grande. Nosotros sí mejoramos un poquito, yo soy uno de ellos, mejoré un poquito en lo de conectividad con la pandemia, pero no me quisiera volver a meter ahí, ni verme inmiscuido en ese tipo de educación, personalmente no me gusta la educación remota.

Creo que para que Colombia se empareje, por decirlo de algún modo, con otros países en términos de educación, investigación y desarrollo de tecnología hay que distribuir bien los recursos del Estado. Vea la cantidad de millones que el país y todos los países del mundo se gastan en su cuerpo consular, durmiendo por ahí, haciendo nada, *lobby* y andando en carros blindados, con maletines extraordinarios llenos de dinero, de documentos; porque no ponen a trabajar todos los embajadores de países desarrollados como el grupo el G20 que está reunido en ese momento y hacen alianzas público privadas entre los gobiernos a ver quién nos puede ayudar a quién le podemos ayudar nosotros, aquí por ejemplo le ayudamos a República Dominicana en las pruebas simples, pero por qué no ayudan a Argentina y a Chile que están más desarrollados, sino que siempre miramos los más bajos y nos creemos superiores en muchas cosas.

Aunque creo que debe iniciar por mí últimamente no he asistido a seminarios o hablar de pedagogías críticas metodologías activas, o de tecnologías, casi no lo hago, lo último que hicimos fue cuando venían de la Secretaría de Educación y estábamos tratando de meternos con transformación curricular. Allí recibí varias capacitaciones como directivo, con mi grupo de docentes fuimos los que le apostamos a la transformación curricular eso fue lo que lo último que he hecho. Pero el acompañamiento de la Secretaría de Educación de Medellín no puede claudicar, tiene que meterse al Colegio y venir a acompañar y yo no sé si amenazar porque es que como vamos a desconocer que el futuro del país está en eso y si nosotros queremos educación pues debemos ser más comprometidos, participar en procesos de formación en ejercicio como una responsabilidad del maestro y de la coordinación. La ciudad tiene una oferta de formación para los maestros, nosotros sacamos los espacios, pero es el maestro el que le pone las ganas.

Mi nivel de inglés es pequeño, hablo medio, medio, medio bajito; entiendo algo de inglés y lo hablo un poquito. Me gustaría que me recuerden como el coordinador que le ayudó a un grupo de jóvenes de muchas comunas de Medellín a pensar en el futuro, a pensar en la Universidad, a pensar en sus hijos, a pensar en sus madres y en mejorar calidad de vida.

Los planes de área se encuentran en versión 2022, pero en el papel, están como siempre esperando una visita y que nos hagan correcciones en el papel y están en la página institucional, pero si vamos a la práctica nosotros sabemos que están solo escritos, pero que el muchacho está beneficiando esos planes de área con todo lo que implica tener un plan de área en versión 2022, falta.

Los planes describen los objetivos por grado y nivel tomado de los libros o de las proyecciones del Ministerio de Educación Nacional, pero siguen en el papel. Nombran los referentes conceptuales.

Hemos devuelto algunos planes en algunas áreas porque todavía tienen cositas que no las aplicamos, pero si usted me dice que de 1 al 100% póngale un 80% cumple. Cree que coinciden con el modelo pedagógico socio crítico humanista, siempre hemos hecho eso y en las capacitaciones hemos dicho tienen que mirar que todo tenga que ver con el modelo pedagógico. Los planes de área incluyen las competencias, los estándares curriculares, los derechos básicos de aprendizaje; incluyen situaciones problema y preguntas problematizadoras.

En la realidad creo que esas preguntas son generales y no corresponden a las de nuestros hijos, cada área tiene que sustentar bien los planes de área e incluir aprendizajes o contenidos. Las áreas incluyen planes de clase, pero eso ya se hace, es decir se planea para el año y ya los planes de están.

Las áreas tienen actualizados los diagnósticos eso se realizó en la semana de institucional hace un año se les pidió a los maestros el diagnóstico claro. Las áreas incluyen análisis de resultados de pruebas externas solo en los grados superiores por ejemplo lo hacemos. Desde tercero de primaria se tiene un análisis, pero muy simple. Lo ideal mirar comparativos, observar qué responsabilidad tiene el docente qué responsabilidad tiene el otro cuando yo fui docente de español hace muchos años los buenos resultados en castellano en lengua materna en comprensión lectora pues los sacaban los chicos y yo me sentí orgulloso de sus buenos resultados. Eso nos falta a nosotros hacer acá que a uno le duelan los resultados de los hijos en esos análisis porque así me comprometo más con ellos.

Desde la coordinación creo no existe la integración curricular. Muy pocos maestros les gusta hacer integración curricular. Los planes de área describen las metodologías. Aunque no promueven el aprendizaje basado en problemas o las situaciones problema. Pienso que es más de contenido.

Algunos docentes promueven el aprendizaje basado en retos otros usan el aprendizaje basado en el pensamiento. Creo que los docentes usan más el aprendizaje más basado en los contenidos, son más de contenido. Los docentes no usan metodologías ágiles, ni gamificación. Utilizan la investigación como estrategia pedagógica, al igual que investigación basada en artes. Realizan la actividad de aprendizaje cooperativo. Los docentes conocen poco de los retos de la cuarta revolución industrial. Les falta debatir más todas las competencias del siglo XXI. Aunque creo que los docentes usan pedagogías críticas, y algo de metodologías activas, pero falta trabajar más.

Existe una polémica grande acerca de si la evaluación en la Institución es sumativa o formativa y está en la mitad y la mitad. Hay gente que se interesa es por esa parte formativa, pero hay gente que todavía suma y hemos tenido un mucha polémica y mucha discusión al respecto y sabemos que todavía hay profesores que suman. En lo que he observado los planes de área tienen documentado el tema de la atención a la diversidad, los ajustes razonables. Se tienen especificadas las orientaciones para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para el año entrante más que proyectos o estrategias para generar integración curricular yo dividiría todas esas áreas del conocimiento en dos una parte lógica matemática y una parte de Humanidades en esas dos partes integraría unas áreas para un lado y otras áreas para otro y así haríamos la integración curricular solo en esos dos bloques. Queda pendiente entonces como decía un amigo suyo trabajar, trabajar y trabajar; eso es de diario. No es que un día sí y otro día no, aquí es de diario la lucha con esos muchachos desgastan demasiado. Pero el que escogió la licenciatura y la educación como parte de su proyecto de vida sabe que es una profesión durita y que es un compromiso constante por mejorar la calidad de vida y académica de muchos de nuestros jóvenes, para que tengan un mejor ritmo de vida.

Mi experiencia al interior del grupo de investigación aún con las falencias que le describí anteriormente digo que fue agradable, aunque la Secretaría de Educación nos quitó el acompañamiento, internamente lo estamos haciendo bien, por medio del liderazgo de los docentes que mencioné ahorita y con la ayuda mía creo que vamos inyectando en los docentes pequeñas dosis de integración curricular o transformación curricular a todos los docentes hasta que logramos el objetivo final que es pensar en la Medellín futuro.

Anexo 2 Beatriz Chica

Soy Beatriz Elena Chica, nací en el municipio de Abejorral Antioquia. Mi niñez fue muy linda pues la *recuerdo* como un momento muy feliz. Soy la mayor de cuatro hermanos, la única mujer y tengo la fortuna de contar aún con unos padres muy buena gente. De la escuela recuerdo que fue maravillosa. Cuando entré a primero de primaria, ya que no había preescolar, mi mamá ya me había enseñado a leer, así que llegué a la escuela con muchas ansias de saber, de aprender. Recuerdo que de niña me dio papeas cuando vivíamos en Alejandría por trabajo de mi papá. Mi padre me había mandado a encargar de Medellín la cartilla de coquito y eso me medio mucha alegría. Yo decía que no podía leer porque no tenía papel y mi papá me dijo, ahí tiene esa cartilla para que lea papel.

Yo que me moría por ver todos esos dibujitos y leer y gracias a mi papá ya tenía mi papel. Mi mamá, aunque solo estudió hasta segundo o tercero de primaria me había enseñado bastante. Ella siempre iba a las reuniones de la escuela con papá iban juntitos y estaban muy pendientes del colegio la escolita era muy linda e en Alejandría después nos fuimos a vivir a maceo a quinto de primaria llegué a como en abril y no me habían dado matemática porque la profesora se había accidentado entonces yo llegué con matemáticas sin notas entonces llegué a ver mural y la rectora la directora era así conocida de mi papá entonces me recibió por eso porque dijo incluso que yo ya en abril ya no era capaz de recuperar pues esa esa nota de matemática y termine el año.

Pasé a la normal de Abejorral, ahí realicé toda la preparación de normalista, aprendí mucho y me gradué. El título que me entregó la normal llegó inmediatamente y empecé a trabajar en abril. Luego el tecnológico de Antioquia ofreció una carrera en básica primaria e inicié a estudiar; me gradué en diciembre y en enero inicié a trabajar. Yo era muy joven y me gustaba mucho estudiar. En ese entonces la misma universidad siguió ofreciendo más capacitaciones y nos metimos a la especialización en educación artística. Después de eso prácticamente yo no dejé de estudiar ningún año, terminaba una carrera y empezaba otra, tanto que avancé muy rápido en el escalafón. El último título fue el posgrado, lo hice en derechos humanos.

Me inquieta un poco el misterio de la creación, ya que hay tantas teorías, entonces por un lado la fe y por el otro lado la ciencia, es cierto el origen de la vida en sí, aunque en este momento uno

piensa que la vida es la vida y ya. En el fondo que sea lo que sea. Ya también están las creencias establecidas. Me gusta mucho pensar en el futuro. Ser como un superhéroe, me gustaría tener poderes y poder ayudar a la humanidad.

Para mí la pandemia no fue traumática digámoslo así en sentido general, pues estaba con mi familia, en conjunto, cada uno en sus cosas, pero me tocó al aire libre. Podíamos salir caminar, estábamos con la abuela, éramos muchos en la finca, pero cada quien en su espacio y en lo que tenía que hacer. En términos de educación sí me tocó sacrificar el espacio con niños, era mejor estar con los niños en el aula de clase que a través de un computador. Me leí los libros de mi hija, son así como por el estilo de futuro, de mucha tecnología y dejaron muchas enseñanzas para mí porque tratan temas del cuidado de la humanidad, por ejemplo, cuestionar las guerras entre unos y otros. La búsqueda del poder, el deseo de tener más que el otro, de ganarse el trono del otro, son temas que también sirven para formarme y formar a los estudiantes.

Escucho mucho las noticias en radio, cuando estoy en la cocina prendo mi radio y escucho Caracol, o RCN todo lo que sea de noticias. Pero a veces pienso que no quiero escuchar lo que está pasando, sino poner musiquita, porque hay tanta mala noticia. Noticias de educación también me entero en caracol, ahí a veces hacen entrevistas muy interesantes. De cursos de formación me doy cuenta con los demás compañeros docentes que mandan información y ahí se está como más actualizado. Aunque así uno se capacite siempre se cometen errores, por ejemplo, a veces uno se cierra en sus posiciones, solo en lo que uno piensa y no debería ser así; es necesario ponerse en el zapato del otro, evaluar las cosas porque no se sabe el otro por lo que está pasando. Creo que siempre he aprendido a ser mucho más prudente, a no juzgar a priori, rápidamente. Ahora soy más frenada para actuar.

Al punto de lograr resolver algunos problemas en la institución. Al ver tantos muchachos metidos en el tema de la drogadicción pienso que he hecho algo con el apoyo de la psicóloga. Hemos logrado ir al aula de clases. Hemos tratado con los muchachos, con mi grupo, temas de drogadicción, sexualidad, hemos tenido charlas con padres de familia que son jornadas gratificantes. Por ejemplo, cuando llega una madre de familia como en la última reunión que tuvimos y me dice, profe gracias estoy llevando a mi hijo a terapia, está con psicólogo para tratar

el tema de la drogadicción; allí pienso que sí hacemos una labor importante, al menos en que los acudientes estén más pendientes de sus hijos.

Cada mañana antes de venir a clase le ofrezco el trabajo al Señor, le pido que me vaya bien, que esos muchachos aprendan algo, al menos en la parte humana, en el ser. Que sean más conscientes de su papel como estudiantes, como hijos, como ciudadanos. Creo que frente a lo que hace un maestro, un maestro observa, luego orienta, trata de direccionar aquellos pensamientos de los muchachos que de pronto están como un poquito por un caminito como que no les conviene como persona; allí el docente trata de darle luces.

El currículo lo entiendo como todas esas acciones, estrategias, metodologías que el docente utiliza para que el muchacho vaya formándose; no solamente en cuanto a las técnicas de artística, o de conocimiento de artística, sino que también lo combinen con la parte del ser. Para mí eso es muy importante, por eso creo que es responsabilidad del docente transformar el currículo. Sí algo no está funcionando por ejemplo la metodología, es responsabilidad del docente evaluar el área, saber qué está pasando aquí, en qué tengo que mejorar, qué tengo que cambiar.

Los cursos de formación en ejercicio algunos llegan de buena manera, se tornan agradables. Pienso que existe buena oferta de capacitación por parte de Secretaría de Educación y de todas las entidades. Muchos de esos cursos son gratuitos, pero también pienso que falta más en la parte de comunicación, de pronto llega la información muy tarde.

También creo que el maestro está más bien reacio a utilizar la contra jornada para ir a capacitarse por su cuenta.

Pienso que el proyecto de transformación curricular sí se puede dar en la Institución, pero pienso que los maestros necesitamos apropiarnos de esas capacitaciones y de las nuevas tecnologías, porque si no, esto no funciona bien. Aunque independientemente del proyecto de Transformación Curricular, yo preparo mis clases, trato de que sean del gusto de los muchachos, que les llame la atención, porque hay veces que uno siente que no les interesa el tema a los muchachos. Pero sí procuro como mirar esa parte de las habilidades de los muchachos.

El ideal sería que estos cursos de formación en ejercicio fueran del interés de todos los maestros, incluso el grupo de investigación me parece chévere que llegara a más docentes porque allí se tratan temas que nos llaman la atención a los docentes, nos lleva a la reflexión de lo que hacemos a diario. También pienso que falta mayor integración de los docentes, por ejemplo, en el caso de la jornada de la mañana, falta unirnos con la jornada de tarde e incluso con la primaria. Debería ser la integración desde la escuela. Que existan profesores responsables del área en primaria, no hay un profesor responsable de artes en primaria, son todos y no aparece ninguno. En las reuniones de área a veces soy yo con yo. En ese sentido como que no hay riqueza ya que el docente necesita de los compañeros para que compartan ideas, o muestren qué están trabajando, qué hay para mejorar. Por ejemplo, en la pandemia aprendimos mucho, pero yo no quisiera repetir esa historia, no tengo nada como así listo, sí aprendimos de todos los errores que se cometieron en esa época de crisis, pero no quisiera volver a vivir algo así. Me gustaría que me recuerden por mi forma de ser, eso es lo que hace que a uno lo recuerden con agrado o con desagrado.

Mi plan de área se encuentra en versión 2023, se le han hecho algunos cambios atendiendo sugerencias de los compañeros, pero muy superficial. Tiene los objetivos descritos por grado y se nombran los referentes conceptuales. Creo que no concuerda muy bien con el modelo pedagógico, no estoy muy segura porque el modelo de nosotros es muy específico y tendría que ser que todas las actividades de la metodología apuntaran a eso. Creo que trata de hacerlo, pero nos falta estudiar más el modelo pedagógico. Mi plan incluye las competencias, los estándares y las competencias. Falta adecuar los DBA. Trabajo con situaciones problemas; incluyo los aprendizajes y se describen los contenidos. También habla de los proyectos y las áreas transversales.

El área desarrollar plan de clase y realiza acuerdos al iniciar cada período. Está actualizado el diagnóstico y falta incluir el análisis de resultados de pruebas externas. Creo que no existe integración curricular, se integran actividades con otras asignaturas, pero si buscamos específicamente en el plan de área la referencia no observa la integración curricular. Existen muchas temáticas que se pueden transversalizar, pero lo que más he realizado es con el área de humanidades e inglés.

El plan de artística describe la metodología y promueve el aprendizaje basado en problemas; También trabajamos con preguntas problematizadoras. Falta potenciar más el aprendizaje basado

en retos, basado en el pensamiento, porque a veces se torna más basado en los contenidos, yo diría que es más basado en los contenidos.

Creo que al área le falta usar más metodologías ágiles. Aunque sí utilizamos la investigación como estrategia pedagógica. En algunas temáticas investigamos antes de realizar el trabajo práctico y promovemos actividades de aprendizaje cooperativo. Nos falta conocer más a fondo los restos de la cuarta revolución industrial. También hace falta trabajar más el tema de las competencias del siglo XXI, al igual que temas de pedagogías críticas.

El área concibe la evaluación como formativa; cuando evalúo los trabajos que los muchachos, lo evalúo desde la parte técnica, prestando atención a que hayan seguido las orientaciones. Cuando aplican, por ejemplo, el color es mediante una técnica. También se le da mucha importancia a la parte del ser, como persona, como un ciudadano. Aunque en la institución la evaluación creo que es la combinación de las dos, los dos modelos de evaluación tienen que andar de la mano.

El área tiene documentada los ajustes razonables en el plan de clase, aunque no están especificadas las orientaciones a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se hace referencia, pero de una forma muy general.

Pienso que el plan cuenta con un enfoque de educación inclusiva y creo que la integración de áreas entre los profesores de noveno a undécimo es posible pero falta mejorar ese aspecto. Falta más integración y eso ayudaría más que los proyectos se fortalezcan o a crear pares. Pienso que sí debería existir un espacio en el colegio para que los profes se sienten y conversar.

Lo que hace falta son más encuentros, pero que sean encuentros productivos que no se queden en el papel. Creo que la parte del grupo de investigación se podría empezar por ahí, lograr que más personas participen. Ahora estamos en la parte como introductoria pero sí sería bueno tener un algo más específico. Apuntar hacia eso sería bueno. Por ejemplo, tratar un problema general de la comunidad desde todas las áreas.

En términos generales mi experiencia en en cuanto al grupo de investigación y en cuanto a estos temas de transformación curricular, las actividades que hemos realizado con la UAI ha sido buena.

Los maestros tenemos el compromiso de seguirnos actualizando. El grupo de investigación es muy necesario en las instituciones.

Anexo 3 Alexander Restrepo Oquendo

Soy Alexander Restrepo Oquendo, nacido y criado en las calles de Medellín. Recuerdo muchas cosas de la infancia, por ejemplo, en la escuela cuando mi madre se levantaba a despacharnos, en una bolsita nos empacaba el chocolatico con el arrocito para llevar a la escuela. Yo estudié en la escuela República de Israel, en el barrio Santander. Llegué a cursar el grado segundo de primaria y realicé allí hasta el grado quinto. Era una escuelita pequeña, prácticamente una casita. Estando allá empezaron a construir otros saloncitos y a mí me tocó ver esa construcción, recuerdo con agrado a muchos profesores. Me gustaba mucho estudiar, recuerdo a la profesora doña Norma, la recuerdo porque me sacaba el tablero a que dictara la clase, como en quinto de primaria, sin querer estaba haciendo mis primeros pinitos como docente.

Luego que salí de la escuela, construyeron una edificación más grande. Después pasé al colegio y para mí la materia preferida era matemáticas. Hacía parte de los grupitos que el profe reunía para que les explicara a los demás compañeritos, me sacaba el tablero para que hiciera ejercicios y eso fue realmente maravilloso hasta llegar a grado undécimo.

En la ceremonia de grados a mí me regalaron un formulario para la Universidad, me presenté a dos universidades y entonces pasé a la Nacional y a la Universidad de Antioquia, elegí la de Antioquia creo que la escogí por el renombre.

La Universidad de Antioquia para mí tenía mucho conocimiento, daba un estatus como de ser superior, así que fui a la Universidad a estudiar ingeniería química. Allá estuve varios añitos, nos tocó una época de muchos paros y huelgas y entonces por ahí la carrera se nos alargó.

La carrera me la pagó una hermana. Desde que estaba en el colegio siempre me gustó la docencia, o sea, siempre veía como que tenía el carisma para hacerme entender con otros compañeros, desde la escuela sentía que los compañeros me entendían, incluso me decían que les explicara. Además, en la familia somos más o menos unas seis personas que hemos estado involucrados con la educación, de hecho, en estos momentos tengo dos hermanos que se van a jubilar desde la educación.

Cuando me gradué de la universidad, presenté el concurso docente y siendo profesional, me dediqué a esto. Para bien o para mal, porque algunos profesionales de la educación toman la docencia como un “escampadero”. Dicen, como no consigo trabajo en tal industria entonces me voy para la docencia. Eso es realmente hacer las cosas por un dinero. En el caso mío, realmente yo siempre lo he dicho que yo soy docente por vocación. Siempre lo he comentado, el día que me levante sin ganas de ir al colegio, ese día me retiro porque lo hago es por vocación.

Hay un misterio de la humanidad que me gustaría saber su respuesta y es si hay vida después de muerte. También me gustaría ser como Superman porque es el llamado hombre de acero, el hombre poderoso y más allá del poder que tiene, es que él siempre trata de utilizarlo para el bien de la humanidad.

Durante la pandemia un sacrificio para mí fue estar alejado de la familia, de los seres que realmente queremos; siempre hemos tenido núcleos familiares bastante buenos, yo diría que excelentes, y en época de pandemia, por los motivos que ya conocemos nos tocaba quedarnos encerrados y de pronto pensando en cómo estará la otra familia y por ahí nos reuníamos por *zoom*, pero no era lo mismo. Francamente lo peor de la pandemia fue el aislamiento.

Como docente diría que sacrifiqué el ritmo de deformación que llevaba con los estudiantes. Llevaba un ritmo de 16, 17 años de trabajo *face to face* con los estudiantes y el hecho de estar pegado a un computador, a una imagen, me pareció un sacrificio tremendo el tratar de que los muchachos llegarán a clase y no se alejaran de la educación era lo realmente importante.

En esa época estuve leyendo los los libros de JP Benítez, El Caballo de Troya, por ahí leí algunos tomos y realmente me sirvieron mucho para generar ciertos debates con los estudiantes.

Consumo pocas noticias. Trato de estar enterado sobre todo en la parte del área que me desempeño, trato de estar muy atento a los temas de ciencia tecnología y sociedad. A la Institución llegan por correo electrónico o por grupos de WhatsApp noticias de educación, cursos de formación, trato de inscribirme en lo que más pueda, sea presencial o virtual; la idea siempre es avanzar un poco no quedarnos estancados, tratar de estar actualizados constantemente.

Aunque así uno se capacite, de todos modos, se cometen muchos errores que quizá uno de pronto no se da cuenta. De pronto me arrepiento de cuando le hago daño a algún ser querido, sea con palabras o con algún hecho. La idea es que cuando esto ocurra, aunque de pronto pudo haber sido una bobada, pero trato que eso no vuelva a pasar, esa sería la idea.

Pero, así como se cometen errores, también he logrado resolver algunas dificultades. Por ejemplo, en algún momento que estábamos dialogando con personas, sean estudiantes, o amigos he tratado de dar consejos; ofrecer ciertas salidas a las personas, creo que es lo más importante que he podido hacer. Aconsejar a las personas para que salgan adelante después los inconvenientes.

La transformación para mí es esencial, pero el maestro no funciona con cosas impuestas. La formación en ejercicio no creo que funcione muy bien en la Institución porque somos personas que no estamos preparadas para esos cambios mediante imposiciones yo diría que es más bien una cuestión personal.

Cuando me levanto para irme al trabajo siempre pienso en... Bueno a quién voy a movilizar hoy. De pronto qué situación voy a mejorar; siempre pensando también en qué hacer para que el muchacho le coja un poco de amor a lo que hacemos. Busco que el estudiante le tome un poquito de amor, un poquito de cariño a la materia; que no se sienta aburrido. Más allá de la cuestión académica es como el manejo de la persona, eso es lo que realmente me interesa.

Honestamente del proyecto de transformación curricular, que llegó en pandemia, hay mucha tela por cortar. Vinieron de la Secretaria de Educación dos veces en el año y yo realmente creo que sí causó cierta molestia, pero eso depende de la posición de cada profesor. Nosotros siempre estaremos pendientes de cualquier cambio, siempre pensando en cosas que puedan mejorar los procesos. Pero la formación en ejercicio sí causa cierto problema, quizá porque nosotros estamos acostumbrados a las cosas tradicionales, entonces ya nos quieren de pronto imponer algo. Porque realmente así lo toma uno, como algo nuevo o algo innovador que da algo de miedo, entonces más bien por ese lado como que los maestros nos quedamos en “*standby*”, y sí nos causa cierta molestia.

La propuesta de transformación curricular, en el papel, nos damos cuenta que funciona muy bien. Si pudiéramos llevarla de pronto a la práctica, sería lo ideal. Porque realmente estamos hablando de actualidad. No estamos hablando de la educación de hace 30 o 40 años, la que nos tocó a nosotros, sino de asuntos actuales.

Así que creo que el tema de la transformación curricular un es un poco pesado, pero sigo insistiendo en que depende de la disponibilidad de nosotros. Ese cambio pienso que es necesario. Que no se va hacer en un año, o en dos, sino que se puede hacer luego, pero sí debería hacerse.

Creo que lo esencial para el maestro es darse cuenta de la época en la que está. Es importante estar actualizándose, no quedarnos en la educación tradicional que muchos de nosotros como profes manejamos. Nos quedamos con lo que nos enseñaron a nosotros y estamos hablando de hace 45 o 50 años. Entonces nosotros inicialmente debemos pararnos en el siglo en el que estamos, en el año en que estamos, mirando la situación, observando los contextos y de esa manera movernos hacia el cambio.

Creo que algunos docentes no le apuestan al cambio por el mismo tipo de educación que recibimos. Siempre hablamos de áreas básicas y realmente, en algunos casos se toman las otras asignaturas como una especie de relleno. Pero cuando a un estudiante lo evalúan en una prueba, no le evalúan todas las 14 materias le evalúan tres o cuatro, Desde ahí estamos dándole menos valor a las asignaturas. Yo diría que deberíamos empezar a valorar todas áreas y desde esa parte creo que todos entraríamos participando del proceso de transformación.

En Colombia en materia tecnológica, el avance en educación no es muy grande, si existiera por ejemplo un escenario como el de la pandemia yo digo que no estamos preparados, pero sí tenemos un poquito más de conocimiento. Realmente la pandemia nos cogió y nos abrumó a todos, nos aplastó. Si hubiera un escenario así de nuevo nos iría mejor, porque ya pasamos por la situación, ya más o menos tenemos algunos indicios de cómo operar. De todos modos, se frena el proceso formativo, porque realmente lo frena, pero creo que podríamos hacer las cosas mejor.

Para emparejar a Colombia con otros países tendríamos que estar hablando que el Gobierno debería invertir más en educación. Porque realmente manejamos unas infraestructuras bastante precarias y nos queremos comparar con países que realmente están más avanzados. Ese avance en cuanto a la educación es porque los gobiernos invierten bastante.

Hace poco estuve participando de unos congresos y foros educativos que me sirvieron un poco en mi formación, puesto que de ellos pude tener visiones de temas diversos como la ciencia, la tecnología e la innovación. Por eso creo que la transformación curricular es responsabilidad del docente; participar en procesos de formación en ejercicio es responsabilidad del docente; creo que debemos mantener el chip siempre pensando en el cambio continuó, insistiendo en que los cambios hay que hacerlos. Creo que todo depende de cada profesor. Si vamos a hablar de imposiciones pueden imponernos cursos, pero si nosotros no estamos dispuestos al cambio es muy complicado esto depende de nosotros.

Realmente me gustaría que me recordaran como ese ejemplo a seguir. Como esa persona que se preocupaba, no tanto por la cuestión académica, no tanto por implementar cierto modelo o por impartir un área en particular, sino como una persona que quiso preparar al estudiante para la vida, que me recuerden como un ejemplo a seguir.

El plan de área de Ciencias Naturales se encuentra en versión 2023, además están descritos los objetivos por grado y por nivel. Nombra los referentes conceptuales. Creo que coinciden más o menos con el modelo pedagógico. El plan de área incluye las competencias, los estándares, los derechos básicos de aprendizaje y también utilizamos situaciones problema. También cuenta con los contenidos temáticos. Tratamos de utilizar proyectos con otras áreas. Trabajamos con plan de clase. Se establecen acuerdos con estudiantes. El diagnóstico del grupo está actualizado y se incluyen los análisis de resultados de pruebas externas. La integración con otras áreas, por ahora hemos trabajado con el área de tecnología, y el área de artística; también con el proyecto de gestión de riesgos y con la educación sexual y con el proyecto de prevención de la drogadicción.

El plan de área describe la metodología, promueve el aprendizaje basado en problemas, plantea preguntas problematizadoras, pero realmente no recuerdo si está basado en el pensamiento. No promueve el aprendizaje basado en retos. El plan se basa más como los contenidos, ya depende de cómo los aborde en las clases para hacer las adecuaciones de los contenidos a otro tipo de metodologías.

El área de Ciencias Naturales creo que usa metodologías ágiles, implementa la Gamificación, el *Design thinking*. Pensar en cómo diseñar secuencias didácticas, o en el caso de la elaboración de guías y talleres. En el caso *Learn Startup*, como el aprendizaje por proyectos, la creación de empresas, esa parte nos falta. Se trata de abordar, pero realmente no se ha potenciado bien. Falta

también utilizar la investigación como estrategia pedagógica. La investigación sí se utiliza, pero no sabemos hasta qué punto el área. Así que también falta la investigación basada en artes.

Realizamos actividades de aprendizaje cooperativo, conocemos los retos de la ciudad de la cuarta revolución industrial; reconocemos las competencias del siglo XXI. Las propuestas, hace poquito las leí, pero no las tengo acá como muy presentes. Hace falta potenciar más las pedagogías críticas las metodologías activas. Realmente veo que nos quedamos un poco cortos con eso. La evaluación el Área de Ciencias Naturales es formativa, y realiza análisis de los resultados de las pruebas externas. En el aula es un formativa, ese sería como el ideal en cuanto a la evaluación, pero ya dependería el profesor. Creo que la evaluación en el Colegio es formativa y sumativa, yo creo que es de las dos. Al final la formativa es la que tenemos más en cuenta.

En cuanto ajustes en los Planes de Área de Ciencias Naturales frente a casos de atención a la diversidad creo que esa parte los que nos falta. La mayoría de planes de área les falta esa parte. Las orientaciones para atención a estudiantes con necesidades educativas yo creo que no las tenemos; por ahí de pronto las tendremos quizás en otros documentos aparte, pero realmente en los planes de área no creó. El plan no cuenta con un enfoque de educación inclusiva, también hace falta esa parte.

Realmente me llama mucho la atención el comité de investigación y los procesos de transformación curricular, como lo he dicho, que bueno que nosotros nos motivemos bastante para participar de todos los espacios que hemos tenido en el Colegio; son espacios muy agradables y lastimosamente vemos que algunos colegas no les interesa participar, dicen que no, no, y no tienen tiempo. Qué bueno que todos nos concientizamos y participáramos. De una u otra forma apoyáramos esos procesos. Si participamos todos, todas las áreas tendríamos muestras de productos, artículos, elaboraciones, juegos de todas las áreas.

Cada docente haría su recorrido con los estudiantes, tipo bases, y ahí diría yo estarían integradas todas las áreas en funcionamiento, es en ese momento. Creo que las tareas que quedan pendientes de pronto son seguir programando reuniones de investigación, tenemos algunos proyectos muy buenos y lastimosamente por cuestiones de tiempo muchas veces no hacemos reuniones muy constantes, una cada dos meses. Otra opción sería podernos reunir y tratar de generar buenos ambientes de trabajo para que aquellos compañeros que de pronto de una u otra forma no participan

se sientan como a gusto, se sientan bien y puedan llegar y dar sus aportes. Mi compromiso es participar en todas las actividades que nos programen, sea un proyecto de investigación, sea transformación curricular, siempre participaré de forma activa.

Anexo 4 Juan Carlos Guarín

Soy Juan Carlos Guarín, mi infancia fue un proceso muy bonito porque estuvo siempre rodeada del amor de mis papás; poder ver a mi mamá estudiando algunos cursos, pero igual así inicié el amor por el estudio y por la lectura. Mi papá trabajando tiempo completo, pero también estaba siempre con nosotros. De niño recuerdo mucho los juegos en la calle y mucha lectura en las vacaciones. Crecí en el barrio Florencia de la ciudad de Medellín, en la comuna cinco. Recuerdo mucho esa época de la infancia, por los juegos en la calle, pero también estaba el tiempo de lectura con mi mamá, nos sentamos y nos devoramos dos o tres libros.

De la escuela recuerdo que no hice preescolar, porque cuando asistí el primer día no me amañé allá, me ponía a llorar, veía siempre a mi hermano como el referente, o a mi hermana que estaba en segundo, entonces inmediatamente pedí estar en la misma escuela que ellos, pero no había preescolar, así que esperé hasta el grado primero; sin embargo, no me faltaron los procesos de lectura con mi mamá. Luego de algún tiempo, me fui derecho para la escuela. Recuerdo mi primera profesora, doña Marta, un amor. Era una mamá que nos consentía y nos brindaba cariño. También recuerdo con mucho cariño todos los procesos que se llevaban en el colegio. El bachillerato fue la etapa del roce social. Era lo mejor que había, compartir con los con los amigos tiempo completo, la época de la alfabetización la hicimos en la biblioteca, recuerdo con mucho cariño esa etapa hasta noveno. En décimo y undécimo yo no sé si me relajé un poquito, ya iniciaba uno a interesarse por otros temas; que el fútbol, que los videojuegos, y se va desconectando un poquitico de lo realmente importante en esa época para mí como “pelado”. Hoy veo lo importante que era eso la educación para mí.

La formación en mi hogar con mis padres continuó igual, había una gran exigencia por parte de mi mamá; era muy pendiente de los deberes míos y los de mis hermanos. Siempre atenta con el cumplimiento, cuando la citaban del colegio para entrega de boletines y cosas así, ella siempre estaba ahí; mi papá también nos apoyaba mucho, pero la más atenta fue mi mamá.

Cuando terminé undécimo estaba muy desubicado, inicié mis estudios técnicos; pensaba que una carrera de cinco años era muy larga, hice una técnica en programación de computadores; terminé eso que medio me gustaba. De ahí inicié una ingeniería, pero ya frené porque me di cuenta que no era lo mío. Empecé la licenciatura en lengua extranjera en la de Antioquia. Fue un proceso muy bonito porque ya estaba crecido en comparación con los compañeros míos y todo fue excelente. Uno aprende a valorar mucho las cosas estando ya como tal en ellas.

El nexa con el inglés siempre estuvo presente, en la escuela, en colegio, con mi mamá, jugando con los niños, en bachillerato, recuerdo mucho el profesor de inglés del colegio. Yo decía, me gusta el inglés, pero no me gusta la metodología del profesor porque era simplemente buscar palabras en un diccionario. En esa época lo aprendí fue por goma porque entonces los videojuegos en esa época llegaron en inglés y tocaba aprender a las bravas. En la universidad le cogí mucho amor y también por la música, por eso estoy en la docencia.

También por mi hermano, porque, al principio él siempre fue mi referente, ya que inició la licenciatura y me decía, a ti sí te gusta estar metido en un cubículo programando y cosas así; yo le respondía, no sé hermano a mí me gusta es ayudar a los demás. Mi hermano me decía y por qué no te presentas a una licenciatura y ahí fue como como di ese salto, pasar de los números y un cubículo, a las letras y el idioma extranjero en las aulas de clase.

Me gustaría saber qué voy a hacer yo después de morirme, qué va a pasar conmigo, me pregunto cómo va a seguir mi hijo, es uno de mis mayores miedos. Dejar a Gabriel solo. Me gustaría eso, saber qué va a pasar después de la muerte. Me gustaría ser como Patch Adams, caerle en gracia a la mayoría de las personas y saber cómo tratar a cada uno sin llegar a ser invasivo.

Durante la pandemia sacrifiqué el no poder estar con toda mi familia. Sí la pasé con mi pareja entonces el tiempo se convirtió en un ciclo constante de despertarse, organizar casa, preparar comida y ya no dedicarle tiempo a la lectura, prácticamente porque era estar en función del computador para organizar clases. Al estar en ese tiempo de cocina constante, aseo, se iba perdiendo como ese espacio de investigar más, para ver quién trabajó con los muchachos, como tal era un ciclo muy muy complejo.

Durante esta temporada me leí libro, siervo sin tierra; recuerdo mucho que mi mamá nos leía bastante ese libro y nosotros nos íbamos por allá, nos dejábamos llevar la cabeza y bueno dije lo voy a leer otra vez, pero con otra visión. Me enseñó a valorar más lo que se tiene. No consumo muchas noticias, lo que pasa es que, si uno se deja llevar tanto por los por los medios de comunicación, termina lleno de una información a veces “basura”. Si vamos a las redes sociales, allí llegan muchas noticias que están atacando a la derecha, y si vamos a los noticieros de televisión, allí están atacando a la izquierda. Yo trato de ver las dos partes para llegar a un punto en el que piense esto es lo más racional. Para estar enterado de cursos de formación sigo redes de universidades, sitios de la Secretaría de Educación, MOVA, ahí se va enterando un poquito de la

oferta y aparte de eso la información que le llega también a los correos y por medio de los grupos de Whatsapp.

Juzgar sin antes tomarme una pausa es un error que cometo con frecuencia, creo que es necesario observar bien cómo son las cosas. Ya me ha pasado en la familia y en el colegio, llegar y juzgar a estudiantes, juzgar familiares sin antes detenerme a pensarlo y tomar esa pausa, mirar bien, hablar bien y entender todas las cosas es lo que he aprendido. También he resuelto problemas significativos como cuando trabajaba en el colegio Antares, allí había un muchacho que tenía mutismo selectivo, me dejé llevar por el lado del dibujo entonces las clases más de inglés con el joven eran de dibujar. El “pelao” inició a dibujar y empezó a comunicarse conmigo, pude resolver cómo es el tema de llegarle al estudiante con dificultades. Eso me dejó marcado. El joven empezó a tener más contacto con los profes. Les comuniqué como era el trabajado con él y empezaron a laborar de la misma manera. El estudiante se abrió, no se expresaba igual que los demás, pero con el tiempo comenzó a expresar las ideas.

Cada mañana antes de salir para el colegio siempre pienso que voy a dar lo mejor de mí y evitar dificultades en mi lugar de trabajo, en la calle, en todos lados, para poder llegar después a encontrarme otra vez con mi hijo, eso es lo que pienso todas las mañanas, dar lo mejor y evitar cualquier problema. Creo que es responsabilidad del docente transformar el currículo, pero antes debe transformarse el docente. Pasar de las metodologías que utilizábamos tiempo atrás, tiza y tablero, a investigar, para generarle al estudiante esa curiosidad. Que inicie a buscar por sus medios, a utilizar todas las herramientas que tenemos a la mano. Para mí el currículo es como los lineamientos, todo lo que le puedas dar al alumno. Más allá de las matemáticas, el inglés, la ciencia, es darle todo lo que le puede aportar para la vida.

Supongamos que el colegio es un barco, y los docentes somos los capitanes del barco, tenemos la responsabilidad de llevar a esos muchachos por todo ese recorrido. El maestro qué tiene que hacer ahí, ser y el ejemplo. El ejemplo es clave en todo. Frente a la formación en ejercicio creo que, en verdad, causa molestia. Lo voy a decir con toda la sinceridad del caso: molestia para mí no es, pero uno sí nota que algunas personas, más que todo mayores, esos temas de formación en ejercicio y de transformación curricular sí les genera cierta incomodidad, porque les da miedo el cambio. Desde el año pasado, voluntariamente asistí al curso de manejo de emociones. También estuve en otra capacitación de la Fundación Amor por Medellín, llamada hagamos las paces, todo eso aporta en

el aula y en la transformación de estos procesos de nosotros los maestros, todo es bienvenido para mí.

En mi concepto el proyecto de transformación curricular sí se puede dar en la Institución porque si nos ponemos a ver desde los objetivos del desarrollo sostenible y todo lo que está apareciendo actualmente entonces es posible. Son pasitos pequeños, pero eso viene saliendo desde cada cabeza, porque si todos no jalonamos es algo más complejo. Al ver proyectos como el que hay acá en la Institución como el de investigación es posible hablar de transformación. Es muy útil para los estudiantes y sus familias. Es acá en donde el maestro debe transformar el currículo, en mi caso, consiste en dejarme llevar por las nuevas metodologías; yo transformo mi entorno a través de las prácticas mías. Muchas veces trato de salir del encasillamiento que han tenido los profesores de inglés a nivel local que es estar siempre pendiente de la traducción, de la búsqueda de significados. Trato de darle más sentido a la vida de los muchachos.

Hay áreas que no llegan a ese punto porque tenemos muchachos que se interesan es por lo que van a ser más adelante, me explico, hay estudiantes que quieren ser ingenieros, por eso se meten más en las matemáticas, se enfocan más en eso. Tenemos estudiantes que quieren salir del país, se enfocan más en el inglés, tenemos muchachos que saben que la lectura es lo que les va a generar más comprensión. Entonces ahí van quedando de lado asignaturas que ellos posiblemente vean como no relevantes. Los docentes tampoco hacemos más de lo necesario, por ejemplo, un muchacho que está viendo religión y solamente ve un catequismo, cosas así. Si el estudiante ve la historia detrás de todo, se va a enfocar más.

Por eso es digo que hay asignaturas o áreas que no se enfocan tanto en ir más allá, son muchas áreas, debería ser menos. Creo que la educación debería enfocarse más en lo que es la lectura crítica, el razonamiento, las lenguas extranjeras, no hablemos puntualmente del inglés, sino cualquiera que le pueda brindar otras oportunidades al estudiante. Las áreas de “menor” relevancia convertirlas en transversales con las demás.

Eso se logró en la pandemia, con la educación remota, pero es complejo porque tenemos que ver que no todos los estudiantes tienen la capacidad, ni las herramientas para acceder computadores y a redes de internet. Muy bonitos los computadores Medellín futuro, pero tenemos que ver si en la vivienda del estudiante existen los recursos para acceder a la red. Es muy complejo, pero si existe una política de esas sería interesante que se le brinde al estudiante el computador y también el

internet en el hogar, para que la gente pueda acceder más fácil al conocimiento. Sería interesante que los muchachos con los equipos empezaran a trabajar en línea.

Pero aún estamos muy lejos de los países desarrollados, emparejarnos en materia de educación y tecnología es utópico. Porque ahora tenemos que partir de la realidad de las comunas y de los docentes que tenemos porque hay algunos que son muy reacios a los cambios, para emparejar eso sería primero cambiarles el chip a los profesores. Por ejemplo, actualmente estoy haciendo una maestría en tecnologías educativas, pero congresos como tal y pedagogía directamente no he participado. Lo que hemos hablado en investigación y en transformación curricular.

Sí creo que responsabilidad del docente transformar el currículo, completamente. El docente es el que tiene que cambiar el chip, porque a nosotros nos brindan las oportunidades de participar en procesos de formación en ejercicio. Es responsabilidad del docente hacer uso de los espacios brindados por las instituciones. El docente es el que tiene que meterle la ficha a todo esto, el docente es el que tiene que estar activo y presto a los cambios, porque si el docente llega y le pone frenos a todo lo que se le está ofreciendo es muy complicado. Los espacios están, el docente debe tener la voluntad de transformarse. Mi nivel de inglés en la última certificación fue C1 oral y B2 escritura. Me gustaría que mi familia me recuerde con amor y los estudiantes que me recuerden como alguien que no les impuso nada, que estuvo para guiarlos siempre y siempre, siempre, con una sonrisa.

El Plan de Área de Inglés se encuentra en versión 2023, pero no están descritos los objetivos por nivel y grado. Contiene los estándares curriculares y los DBA. También las mallas curriculares. Se nombran los referentes conceptuales en el plan, hasta grado noveno, pero no coinciden con el modelo pedagógico de la Institución ya que es algo que no he comprendido bien en los cinco años que llevo acá; el modelo socio crítico humanista no está tan visible en los planes. Incluye competencias y trabajamos con situaciones problema, y preguntas problematizadas.

El plan de área incluye los aprendizajes o contenidos para el estudiante, pero no se incluyen los proyectos con áreas transversales. El área trabaja con plan de clase y realiza acuerdos para desarrollarlo. Tenemos actualizado el diagnóstico del área e incluye el análisis de resultados de pruebas externas. En la institución sí existe la integración de áreas, por ejemplo, en inglés estamos transversalizando con el proyecto de educación vial, estamos transversalizando con la asignatura de tecnología y con religión. Utilizando el trabajo con *Natural Approach* el estudiante aprende

cómo se hace en el idioma español: las primeras palabritas, las escuchas y empiezas a hacerlas propias. Está pasando con el trabajo de educación vial.

El Plan de Área de Inglés describe la metodología, pero no promueve el aprendizaje basado en problemas, tampoco promueve el aprendizaje basado en retos o basado en el pensamiento. Se usa más el aprendizaje basado en contenidos, en este momento está más en contenidos. Usamos metodologías ágiles, gamificación, Design thinking, learn startup. A veces el área utiliza la investigación como estrategia pedagógica. Se realizan actividades usando aprendizaje cooperativo. Conocemos los retos de la cuarta revolución industrial, pero no las competencias del siglo XXI, desde lo personal sí, pero en el área como tal e no están. Usamos pedagogías críticas y metodologías activas. En inglés la evaluación es formativa, tendría que estar presente constantemente, porque el estudiante no es una cifra.

Creo que en la Institución en últimas comisiones de evaluación es más formativa o subjetiva depende del docente. Hay docentes que son simplemente el número, pero hay otros que sí llegan más a la persona. También analizamos los resultados de las pruebas externas. El área de inglés tiene documentados los ajustes razonables en el plan del área, pero no están bien especificadas las orientaciones para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, no se cuenta con un enfoque de educación inclusiva.

Para mí el trabajo del comité de investigación es muy positivo, porque ya se está viendo el trabajo mancomunado entre los diferentes docentes, las diferentes asignaturas y es interesante que se lleven nuevas prácticas al aula. Ese trabajo está siendo muy beneficioso y sería muy bueno que todos hicieran parte. Aunque sabemos que no todos lo harán, no todos pueden hacer parte por sus diferentes obligaciones, pero es necesario fomentarlo.

Sería bueno crear una estrategia de grupo de pares, más allá del de investigación, en el que se pudiera realizar el trabajo por grupos de áreas y así ver cómo es el desempeño del estudiante, no solo en mi asignatura, sino en la de los demás docentes. Queda pendiente aplicar en la Institución todo lo que se nos ofrece en los cursos de formación en ejercicio, alimentarlos de alguna manera con las nuevas tecnologías, de todos los conocimientos que nos brindan y aplicarlos en el aula, eso sería el pendiente más grande.

Para el próximo año me pudiera comprometer a seguir investigando, seguir mejorando en los procesos con los muchachos, más allá del inglés. Usando los diagnósticos de los muchachos, trabajar más con la discapacidad, de una manera más acorde a la necesidad de cada estudiante. En

términos generales mi experiencia fue positiva en los procesos que participé, me cambian la visión de una manera radical, se trata llevar al aula nuevas cosas que sabemos le pueden aportar mucho la experiencia del maestro y del estudiante.

Anexo 5 Shirley Paola Garcés

Soy Shirley Paola Garcés Ramírez, mi infancia fue muy bonita, vivíamos en Santa Elena, todo ese contacto con la naturaleza en esos primeros años fue muy relevante. Veo las fotos que aún conservamos en los álbumes y me llega el grato recuerdo de haber estado en ese lugar compartiendo con las plantas y los animales; recuerdo que hacíamos camping con mi padre y mis hermanas.

De la escuela tengo muy buenos recuerdos, guiados de una gran motivación por la lectura gracias a mis padres, desde pequeñas teníamos muchos libros y muchas revistas. Tanto que cuando llegué a la escuela ya sabía leer, sabía sumar, sabía radicar, sabía restar y hasta sabía leer. No realicé preescolar, pasé directamente a grado primero; llegar a la escuela fue muy agradable para mí. Encontré amigos más grandes, leíamos más que los otros estudiantes, y esto me parecía que era muy bueno. Del colegio recuerdo con agrado el tiempo que compartí con mi hermana; asistimos al mismo colegio; aunque ella hizo sus amigas y yo las mías. Son gratos recuerdos para mí, ella ya no está.

La lectura en el colegio fue importante, trabajábamos con el proyecto de prensa escuela, trabajábamos la redacción para revistas y editoriales. De la universidad recuerdo algo muy curioso, estaban en inglés, como yo estudie ingeniería, recuerdo a mi madre que me ayudaba a traducir palabra por palabra para cuando yo llegara del trabajo pudiera leer las frases completas.

Eso me posibilitó tener un inglés técnico para afrontar todas las lecturas. Pienso que llegué desde la ingeniería a la educación por vocación, en qué sentido, vi que la ingeniería, si bien era una opción laboral, no me daba esa parte social que yo quería. Tenía grupos de estudio que les explicaba matemáticas, llegué a tener quince jóvenes en una comunidad, así que me pregunté, por qué no estar en un aula de clase y de ese modo aportar y pensar cómo humanizar la ingeniería enseñándola desde las matemáticas.

Me gustaría descubrir el misterio del Triángulo de las Bermudas, me parece súper loco que se hayan perdido tantos barcos y aeronaves y no se sepa qué pasó. Creo que es un tema que va más

allá de lo mágico. Creo que hay algo relacionado con la física, la matemática y los viajes en el tiempo. Siempre me han gustado mucho las películas infantiles. Los increíbles es una de ellas, me gustaría ser como “*Elastigirl*”, tener unos brazos largos y enormes y extenderme como una súper mamá.

Durante la pandemia me tocó sacrificar mucho a mi familia. A pesar de que estábamos ahí confinados todos en el mismo lugar, pero teníamos mucha demanda para la atención de los estudiantes. Creo que el tiempo que se le dedicó a la academia, poder atender a los estudiantes y sus familias, las clases virtuales, las preguntas frecuentes, los medios de comunicación, *WhatsApp*, correos electrónicos, video llamadas, nuevos modelos de evaluación, todo ese tipo de situaciones creo que me quitaron mucho tiempo, sacrifiqué tiempo que de pronto debí compartir más con mi familia. En este momento, posterior a la pandemia, no fue sencillo el retorno a clases.

Creo que se sigue sacrificando en las clases el tiempo de lo conceptual, pero no siento que sea una pérdida, es decir, siento que hemos tenido que enfocarnos en otras lógicas que nos hemos dado cuenta que son más importantes. Las emociones de los estudiantes, las ganas de aprender, la motivación que perdimos por causa de la pandemia, dado que las dinámicas eran muy distintas: se levantaban más tarde, no se ponían el uniforme, no encendían las cámaras. Ahora ya estamos en la escuela.

Últimamente he leído muchos textos, pero más relacionado desde lo que he leído de la universidad, por el doctorado, pero literatura propiamente, leí los cuatro acuerdos. Me pareció importante por el tema de no tomarse nada personal, creo que es un tema en el que como maestros debemos ahondar bastante. Como maestra, me mantengo informada. Veo noticias uno en las noches cuando puedo, o Tele Antioquia. También leo un poco de prensa en el celular: El Tiempo, El Espectador, El Colombiano. Para enterarme de noticias en educación uso las redes sociales, los nodos que se han creado de todas las capacitaciones, hay un grupo de *WhatsApp* de profes de matemáticas de la ciudad con más de 600 personas y siempre por ahí se manda información de los simposios, seminarios y capacitaciones en general.

Creo que un error que cometí durante la pandemia fue haber seguido dando clase como si nada hubiera pasado. Veo las grabaciones de ese momento y tener a los jóvenes ahí sin encender sus cámaras, sin saber quién estaba ahí detrás de esos aparatos. Aunque realizaba unas clases que ahora no hago, creo que me faltó exigir que los estudiantes participaran más, sin atropellarlos, decirles

que yo preparé una clase para que estuvieras ahí conmigo, así que creo que me faltó. Claro que yo tengo un problema y es que me cuesta ver las dificultades, yo me fijo mucho en las fortalezas, me cuesta el tema de las debilidades.

A qué me refiero, podría ser una debilidad no haber flexibilizado la evaluación, pero aprendí a trabajar con nuevas herramientas interactivas como kahoot, edmodo, así que en cierto modo sí se flexibilizó la evaluación. Durante la pandemia nos tocó a todos flexibilizar el currículo, ya que no podíamos desarrollar los planes completos, sino que nos enfocamos en priorizar lo más importante, y tratar que las temáticas tuvieran que ver con lo que estaba pasando. Por ejemplo, Estadística y pandemia.

Un problema significativo que he resuelto tiene que ver con el orden en la Institución Educativa, en ciertos requisitos que hay que cumplir. Tener el PEI organizado, que se sepa dónde están los planes de área, son algunas tareas técnicas. También el tema social de la convivencia con los estudiantes, creo que ahí se ha avanzado mucho, hay un ambiente diferente que además los jóvenes y sus familias lo notan en cuanto a la convivencia.

Para mí el docente tiene varias facetas por cumplir. Ser motivador, orientador, poder aportar a los proyectos de vida de los estudiantes. Orientarlos en cuanto a la proyección que deben tener en su proyecto de vida. Lo otro es que el maestro termina siendo un “todero” para poder sumir todas las situaciones que ocurren en el aula de clase, no solo lo pedagógico, sino también como mediador, como acompañante, papá, psicólogo, todas las posturas que nos toca asumir.

Como docentes debemos cumplir unos lineamientos y unas orientaciones que vienen del Ministerio de Educación Nacional, pero así mismo estamos llamados a ser críticos frente a la oferta formativa que nos llega y cómo nos llega, o cómo lo vamos hacer; mirar si en realidad se beneficia la comunidad en la que estamos.

El profesor se convierte en un filtro frente a tantas propuestas de formación en ejercicio que puedan llegar a una Institución. Para mí el currículo es como ese conjunto de metodologías, estrategias, contenidos, y demás instrucciones que se deben dar en el aula entre un docente y un estudiante.

La molestia que se generó en nuestra Institución, fue porque el proceso de transformación curricular llegó en época de pandemia, las personas estábamos angustiadas con muchas situaciones y se sentía como un trabajo adicional, pero cuando el equipo base que se logra consolidar, verifica y reflexiona que en realidad era un proyecto que puede aportar a la organización de la Institución, al tema de poder integrar las áreas, fomentar la evaluación formativa, incluso que se mejore el

desempeño de los docentes desde la cualificación que ofrece el proyecto frente a un montón de pedagogías, didácticas y tecnologías emergentes.

Creo que la dificultad radica en un tema de falta de motivación por parte de los docentes; salir de la zona de *comfort*; de decir, ya tengo mi clase planeada, esto lo llevo haciendo mucho tiempo y me ha funcionado. Para mí la formación en ejercicio no genera molestia, me parece un reto, me parece interesante, cada vez aprender más y poder aplicar eso en el aula con los estudiantes. Pero sí entiendo que es algo que va desde el sentir del docente y que no a todos les gusta hacerlo.

La propuesta de transformación curricular es una oportunidad para nuestra Institución. Permite encontrar nuevas maneras de hacer las cosas. Permite utilizar metodologías activas, gamificación, actualizarnos, e innovar es importante para el beneficio de la comunidad educativa. Es un proyecto ambicioso que requiere tiempo, que se debe realizar por fases, incluida la sensibilización.

Formarme, ha constituido un asunto de decisión, desde que salí de la Ingeniería, ejercí como ingeniera, pero se terminó el trabajo, así que la educación formal no es un “escampadero” sino una opción laboral. El tema de ser docente, luego del estatuto 1278 ha cambiado mucho. Si bien los profesionales no elegimos ser licenciados, desde el inicio, puedo decir que, desde mi experiencia, mi cualificación y lo que he querido hacer en educación, siento que los profesionales de la educación deben estar en el aula de clase, claro está, con unas salvedades, hay que realizar los cursos de pedagogía y de formación que se requieren, dado que no se ven en otras carreras, solo en la licenciatura, pero sí aportamos, el profesional de la educación aporta.

He realizado algunos cursos de formación en ejercicio: investigación en el aula, realizado en la universidad de Antioquia, fue un curso muy chévere, muy vivido, muy práctico; otro curso fue de metodologías incluyentes, que ayudó a cambiar el plan de área de matemáticas para atender el tema de la diversidad. Con United Way realicé una ruta grande de metodologías activas, todo el tema de STEM, son muchos, la transformación curricular nos ha llevado a cualificarnos.

Pienso que es que es un proceso. Si de verdad se quisiera realizar deberíamos contar con todos los docentes, y la realidad, por lo menos de nuestra Institución es que no todos están metidos en el bus de la transformación, pero también siento que ese trabajo de a poquito se ha realizado; esto aporta a que en algún momento logremos darle el impulso y decir bueno ya hicimos la primera parte que era como la fase inicial de sensibilización de diagnóstico y venga cumplamos con algunas tareas, porque si bien hicimos una rúbrica y si bien el proyecto no quedó instalado desde la Secretaría de Educación, en retrospectiva hemos reflexionado sobre educación diversa, metodologías activas, si

se han modificado los planes de área y se ha intentado hacer transversalización, pero si habláramos como en un porcentaje yo diría que vamos como en un 30%.

Para transformarme, independientemente del proyecto de transformación curricular, lo que hago es cualificarme, porque esto me motiva a aprender nuevas maneras, saber cómo puedo mejorar lo que estoy haciendo, cómo puedo integrar a los estudiantes en temas de avanzada, que pierdan el miedo a participar en eventos nacionales e internacionales. Esas son competencias que, si bien no hacen parte del currículo estricto, sí hacen parte de las competencias que se deben fomentar en los alumnos.

Estos proyectos de formación en ejercicio, en oportunidades no prosperan por el desconocimiento. No todos los docentes se han acercado a entender y comprender de qué trata esto del proyecto de transformación curricular. Sentirse impactados por él y poder decir bueno no se está haciendo, o no me parece que lo hagamos como nos lo trajeron de allá los expertos, así que miremos cómo lo podemos implementar al interior de la escuela, cómo podemos ir hacia el mismo punto, pero a nuestro ritmo; es falta de conocimiento.

Lo otro es falta de motivación, hay profesores que definitivamente están en su zona de *comfort* y les gusta estar así; incluso los estudiantes lo afirman en algún momento: “tienen las hojas amarillas y con eso nos van a enseñar hasta que se retiren”, pero mi posición es que tenemos que innovar, tenemos que ir a la vanguardia, las cosas no pueden seguir igual, la pandemia nos tuvo que haber enseñado muchas cosas por las cuales la escuela no puede ser la misma; nos dimos cuenta que la escuela no está encerrada en cuatro paredes en un edificio, la escuela está en donde exista una relación de mutuo beneficio entre un docente y un estudiante y eso se puede hacer virtual, se puede hacer presencial y por eso hay que innovar, tratar siempre de mejorar.

Durante la pandemia sí aprendí muchas cosas de la educación remota, no sé si hay políticas públicas para eso, lo que he escuchado todo el tiempo es que no se puede nada virtual ahora, es decir hay que hacer presencialidad, desconozco si hay alguna política en donde haya quedado alguna obra, o alguna de esas capacidades instaladas. Nosotros estamos muy bendecidos porque estamos en una ciudad en donde le estamos dando fuerza desde la Secretaría de Educación y la Alcaldía a procesos que tienen que ver con innovación. Que nos llamen ya distrito de ciencia, tecnología, e innovación creo que es un beneficio y una buena motivación para los docentes, pero también sé que no todos los docentes estamos enfocados en este proceso.

Pienso que ahí nos hace falta más sensibilización, para poder llegar realmente a niveles de otros países. Nos falta más sensibilización, más capacitación, más apertura a la transformación curricular. Si yo como docente le estoy invitando a mis estudiantes a que sean cada vez mejores y yo no lo hago, no soy ese modelo a seguir. No pienso eso para mí, pues entonces no estaríamos siendo coherentes. Para mí, sí es responsabilidad del docente transformarse y transformar el currículo.

Mi nivel de inglés es básico, pero siento emoción al pensar que, de una, u otra manera me he transformado, yo era muy psicorrígida con mis clases, pensaba que había que dar todo el contenido sí o sí, y no asistí a los cursos de pedagogía donde se hace esa parte de la planeación. He aprendido con el tiempo que hay cosas más importantes que el contenido, y eso me parece que es una reflexión importante.

Siento que es más importante ahorita para mí, la emoción, que el contenido. Si hay un estudiante motivado, si hay un estudiante que comprende para qué le va a servir la matemática en un futuro y sabe cómo esa matemática se une con las demás áreas, pienso que eso es lo más importante y se lo he dicho a los muchachos, eso también es integración. Sabemos que todas las áreas aportan al ser del estudiante y eso es lo que deberíamos fomentar.

Me gustaría que mis estudiantes me recuerden como una persona apasionada por lo que hago, me gusta que me vean con esa emoción en cada cosa que proyecto hacer y que en general trato de que se logre y se cumpla. El Plan de Área de Matemáticas se encuentra en versión 2022. Describe los objetivos por grado y nivel. Tiene descritos los referentes conceptuales y coincide con el modelo pedagógico. Me refiero a que sí tenemos unos referentes, pero cuando hablamos de socio crítico humanista realmente siento que faltan indicadores que sean más coherentes.

Nuestro plan área incluye los estándares, las competencias, los derechos básicos. Incluye situaciones problemas o preguntas problemas, así como aprendizajes y contenidos. También muestra los proyectos y las áreas transversales, los proyectos de financiera y el de educación para prevenir la drogadicción hacen parte de matemáticas. El área trabaja con planes de clase, tenemos algunos acuerdos, eso sí, tendremos que hablar de personas en específico. Unos compañeros sí otros no. El profesor de noveno, el profesor de octavo de pronto no, el de séptimo está actualizado el diagnóstico del plan. Este año sí se incluyó el análisis de resultados de pruebas externas.

En términos generales tendría que decir que no existe la integración curricular, porque nuestra valoración sigue siendo por áreas es decir cada área toma su partecita, entrega sus contenidos, realiza su metodología y evalúa. No tenemos una relación a excepción de algunos casos en los que se hacen trabajos conjuntos, pero no son puntuales, no es una política. Desde el Área de Matemáticas se promueve el aprendizaje basado en problemas. Falta mejorar el aprendizaje basado en retos y en el pensamiento. Porque es más basado en los contenidos.

Creo que no usamos metodologías ágiles, tampoco la Gamificación, el design thinking en algunos casos se usa. Falta mejorar en el tema del Learn Startup. El área no utiliza la investigación como estrategia, ni la investigación basada en artes, aunque se promueve el aprendizaje cooperativo. Conocemos los retos de la cuarta revolución industrial, y tenemos claridad de cuáles son las competencias del siglo XXI. Considero que usamos pedagogías críticas, y metodologías activas.

El área no tiene documentados los ajustes razonables en eso hemos avanzado un poquito, hice un curso de cómo cambiar esos Planes de Área para que realmente sean enfocados a la atención a la diversidad, pero fue como un primer acercamiento. Realmente no es una política Institucional. Tampoco están especificadas las orientaciones para atención a estudiantes con necesidades educativas. En el Colegio se han hecho enfoques a nivel general, es decir, los profesores sabemos cómo atenderlos, pero creo que no estén sistematizadas dentro del plan.

La integración curricular me ha parecido difícil, por la falta de apertura de los docentes. Siento que de pronto somos muy negativos o no nos gusta el cambio, es difícil asumir el cambio, que nos digan que las cosas se pueden hacer de otra forma implica un tiempo para reflexionar, por ejemplo, ¿cómo lo hago? Siento que allí existió mucha apatía frente a ese proceso. Inicialmente deberíamos hacer una revisión por áreas de cómo me puedo integrar con otras áreas, en qué punto específico nos correspondemos. Sabemos que hay contenidos que podrían abordarse desde todas las áreas y desde allí hacer un trabajo más integral con los estudiantes.

Se requiere iniciar con esa revisión para encontrar puntos de encuentro y a partir de ahí generar planes de clase, y actividades. Inicialmente es necesaria esa revisión de los planes. Mirar en dónde mi plan confluye con otro y cómo a partir de eso que confluye con otro podemos generar situaciones de aula que se puedan desarrollar y hacer como unos pilotos de esas integraciones. Ver hasta dónde

podemos generar toda la metodología, cómo lo vamos a evaluar o de qué manera todo va a tener una relevancia, ver cómo aporta cada una de las áreas. Algo realmente equilibrado y que finalmente sea formativo y significativo para los estudiantes.

Un compromiso que podría tener, con lo que me voy a responsabilizar es poder transmitir todos los docentes los conocimientos que me han dado en las capacitaciones. También dar la oportunidad a que otros compañeros que tienen esas capacidades hagan audible sus conceptos. Así entre todos construyamos y hagamos una propuesta a Institucional que busque capacitamos entre nosotros y miremos cómo podemos aportar al colegio.

Hablando en términos de experiencia, pienso que el proyecto de transformación curricular llegó y generó mucha preocupación porque teníamos un montón de asuntos que evidenciar. No sabíamos si realmente no las teníamos identificadas, si realmente estaban allí, o no. Esa era la tensión, la expectativa de saber para dónde íbamos, cómo nos iban a encausar la ruta de transformación hacia otras acciones o actividades.

Anexo 6 Diana Luz Quiñonez

Mi nombre es Diana Luz Quiñonez, nací en la costa atlántica, en el municipio de planeta rica córdoba, soy la menor de diez hermanos. En la infancia me gustaba mucho estudiar, incluso sin estar matriculada yo iba a estudiar con mis hermanos, pero al no entregarme notas por no estar matriculada eso me frustró un poco. La relación con mis padres era muy buena, de acompañamiento, ellos me dieron la responsabilidad de hacer mis tareas y yo la asumí. El colegio fue una experiencia muy bonita de compartir con mis compañeros, era un colegio femenino, solo había un computador, nos turnábamos de cinco en cinco para tener las clases prácticas con el computador. Me gustaban las matemáticas, soy muy buena para las matemáticas, física y química. Estudié en la Universidad de córdoba, licenciatura en informática y medios audiovisuales. Por las demandas actuales, la informática, sus programas, la fotografía y todo lo relacionado con videos, es una carrera muy amplia. Me pasaba horas estudiando y noches también. Como buenos colombianos dejamos todo para última hora y tenía docentes que me ponían trabajos largos de un día para otro. En el momento estoy terminando una maestría en tecnologías digitales aplicadas a la educación en la universidad de Santander.

Me defino como una mujer cristiana. Uno en Cristo sabe que tiene una nueva vida, pero aun así me pregunto constantemente ¿cómo será la vida después de la muerte? Antes de la pandemia era una persona de mucha actividad y de asistir a muchas clases de formación y de salir a divertirme. Con la crisis sanitaria no pude asistir a más, ahora soy más tranquila, de menos actividad, más de reflexión y de análisis.

En el colegio tuve que sacrificar el tiempo de interactuar con los estudiantes, el verlos cara a cara, al tenerlos en pantalla, muy pocos prendían su cámara. Hace poco leí las crónicas de Narnia, un libro que tiene verdades bíblicas escondidas en sus historias, uno aprende que Dios está con nosotros, que Dios nos cuida en todo lugar y que todo lo que sucede está bajo su control. Consumo noticias, las veo por televisión al medio día en Caracol. Las noticias de formación, los cursos, capacitaciones me entero por correo electrónico o con los contactos directos de la universidad, con amigos y referidos.

Trato de actuar siempre correctamente, lo que dificulta que reconozca de momento mis errores, pero como humanos los cometemos, como profesores podemos cometer el error de no escuchar al estudiante y colocar una nota sin tener en cuenta su justificación, a la hora de una ausencia o de no

haber entregado un trabajo a tiempo. Tal vez, el querer formar su responsabilidad, su puntualidad y que no dejen todo para última hora, y no tengan pensamientos mediocres, quizá sea un error ser exigente.

He resuelto algunos problemas con los estudiantes del grupo que estaban peleándose entre sí, haciendo indirectas y deteriorándose la convivencia. Junto con el coordinador, la psicóloga, se escucharon a los implicados y todas las partes hasta llegar a soluciones, como el cambio de grupo de dos estudiantes y eso hizo que mejorara la convivencia en el salón.

Cada día antes de venir al trabajo lo primero que hago es dar gracias a Dios por el día, por el don de la vida, poder levantarme a trabajar, con nuevas expectativas, con el ánimo de aprender, disfrutar de las clases y de los estudiantes para poder hacer también que las clases sean productivas, que los chicos puedan aprender.

Para mí un maestro no sólo transmite conocimientos, sino que un maestro forma, ayuda a la formación integral del estudiante, de la persona como ser, por eso en muchas ocasiones les leo una reflexión antes de empezar la clase para que puedan llevarla a su vida, por ejemplo, leer pedazos del libro: la culpa es de la vaca. Considero que estas lecturas forman.

Creo que la formación en ejercicio es de las más complicadas, dado que se torna como una imposición. Lo que los docentes piensan de manera general es que la formación en ejercicio es un trabajo más para realizar y ¿cómo lo voy a cumplir? ¿Yo qué voy a hacer? Los docentes de manera general son reacios a la capacitación, pero en mi caso, me parecen muy interesantes, porque como maestros debemos estar capacitándonos y formándonos constantemente. Siempre salen nuevas aplicaciones, tecnologías y avances, que favorecen la educación y no las conocemos todas, por eso debemos estar aprendiendo constantemente para fortalecer nuestra labor docente.

Para mí el currículo es todo un conjunto de enfoques que convergen entre sí para poder llevar a cabo toda una planeación, un plan de área, un plan de aula, todo lo que implique llevar a cabo la formación de los estudiantes. La propuesta de transformación curricular es novedosa, buena, exigente, implica que los docentes adoptemos cambios en nuestras metodologías de enseñanzas, y que contribuyamos a que los estudiantes mejoren en sus estilos de aprendizajes y que puedan proyectarse al presente que se está viviendo con toda la innovación. Aquí en el barrio Castilla, todavía nos hace falta preparación de los docentes, al igual que más preparación de los estudiantes para asumir los cambios que vienen; también el uso de la tecnología, los recursos, la infraestructura no es la adecuada para las diferentes competencias que se quieren desarrollar.

Independientemente del proyecto de transformación curricular lo que hago con regularidad es mirar un poco las necesidades de los estudiantes, del contexto, y ver como impulsar en ellos el emprendimiento, uno de los aspectos que se trabaja en el área de tecnología es el emprendimiento, entonces se potencia en ellos que tengan sus propias ideas de negocio y puedan crear soluciones a las necesidades actuales que se viven.

También desde la misma tecnología, cuando se realizan actividades para que los estudiantes creen prototipos de inventos tecnológicos que puedan ser innovadores, que puedan funcionar y dar soluciones a las necesidades del contexto, apuntando a contribuir a solucionar los problemas del medio ambiente, los problemas básicos de contaminación que hay en nuestro medio. También, buscando actividades en línea, diferentes aplicaciones novedosas para realizar en las clases, no solo quedarme con una aplicación, sino buscar sopas de letras, crucigramas, presentaciones, todo lo que nos ofrece internet y todo lo que favorezca la educación; aprovechar los recursos web que hay para innovar las clases.

Creo que pocas áreas le han apostado al proyecto de transformación curricular porque estamos ceñidos a lo tradicional, a lo que hemos venido haciendo desde antes y como ha funcionado, ¿para qué transformar? ¿para qué cambiar? Nos quedamos con lo mismo, con la misma forma.

La educación remota como la vivimos fue un proceso de adaptación, creo que si existiera nuevamente un escenario como ese no estamos preparados cien por ciento, pero existen adelantos que hemos tenido, por ejemplo, con las cuentas de correos institucionales, que trabajan con *google for education*, desde allí podemos tener una plataforma que nos ayude con todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

La asignación de los deberes, la programación de los encuentros sincrónicos, las asignaciones de evaluaciones, es un proceso, pero hace falta para que todos estemos preparados. Pero para que Colombia se empareje con otros países en términos de educación, investigación y desarrollo de tecnologías, desde mi punto de vista como docente, se requiere mayor capacitación en los diferentes aspectos, como las competencias del Siglo XXI, así como capacitar a los estudiantes para fortalecer dichas competencias.

Últimamente me he capacitado en pedagogías críticas, y metodologías activas, y en materia tecnológica. Asistimos a virtual educa, este año la formación profesional de maestría con el diseño de aplicaciones móviles y con la asistencia al foro, al congreso, escucha nuevos términos y

experiencias significativas de otras personas que pueden apoyarlo a uno en el proceso de formación.

Para mí participar en programas de formación en ejercicio es una responsabilidad del maestro, también debería ser una política Institucional que se debe favorecer y estimular ese proceso de formación. Mi nivel de inglés es A2, pero aspirando al B1. Me gustaría que la gente me recuerde como una hija de Dios, como una mujer servicial y que cualquier cosa que realice o haga esté dirigida por Dios. Es decir, como leía en un libro, no se toman decisiones sin oración, entonces que Dios siempre guíe cada uno de mis pasos.

El Plan de Área de Tecnología se encuentra en versión 2022. Tiene descritos los objetivos por grado y nivel. Tiene los referentes conceptuales. Coinciden con el modelo pedagógico Institucional. Incluye las competencias. Los Estándares curriculares y los DBA. En el área de tecnología no los hay, pero hemos integrado algunos de ciencias y de lenguaje. El plan de área incluye situaciones problema o pregunta problematizadoras por grado y por periodo. Incluye aprendizajes o contenidos. Describe los proyectos con otras áreas transversales como con el Pla Nacional de Lectura y Escritura y con la cátedra de emprendimiento. El área desarrolla plan de clase. Realizamos acuerdos, criterios y compromisos al inicio de cada periodo. Se realizó la actualización del diagnóstico del área. Además, realizamos análisis de las pruebas externas, pruebas saber, evaluar para avanzar. Eso nos hacía falta en una revisión que hicimos, entonces ya lo completamos.

En la Institución sí existe la integración curricular. Los docentes de otras áreas pueden hacer uso de las aplicaciones que existen para llevar a cabo sus procesos de enseñanza aprendizaje. El área describe la metodología. No utiliza el aprendizaje basado en problemas. Solo con las preguntas problematizadoras. Tampoco se trabaja con el aprendizaje basado en retos. No está descrito, pero en la práctica si hacemos diferentes retos. Es necesario promover el aprendizaje basado en el pensamiento, ya que es más bien basado en contenidos, apuntando a resolver las preguntas problematizadoras.

El área no usa metodologías ágiles, Gamificación, Design Thinking. Utilizamos la investigación como estrategia pedagógica. Utilizamos la investigación basada en artes, mediante el diseño y elaboración de artefactos. Promueve el aprendizaje cooperativo. Nos falta manejar los retos de la

cuarta revolución industrial. Aunque conocemos las competencias del siglo XXI. El área no usa pedagogías críticas. Pero sí enfatiza en metodologías activas.

El Área de Tecnología concibe la evaluación como formativa, es la evaluación principal, porque es todo el seguimiento que uno hace con sus estudiantes, es valorar todos sus aprendizajes, desde cada una de las actividades que se realizan. El plan de área tiene implementado los ajustes razonables, y las orientaciones para estudiantes con necesidades educativas. Además, cuenta con enfoque de educación inclusiva.

La integración de las áreas en secundaria creo que está en proceso, matemáticas, artes, ciencias, lenguaje, pero hace falta fortalecer. Creo que se pudiera generar algún proyecto basado en un problema o en retos donde se integren los conceptos y los contenidos de las diferentes áreas. Quedan pendientes algunas tareas como fortalecer la integración de las áreas, no solo hacer una actividad, sino un proyecto más completo.

Para el año entrante me comprometería a realizar más capacitaciones docentes, de acuerdo a las necesidades que se estén viviendo. Finalmente, mi experiencia en términos de formación docente es satisfactoria. Hemos estado en capacitaciones que se han abordado desde la misma experiencia del docente, porque desde allí es donde se comienza la investigación.

Anexo 7 Hernán de Jesús Pérez

Mi nombre es Hernán de Jesús Pérez. Pertencí a un hogar sencillo, nuclear, padre y madre y desde la niñez me inculcaron el respeto y las ganas de salir adelante. Tomé como referente la experiencia de mi padre que trabajó todo el tiempo en Fabricato, somos una familia que nació en Bello, excepto mis padres. Luego nos pasamos a vivir a Medellín, durante la niñez miraba una revista que sacaba Fabricato y eso me ayudó mucho a salir adelante.

De la escuela me acuerdo todo que estudié en la Marco Fidel Suárez, mis profesores eran muy elegantes y era un total respeto, también me acuerdo de un reglazo que me pegaron por detrás, debido a que me sacaron al tablero y de los nervios no pude hacer la actividad entonces me gané el reglazo. Ese método era incluso aprobado por los padres. Luego me fui para la república de honduras en santa cruz a terminar cuarto y quinto de primaria.

Luego fui al Alzate Avendaño, era un colegio muy grande, solo estudiaba con hombres. Mis profesores eran muy preparados, me iba muy bien en todas las materias, siempre ocupé los tres primeros puestos y en la escuela también. A la escuela entré sabiendo leer, mi padre me enseñó a leer, éramos seis hermanos; en ese tiempo el hombre trabajaba y la mujer se dedicaba al cuidado de los hijos, pero eso era bueno, así se formaba el hogar.

En la Universidad, me presenté a química farmacéutica y no pasé, luego pasé a sociología y luego hice derecho, esa sí era mi formación, en la universidad de Antioquia, fue una experiencia maravillosa, todo el mundo se presentaba a la universidad, no estar en la universidad era ser el de menos, muchos pasamos a la universidad, había un gran interés por el estudio.

Un misterio de la humanidad que me gustaría saber la respuesta es el origen del universo, dónde vive Dios, cómo va a venir Jesucristo. También me gustaría ser como el investigador de un crimen en las películas. Durante la pandemia sacrifiqué las salidas por la ciudad, los centros comerciales, la entrada a la universidad. Me Leí el libro, el malestar de la cultura. Tiene que ver con que el hombre lo que construye tiende a destruirlo. El hombre tiene una porción de destrucción muy tremenda, de hecho, estamos al borde de la tercera guerra mundial.

Consumo noticias, pero sólo veo Youtube, la W radio, o los canales de los youtubers, Levy Rincón, Alejo Berjel, a través del Facebook, noticias uno, caracol radio sí, aunque en Caracol y RCN se nota un sesgo total. En noticias de educación, formación, cursos, capacitaciones, posgrados, me

entero a través de las redes sociales, entrevistas de BBVA, gente de otros países hablando de educación.

Un error que he cometido recientemente fue enojarme y discutir con los otros profesores, aprendí que debo controlar más las emociones. Cada vez que dejamos salir a flote las emociones de una vez actuamos como primarios, debo controlarme, como dice Nietzsche, los remordimientos son asquerosos, pero cómo se controla uno, Contando hasta once.

Un problema significativo que he resuelto últimamente se relaciona, con una lucha que tuvimos SURA para la operación de mi novia, puesto la obesidad ya ele estaba afectando las piernas y la respiración. Después de hacer varias tutelas lo logramos. En la institución, también logré resolver una discusión que tuve con una profe, yo le pedí perdón, la abracé y le di un besito en la mejilla y si no quedamos de amigos por lo menos de buenos compañeros.

Cada mañana antes de venir al trabajo pienso si en realidad ¿esto es lo mío o no? Llevo doce años de docente, es una actividad que yo no he aprendido a asimilarla, me ha costado mucho el dominio del grupo. Yo soy sociólogo, tengo un poco más de corazón, el educador es un poco más formativo, mi forma de ser es un poco más flexible, hay que corregir esa situación porque no se puede ser todo corazón ni todo cerebro. Para mí el maestro debe ser un guía, uno debe fomentar más a la persona, un maestro debe infundir los conocimientos sin cuestionamientos, el sociólogo es incluso hacer de construcciones. A veces choco con el programa educativo Institucional que ya tiene todo establecido, pero de todas formas yo debo ceñirme a unas normas.

Creo que la formación docente y la formación en ejercicio es la que uno recibe de los mismos compañeros, diferente de cursos que programen, a veces los cursos no se articulan con la realidad, yo he aprendido más de los mismos profesores, viéndolos como actúan. Sin descartar los cursos que ofrece la Institución. La transformación curricular ha tenido muchos cuestionamientos en la Institución, yo recuerdo que en plena pandemia nos propusieron implementarlo y muchos profesores nos opusimos a eso, hay un total desconocimiento de la economía naranja, porque eran políticas del Gobierno saliente de turno, del expresidente Duque.

No sé muy bien qué es STEAM, las competencias del Siglo XXI son importantes en los temas de innovación, y la cuarta revolución industrial si me gusta, yo creo que se puede adaptar a las características de nuestro barrio. Independientemente de esos proyectos uno como docente se está transformando todo el tiempo, en una continua retroalimentación, en leer, ver las nuevas tendencias

de la educación, así no se aplique, es importante cuestionar lo que se está enseñando, sobre todo en las ciencias sociales porque son muy argumentativas.

Creo que muchas áreas no le han apostado al proyecto por la posición del Ministerio de Educación Nacional de privilegiar unas áreas sobre otras. Por ejemplo, el área de español, matemáticas, sociales, creo que son demasiadas áreas y **no hay una disciplina o un procedimiento para integrarlas todas en esa transformación**, de hecho, pues, considero que esas transformaciones muchas veces están articuladas con el diferente modo de producción de una sociedad, en este caso el capitalismo, que le gusta mucho las matemáticas, la lengua española, las ciencias naturales y la tecnología en general.

La mejor educación es la presencial por muchos factores incluso psicológicos, pero la educación remota también es válida, uno nunca está preparado lo suficiente, pero a futuro si se puede optar por eso. Para que Colombia se empareje con otros países, primero hay que controlar la violencia en el país, generar una equidad, más justicia social, es lo que tienen los otros países que Colombia no tiene. Por la misma política de los gobiernos Neoliberales.

No me capacitado últimamente en alguna pedagogía crítica, metodología activa, o en materia tecnológica. En la pandemia sí, estuve más familiarizado con el computador. Pienso que la transformación curricular es una responsabilidad del docente, pero debe ser algo articulado, que inicia desde el Ministerio de Educación, pasa por la Secretaría de Educación, los directivos, los docentes, los padres de familia e incluso los estudiantes, debe ser un asunto completamente articulado para que pueda implementarse con éxito. Las cosas impuestas no funcionan, se debe dialogar.

Pero es indudable que participar en procesos de formación en ejercicio es una responsabilidad del maestro. Tiene que ver con la mejora que cada docente debe tener de sí mismo. Mi nivel de inglés es básico. Me gustaría que la gente me recuerde como una persona servicial.

El plan de área no se encuentra en versión 2022. Tiene descritos los objetivos por grado y nivel. Tiene referentes conceptuales. Coinciden con el modelo pedagógico. Incluye competencias, estándares, DBA. El plan de área incluye situaciones problema o pregunta problematizadora. Incluye aprendizajes o contenidos. Describen proyectos con otras áreas transversales. El área desarrolla plan de clase. No se realizan acuerdos con los estudiantes. No se ha realizado actualización del diagnóstico del área. Realizamos análisis de las pruebas externas, pruebas saber,

evaluar para avanzar. En el colegio sí existe integración curricular. Con el área de español, artística, pero en el plan está es con democracia y con afrocolombianidad.

El área describe la metodología. Pero no utiliza el aprendizaje basado en problemas, ni el aprendizaje basado en retos. Es más bien aprendizaje basado en el pensamiento. y basado en los contenidos.

El área no usa metodologías ágiles, Gamificación, Design Thinking. Utilizan la investigación como estrategia pedagógica. No se utiliza la investigación basada en artes. Tampoco se promueve el aprendizaje cooperativo. No distingo los retos de la cuarta revolución industrial y desconozco las Competencias del Siglo XXI. El área usa pedagogías críticas y metodologías activas. La evaluación en el área es formativa, argumentativa que no dependa de la memoria, sino lo que el estudiante piense de esa situación. En la institución considero que se hace la evaluación sumativa. El plan de área tiene implementado los ajustes razonables. Las orientaciones para estudiantes con necesidades educativas, y cuenta con enfoque de educación inclusiva.

Para la integración de las áreas en secundaria falta mucho todavía, existe mucho el concepto de capitalismo que es la división del trabajo, cada área es una celda, separadas una de las otras. En otros países se hace un tema visto desde las otras áreas. En la educación masiva se requiere una logística muy grande, puede verse las cosas por competencias.

Creo que queda pendiente una formación más integral de los Planes de Área. Me comprometería a trabajar un solo tema, por ejemplo, el calentamiento global, visto desde las diferentes áreas, eso formaría un cerebro más visto de la complejidad y no tan particularizado en algunas áreas. Se debe buscar que todo sea más Holístico.

Mi experiencia en el comité de investigación, en términos de transformación curricular se presenta todavía con mucha resistencia, pero particularmente considero que es muy importante, allí es donde se puede plantear una investigación que abarque todas las áreas, más integrales, empezando a investigar de manera integral.

Anexo 8 Sandra Saavedra

Soy Sandra Estella Saavedra Ovalle, fui una niña muy rodeada de padres de familia acompañantes, protectores. Mi familia está compuesta por papá, mamá y hermano mayor, viví una infancia muy feliz en la ciudad de Barranquilla, he estado en colegios con corte religioso, entonces he tenido una formación en valores desde mi infancia y desde el deber ser, y la parte comportamental. Mi escuela fue Nuestra señora del Carmen en Barranquilla, era diversa y mixta de diferentes estratos socioeconómicos, recuerdo la docente de primero y la de quinto, porque fueron muy cercanas y mezclaban la parte lúdica, además de permitir la participación de todos, y el recreo era muy divertido.

Del colegio recuerdo que era grande y fortalecía las habilidades artísticas, baile, canto e instrumentos musicales, los actos cívicos eran de reconocimiento y gran respeto, una vez a la semana compartíamos una misa y eran espacios necesarios que se generaban en la institución. Yo desde que tengo conciencia me ha ido muy bien en humanidades, sociales y ética y valores, nada bien en matemáticas. En la universidad San Buenaventura de corte franciscano, me ayudó mucho con el tema de horarios, recuerdo un docente que me ayudó a tener lectura comprensiva, analítica y crítica. Recuerdo otro profe que nos permitía compartir con otros grupos y otros semestres. Yo soy Psicóloga de la promoción 2002, he hecho diplomados y en diciembre me gradúo de la maestría de intervención psicológica en el desarrollo y la educación.

Me gustaría saber la respuesta al misterio de la creación humana, de dónde venimos y si en realidad existe un Dios. Me identifico con los personajes antagónicos, confrontar posturas desde el poder. Durante la pandemia me tocó sacrificar la cercanía con mis familiares y el canal afectivo, una llamada o un computador no me reemplazaba un abrazo. El acercamiento con mis tres sobrinos. Ellos me recargaban emocionalmente, desde la misma mirada ingenua, el mismo juego, y con otros familiares también. Últimamente leí un libro de Walter Riso, en pedagogía que trataba solo la incorporación de educación inclusiva. Me gusta la literatura que tiene que ver con la inteligencia emocional.

Consume un poco de noticias por televisión, por radio y redes, blue radio me gusta mucho, el noticiero de la noche el de las 11:30pm. Ya para noticias de formación, cursos, capacitaciones estoy conectada en varios grupos, en Facebook e Instagram, en varias comunidades de aprendizaje, en la

Secretaría de Educación de Medellín y allí me llega la información también en el grupo maestros didácticos y en la maestría.

Un error que cometí recientemente tiene que ver con el tema de la comunicación, ya que me dejo llevar por la emoción o por la frustración y doy respuestas reactivas. Aprendí a tener más capacidad de escucha. Pero al mismo tiempo considero que tengo la capacidad para solucionar problemas, he aportado en la mediación y acercamiento entre el equipo directivo y el equipo docente, y acercarnos a las políticas Institucionales con las prácticas inclusivas, implementando el diseño universal del aprendizaje. Con las familias, adquirí un mayor empoderamiento y acompañamiento. Con los estudiantes afianzando su autoestima.

Todos los días antes de salir a trabajar pienso primero en un pensamiento de gratitud y el disfrute de mi labor. Este año he sido muy feliz en tener un cargo administrativo y que eso hace que se impacte la comunidad educativa.

Soy la docente de apoyo pedagógico. Lo que normalmente hago es aportar en el tema de transformación Institucional, al igual que liderar los procesos de gestión escolar, desde el área académica pedagógica y de la comunidad, en tres dimensiones: la política, la práctica y la cultura institucional. Con la formación docente, en la caracterización de los estudiantes, atendiendo la diversidad en todo su nivel, proponiendo estrategias pedagógicas que pueden funcionar para su particularidad para acceder al aprendizaje. Encuentros con las familias, con los directivos, apoyos para el aula, apoyos individuales, elaboración de planes con ajustes razonables PIAR, participación en el comité de inclusión, comité de convivencia, comité de investigación. Incluyendo y facilitando prácticas.

Pienso que a veces como docentes, están muy direccionados a cumplir, a entregar, los docentes que la formación en ejercicio es una sobrecarga laboral. Romper barreras actitudinales, romper con imaginarios o flexibilizar posturas desde lo personal y lo profesional no es fácil. Tratar de reconstruir el conocimiento para construir conocimiento no es fácil, pero creo que principalmente lo complejo de esos espacios de formación es la parte actitudinal de los docentes. Los docentes deben fortalecer el registrar las actividades y hacer visible su trabajo.

Creo que el proyecto de transformación curricular sí se da en nuestra comunidad educativa, lo hacemos a diario, pero cuando se ve como una imposición, eso genera una barrera, al docente hay que escucharlo más, hay que valorarlo más y también hay que motivarlo más para que registre todo

eso que se hace a diario. Esta comunidad en particular ya viene haciendo cambios, con nuevas aplicaciones, con pensarse y repensarse como mejorar las clases para que los estudiantes accedan al conocimiento.

Para transformarnos necesitamos tener una lectura y un especial conocimiento de lo que es la comunidad educativa, debemos manejar muy bien el tema de las políticas y prácticas, las competencias humanas y emocionales para poder dar aportes, construir en equipo y que el otro se movilice a hacer cambios en su práctica diaria. En la capacidad de gestión y en hacerlo cercano y que genere confianza para un equipo de trabajo. Algunas Áreas del conocimiento optan por participar de los procesos de formación. Primero porque los docentes sienten, en particular, que tienen claridad desde lo técnico, pero sobre todo saben practicar sus competencias humanas y hacen visible y valoran el liderazgo que cada uno puede tener.

Otras áreas no se integran porque sienten que tienen inseguridad, sienten que no lo van a hacer igual de bien a los otros, porque sienten que les falta creatividad y recursividad, empleabilidad de los recursos, y les falta disciplina para combinar todo, porque a veces les falta atreverse, porque siento que tienen rigidez cognitiva, porque siento que en un aula se puede hacer mucho para impactar a otros y a veces no se hace, siento que se pueden combinar los estilos de aprendizaje y no se hacen por barreras personales que los otros docentes no han logrado tumbar sabiendo que en cada uno está la capacidad de derrumbarlas y explorar nuevas alternativas.

Si existiera nuevamente un escenario de educación remota como el de la pandemia creo que el país no avanzó en políticas para fomentar este tipo de educación. No tengo una propuesta para la educación remota. No me siento preparada. Creo que no estamos preparados.

Yo pienso que para que Colombia se empareje con otros países en términos de educación, investigación y desarrollo de tecnologías nos falta mayor implementación desde lo político en lo práctico, necesitamos mayor formación para los docentes, también necesitamos docentes inquietos que se deben seguir cualificando, también estamos en deuda con los espacios de salud mental.

Personalmente me ha capacitado últimamente en pedagogía crítica, metodología activa, o en materia tecnológica. La Institución nos han facilitado los espacios de formación, en TICs y diversas temáticas. Creo que la transformación curricular es una responsabilidad del docente, pero también es una responsabilidad y un deber, es una corresponsabilidad de toda la comunidad. Mi nivel de inglés es Básico. Me gustaría que la gente me recuerde como una profesional apasionada, integral, que viene a servirle a la comunidad, que viene a hacer equipo.

Desde el trabajo realizado con los docentes, se observa que los planes de área no se encuentran en versión 2022. Tienen descritos los objetivos por grado y nivel. Tienen los referentes conceptuales. No coinciden con el modelo pedagógico. Incluyen las competencias, los estándares y los DBA. Los planes de área incluyen situaciones problema, o preguntas problematizadoras. Incluyen aprendizajes o contenidos principalmente. Describen proyectos con otras áreas transversales. Desarrollan plan de clase en lo escrito. No se han realizado actualizaciones de los diagnósticos del área. Algunos docentes las tienen en cuenta realizar análisis de las pruebas externas, pruebas saber, evaluar para avanzar. No existe la integración curricular. Los planes de área describen la metodología. No muestran aprendizajes basados en problemas, ni aprendizajes basados en retos; tampoco el aprendizaje basado en el pensamiento. Se basan más bien en el aprendizaje por contenidos.

Las áreas en general no usan metodologías ágiles, Gamificación, design thinking. No utilizan la investigación como estrategia pedagógica, ni utilizan la investigación basada en artes, y deberían porque hay estudiantes con capacidad a ese nivel. Las Áreas promueven el aprendizaje cooperativo. No se manejan los retos de la cuarta revolución industrial. Tampoco conocemos las competencias del Siglo XXI. Las áreas no usan pedagogías críticas ni usan metodologías activas.

La evaluación en la Institución es más sumativa. La formativa valora procesos y seguimientos y acá no se hace. Los planes de área no tienen implementado los ajustes razonables. Algunos docentes usan plan de clase. No se tienen documentadas las orientaciones para estudiantes con necesidades educativas. Tampoco se cuenta con un enfoque de educación inclusiva. Siento que las jornadas son diversas, de noveno a once se observa mayor integración, hay transversalidad, incluso desde los proyectos para reforzar. De sexto a octavo no conozco, en la escuela es muy individual el proceso.

Para generar mayor integración de las áreas se podría implementar el profesorado en primaria, empoderar el comité de inclusión, la participación docente en el tema de investigación, las escuelas de familia, mejorar el manejo técnico y conceptual del mismo plan de estudios. Hay que dar más fuerza a las planeaciones de aula y hacer procesos de seguimientos, al igual que implementar estrategias evaluativas diversas. El currículo lo defino como el conjunto de áreas que deben desarrollar procesos de aprendizaje, que requieren recursos y metodología, para mí el currículo es todo.

Quedan pendientes algunas tareas como darle fuerza a los encuentros de docentes, donde cada docente sea protagonista y líder de sus procesos, incluso de flexibilización y disposición al cambio. Puedo afirmar que mi experiencia en el comité de investigación, en términos de transformación curricular ha sido de gran aprendizaje, muy positivo, me muestra una lectura distinta, de un PEI, del aporte de cada docente, un plan de estudio o un sistema de evaluación.

Anexo 9 Entrevista

Guía de entrevista acerca de las experiencias de formación docente en transformación-curricular

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador: Carlos Mario Ríos

Entrevistado(a) (nombre, edad, género, puesto, dirección, gerencia o departamento): _____

Introducción

Descripción general del proyecto

El propósito es crear un diálogo alrededor de las categorías experiencia y formación docente en términos de transformación-curricular

El Participante elegido es: _____

El motivo por el cual fue seleccionado es dado que hace parte de un área STEM: ciencias naturales del proceso de transformación curricular del MEN.

Los datos utilizados serán utilizados para el trabajo de grado en la Maestría en Educación de la UPB adscrito a la línea de Investigación del grupo PDS: enseñabilidad de las ciencias, las disciplinas y los saberes.

Características de la entrevista

Esta entrevista se realiza bajo la autorización de los participantes y tiene total confidencialidad, la información suministrada será utilizada exclusivamente para el trabajo de grado de la Maestría. Queda prohibida su comercialización sin la debida autorización. La entrevista no durará más de 45 minutos.

Preguntas

Preguntas generales y fáciles

Audios corticos, respuestas rápidas

Conocer la persona que tiene un papel como educador

Preguntas para romper el hielo

¿Qué misterio de la humanidad le gustaría saber la respuesta? Antes de Morirse

¿Si pudieras ser un personaje de una película cuál le gustaría ser? Posterior a la respuesta ¿En alguna película en particular?

¿Qué ha tenido que sacrificar durante la pandemia y posterior a esta para intentar transformarse como docente?

¿Qué libro ha leído últimamente que cree que le ayuda a transformar su práctica educativa?

Cómo “consume” noticias a Diario, cómo hace para enterarse de lo que está pasando, por ejemplo, en cursos de formación en educación. Cuál es su rutina para estar enterado en temas de educación.

Cuál es el error más reciente que ha cometido.

Qué aprendió de ese error, qué haría para que sea situación no le pase.

¿Cuál es el problema más significativo que ha resuelto en su qué hacer docente?

¿Cuál cree usted que es la responsabilidad principal del docente en términos de transformación curricular? Qué piensa cada mañana antes de ir a laborar.

¿Qué es lo que hace un maestro, cuáles son las soluciones que ofrece un maestro? Cuando transforma el currículo

Cuando se trata de formación docente, la formación en ejercicio es de las más complicadas, dado que se torna como una imposición. Cuál es su opinión de la formación en ejercicio, porque causa molestia en los docentes.

El Ministerio de Educación Nacional, a través de las Secretarías de Educación municipales han querido “implantar” un proyecto de transformación curricular muy ambicioso que incluye entre otros aspectos: competencias del siglo XXI, el SER+STEAM, La Cuarta Revolución Industrial y la Economía Naranja. Cuál es su opinión de esta propuesta.

Transformar una escuela, requiere de una visión de más de cuatro años. Muchas veces los proyectos de transformación curricular desde la formación en ejercicio no prosperan. ¿Qué es lo que usted hace regularmente para transformarse como docente o para transformar el currículo? Independientemente del programa de TC.

De las 13 o 14 áreas que componen nuestro plan de estudios, solamente tres áreas le han apostado al proyecto de transformación curricular. Porqué cree que esto ha ocurrido. Cuál es su posición al respecto.

La educación remota. Si existiera nuevamente un escenario de educación remota como el de la pandemia. Cree usted que el país avanzó en políticas para fomentar este tipo de educación. Tiene usted una propuesta para la educación remota. Está preparado.

Cómo hacer para que Colombia se empareje con otros países en términos de educación, investigación y desarrollo de tecnologías.

Se ha capacitado últimamente en alguna pedagogía crítica, metodología activa, o en materia tecnológica.

¿La transformación curricular es una responsabilidad del docente? ¿Participar en procesos de formación en ejercicio es una responsabilidad del maestro?

¿Cuál es su nivel de inglés?

¿Qué no le han preguntado en los procesos de formación en ejercicio que le gustaría compartir en este momento?

¿Cómo le gustaría que la gente lo recuerde?

Segunda parte de la entrevista: Preguntas complejas contraste de la rúbrica

- ¿Se encuentra en versión 2022?
- ¿Están descritos los Objetivos por grado y por nivel?
- ¿Se nombran los Referentes conceptuales? ¿Coinciden con el Modelo Pedagógico?
- ¿Se incluyen las Competencias?
- ¿Se incluyen los Estándares?
- ¿Se incluyen los Derechos básicos de aprendizaje?
- ¿Se incluyen Situaciones Problema o preguntas problematizadoras?
- ¿Se incluyen los Aprendizajes - Contenidos?
- ¿Se describen los Proyectos o las áreas transversales?
- ¿El área desarrolla Planes de clase? ¿Se tienen acuerdos para ello?
- ¿Se ha realizado Actualización del Diagnostico?
- ¿Se incluyen Análisis de Resultados de Pruebas Externas e internas?

Metodologías y transversalización

Existe la Integración curricular ¿con cuáles proyectos pedagógicos se transversaliza y cómo?, ¿En el Plan de Área se describe la Metodología?, ¿promueven el aprendizaje basado en problemas?, ¿Promueven el aprendizaje basado en retos?, ¿Usan aprendizaje basado en el pensamiento?, ¿Usan el aprendizaje basado en contenidos?

ÍTEM	SI / NO	OBSERVACIONES
¿Usan Metodologías ágiles? Gamificación Design Thinking Learn Startup		
¿Utilizan la investigación como estrategia pedagógica?		
¿Utilizan la investigación basada en artes?		
¿Realizan actividades usando el Aprendizaje cooperativo?		

¿Conocemos los retos de la Ciudad de la Cuarta Revolución Industrial?		
¿Reconocemos las competencias del Siglo XXI?		
¿Usan pedagogías críticas?		
¿Usan metodologías activas?		

Evaluación:

¿Realizan análisis de Resultados de Pruebas Externas?

¿Cómo se concibe la Evaluación formativa desde el área?

Preguntas sensibles

Atención a la diversidad

¿Se tienen documentados los ajustes Razonables en el plan de área? ¿En el plan de clase?

¿Se tiene especificadas las orientaciones para la atención a la diversidad?

¿Se cuenta con enfoque de educación inclusiva?

Preguntas de cierre

¿Cómo es la experiencia de integración de las áreas en primaria? (mono profesorado)

¿Cómo es la experiencia de integración de las áreas en secundaria? (profesorado)

¿Qué proyectos se podrían diseñar generar mayor integración curricular?

¿Qué tareas crees que quedan pendientes?

¿Cuáles serían algunos de tus compromisos?

Se creó un formato de consentimiento informado para la entrevista (datos del entrevistado, frase que otorga su permiso, fecha), el cual será firmado por los participantes. Se podrían crear grupos de enfoque. Pero teniendo Muestra de Primaria, Secundaria y Media.

Sugerencia de formato para evaluar la entrevista

1. ¿El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado? (quieto, confortable, sin molestias).
2. ¿La entrevista fue interrumpida?, ¿con qué frecuencia?, ¿afectaron las interrupciones el curso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las preguntas?
3. ¿El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado o la entrevistada?
4. ¿Funcionó la guía de entrevista?, ¿se hicieron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?, ¿qué puede mejorarse de la guía?
5. ¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?
6. ¿El entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas?
7. ¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente?, ¿se grabó toda la entrevista?
8. ¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado?, ¿lo logró?, ¿se introdujeron sesgos?
9. ¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?
10. ¿Su comportamiento con el entrevistado o la entrevistada fue cortés y amable?
11. ¿El entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción emocional significativa?, ¿cuál?, ¿afectó esto la entrevista?, ¿cómo?
12. ¿Fue un entrevistador activo?
13. ¿Estuvo presente alguien más aparte de usted y el entrevistado?, ¿esto afectó?, ¿de qué manera?

Vamos a indagar a los docentes a cerca de tres componentes: Liderazgo Pedagógico, Articulación Curricular, SIEE En cada componente se analizarán tres aspectos: Prácticas individuales, Planes de área con metodologías activas, Integración de áreas, Integración curricular.