



**ACOMPañAMIENTO EN EL FORTALECIMIENTO DE UNA PROPUESTA DE
EDUCACIÓN**

CAMILA REYES

**UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL
SANTIAGO DE CALI
2018**

**ACOMPANAMIENTO EN EL FORTALECIMIENTO DE UNA PROPUESTA
ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN EN UNA CIUDADELA EDUCATIVA DE
SANTIAGO DE CALI**

CAMILA REYES

Trabajo de Grado de Maestría

DIRECTORA

JACKELINE CANTOR JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

SANTIAGO DE CALI

2018

Tabla de contenido

1. Introducción	4
2. Marco Contextual	5
3. Visión de Sujeto	9
4. Marco Conceptual	11
4. 1. Los Modelos Pedagógicos	13
4. 2. Características del Modelo Pedagógico Tradicional	13
4. 3. Escuela Nueva	14
4. 4. La pedagogía Socialista	15
4. 5. La Escuela en Colombia	17
5. Análisis y Diagnóstico	17
5. 1. Trayectoria Docente	19
5. 2. Conocimiento del Modelo Pedagógico de Oriente	21
5. 3. Rol de los estudiantes y Rol del Docente en el aula	27
5. 4. Comentarios finales	29
6. Propuesta de intervención	30
6. 1. Escenario de intervención.	31
6. 2. Objetivos de la Intervención	32
6. 3. Objetivos Específicos	32
6. 4. Bases teóricas de la intervención: Práctica reflexiva.	32
7. Metodología	34
7. 1. Metodología participativa.	34
7. 2. Dimensiones de la metodología participativa.	35
7. 3. Momentos de la propuesta de intervención	35
7. 4. Sesiones de la intervención	37
8. Resultados Esperados	54
9. Recomendaciones	55
10. Conclusiones	56
Referencias	57

1. Introducción

Este trabajo surge a partir de interrogantes respecto al ejercicio profesional como docente en el marco de las clases de la materia Intervenciones Clínicas Educativas de la Maestría en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi. Durante estas discusiones emerge un interés por conocer cómo los docentes al planear sus clases y en sus prácticas cotidianas con sus estudiantes asumen y reconocen los planteamientos- en cuanto a concepción de aprendizaje y rol del docente y del estudiante- que subyacen al Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) planteado desde las instituciones educativas en donde desarrollan su labor docente.

Lo anterior se relaciona con los hallazgos teóricos de Parra (1996) en Colombia, quien establece que en este país se ha generado una situación de escisión entre el discurso y la práctica en la escuela. Es decir, en el discurso algunos maestros se adhieren a teorías pedagógicas contemporáneas que sitúan al estudiante en el centro de la escuela, mientras que en sus prácticas pedagógicas propician metodologías tradicionales como los dictados, en donde el saber solo se le reconoce al docente. De acuerdo con lo anterior, Parra (1996) plantea que los estudiantes terminan aprendiendo que el discurso no se relaciona con la práctica diaria y que solo se aplica para la obtención de buenas notas académicas.

En esta vía, nace un interrogante respecto a las posibilidades de transformación en los roles de docente y estudiante tradicionales, que brinda un modelo educativo con una propuesta alternativa. Es desde este interrogante que se realiza el acercamiento al proyecto de investigación denominado “Estrategias pedagógicas alternativas para el fortalecimiento de la inclusión y la calidad educativa en instituciones de la ciudad de Cali” realizado por un grupo de docentes de la Universidad Icesi, durante el año 2016, en tres instituciones educativas. En esta investigación se habían caracterizado dos modelos pedagógicos alternativos, Comunidades de Aprendizaje y El Modelo pedagógico de Oriente. Este último, corresponde al PEI de la Institución Educativa (IE) Nuevo Latir, que hace parte del proyecto de las Ciudadelas Educativas en la ciudad de Cali y se constituye en un proyecto gestado por el cuerpo docente de la institución, en diálogo con la comunidad. Es esta razón, la que lleva a la autora a tomar como objetos de análisis los factores que posibilitan o no que la propuesta educativa en Nuevo Latir pueda cumplir los objetivos que se han trazado en relación a la idea de formar un ciudadano con una postura activa.

Entonces, para el presente proyecto se toma como material de análisis la parte del trabajo de campo desarrollado en el marco del proyecto de investigación de la Universidad

Icesi, anteriormente mencionado, que corresponde a entrevistas, grupos focales y observaciones de un grupo de docentes de la IE Nuevo Latir.

Desde el análisis de información realizado, se logró identificar que una de las necesidades más apremiantes para la reafirmación del modelo educativo en la comunidad, de acuerdo con los docentes, es la apropiación de conocimientos acerca del modelo pedagógico de Oriente; además de llevar este conocimiento a sus prácticas diarias en el aula con sus estudiantes. Adicionalmente, en las observaciones de campo se evidencian dinámicas de docentes y estudiantes que se corresponden con un concepto de educación tradicional en el cual el papel del estudiante, es pasivo frente al proceso de aprendizaje.

Después de este diagnóstico, se propone una intervención, desde una metodología participativa, en la cual los docentes puedan reflexionar sobre su rol actual en clase y contribuyan a través de unos espacios de acompañamiento, a generar prácticas pedagógicas que se desprendan de una reflexión constante y que los lleven a asumir un rol orientador en el aula, a la vez que se vuelven investigadores y cuestionadores constructivos del Modelo Pedagógico de Oriente.

Para lograr lo anterior se propone como marco teórico la diferenciación realizada entre Modelo Pedagógico Tradicional y Modelo Escuela Nueva, llevado a cabo por Flórez (1994) y otros autores, además de retomar los principios de la Pedagogía Socialista; específicamente la propuesta desarrollada por Paulo Freire (2005). Posteriormente, en la intervención el concepto clave de la misma será el de la Práctica Reflexiva desarrollado por Zeichner (1993) y otros. En este sentido, se buscará que los docentes puedan ganar un espacio guiado teóricamente por el concepto de Práctica Reflexiva, que les permitan poner en discusión sus prácticas cotidianas de clase en relación con sus conocimientos teóricos y con el modelo pedagógico de oriente, con el fin de retroalimentar sus procesos de enseñanza y el de sus colegas.

2. Marco Contextual

A partir del macroproyecto denominado *Ciudadelas Educativas*, con los objetivos de fortalecer y participar en la construcción del tejido social de Santiago de Cali, y de promover el desarrollo de las comunidades desde el eje educativo, se consolidaron instituciones educativas como el colegio Eustaquio Palacios, el colegio Isaías Duarte Cancino y la Ciudadela Educativa Nuevo Latir. Dentro de estos espacios educativos se concibió la puesta en marcha de modelos de formación integral para mejorar las oportunidades de aprendizaje y enseñanza de la población caleña (Alcaldía de Santiago de Cali, 2011).

Bajo el gobierno de Jorge Iván Ospina, promotor de la iniciativa descrita, la Ciudadela Educativa Nuevo Latir- inaugurada el 8 de junio del año 2011- se ubicó en un predio de

32.000 mts² del Distrito de Aguablanca. El lote mencionado con anterioridad se encuentra específicamente en la calle 76 No. 28 –20 (entre las comunas 13, 14 y 15), donde anteriormente existía una escombrera que funcionaba como frontera invisible entre los jóvenes habitantes de los barrios: Mojica, El Poblado, Manuela Beltrán, Ómar Torrijos, El Retiro y el Bonilla Aragón. Actualmente, la institución educativa se ubica como punto de unión y de convivencia entre los actores violentos de las diferentes zonas puesto que está en una intersección de la Avenida Ciudad de Cali con la Troncal de Aguablanca.

El Distrito de Aguablanca, ubicado en la zona oriental de la ciudad de Cali, fue fundado en el año de 1972 por medio de invasiones populares y urbanizaciones ilegales con población de escasos recursos económicos que encontraron en Cali una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida ya que en su mayoría fueron campesinos desplazados por las violencias ocurridas en el país o habitantes de la Costa Pacífica damnificados del terremoto de 1979 (Red de Oriente, 2011).

El Distrito de Aguablanca tiene diferentes problemáticas sociales por resolver en sus comunas 13, 14, 15, y 21. Por ejemplo en la comuna 14 comuna durante el año 2014 sucedieron 187 homicidios causados principalmente por la presencia de pandillas y las dinámicas de venganza; mientras que en la comuna 21 se presentaron 126 homicidios en el 2014 y las autoridades ubicaron como prioridad trabajar por mejorar la seguridad y la convivencia en estas comunas. En la comuna 13 el 16,9% de la población económicamente activa está desempleada, porcentaje por encima del promedio del municipio. Además, en la Encuesta de Empleo y Calidad de Vida llevada a cabo en 2013 el 38,5% de los habitantes encuestados de la comuna 13 reportaron percepciones de ingresos insuficientes para cubrir los gastos mínimos en el hogar. La comuna 15 comparte tanto problemáticas de inseguridad como problemáticas de empleabilidad: en el año 2014 se llevaron a cabo 142 homicidios en sus barrios y el 19,4 de su población económicamente activa se encontraba desempleada (Alcaldía de Santiago de Cali, 2017).

La Ciudadela Educativa Nuevo Latir desde el año 2011 a la fecha, se encuentra inmersa en la aplicación de un Modelo Pedagógico Alternativo- denominado Modelo Pedagógico de Oriente- que tiene como objetivo que sus estudiantes aprendan para la vida y adquieran conocimiento mediante su desarrollo como sujetos, su trabajo colaborativo con otros y su interacción con la comunidad.

A continuación, se describirán aspectos significativos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Ciudadela, para comprender en qué consiste el modelo y cuáles son los principales ejes de intervención propuestos para los docentes y demás actores fundamentales que diariamente trabajan en la Ciudadela Educativa para cumplir con el objetivo planteado.

Dentro de los ideales de la Institución, se pretende construir una comunidad educativa que sea sensible al cambio, con sentido de pertenencia, sensibilidad social y, sobre todo,

caracterizada por su capacidad de adaptación a su entorno. Lo anterior porque los proponentes del modelo plantean que en un entorno como el Distrito de Aguablanca se hace necesaria la formación de personas que puedan influenciar y contribuir a la construcción positiva de su barrio, su comuna, y de su municipio.

Ahora bien, como se ha podido visualizar en los párrafos anteriores, el término ciudadela educativa puede ser novedoso para el lector, dado que se emplea en un proyecto que nació como iniciativa local y merece ser descrito para conocer por qué resulta pertinente acompañar esta propuesta pedagógica alternativa.

El término Ciudadela Educativa da cuenta de espacios que se caracterizan por su novedad, buscan ser estrategias educativas para el desarrollo social, y no necesariamente se agotan en la oferta de educación escolarizada. Por ejemplo en los territorios subregionales de Antioquia desde el año 2007 por medio de la Secretaría de Educación para la Cultura (Seduca) se ha desarrollado el proyecto de Ciudadelas Educativas Culturales (CEC) que son grandes dotaciones arquitectónicas que permiten llevar a cabo actividades educativas, de sistemas, culturales y artísticas; estas ciudadelas tienen como pretensión articular los sistemas locales de gestión de la educación y la cultura en el territorio, y aportar en el desarrollo social los habitantes de las subregiones en donde están ubicadas (Ortegón, et Al. 2011).

Actualmente la Ciudadela Educativa de la I.E. Nuevo Latir, es un espacio que atiende a 2.700 estudiantes, en dos jornadas (mañana y tarde) e integra espacios de educación formal y no formal para niños, adolescentes y adultos. Su formación consiste en ofrecer un Modelo Pedagógico de Educación alternativo, que busca desarrollar en los estudiantes y en la comunidad actitud crítica, aportar en la construcción subjetiva, y en la formación de relaciones comunitarias.

En la construcción de esta propuesta educativa participaron, además de Hugo Lozano (rector de la Institución Educativa) diversos actores y maestros que- desde el año 2009- hicieron un reconocimiento de los problemas, intereses y expectativas de las comunidades tanto educativa como de las comunas y plantearon los fundamentos educativos institucionales, inspirados entre otros por la propuesta de Edgar Morín sobre una educación desde un punto de vista no dualista (PEI Nuevo Latir, 2011):

Fundamento Epistemológico: Currículo interdisciplinario y transdisciplinariedad	Fundamento Filosófico: sujeto como ser integral y transformador	Fundamento Psicológico: sujeto multidimensional y 4 momentos formativos
Fundamento Antropológico: multiculturalidad y formación de personas críticas y autónomas	Fundamento Pedagógico: pensamiento complejo, articulación de campos de saber	Fundamento Sociológico: contribuir a solucionar demandas sociales, económicas, políticas y culturales

*Cuadro de Fundamentos de la IE Nuevo Latir.
Elaboración propia con base en PEI Nuevo Latir (2011)*

Solidaridad	Trabajo en equipo	Respeto	Confianza
Creatividad	Participación	Honestidad	Autonomía
	Amistad	Creatividad	

*Cuadro de Valores de la IE Nuevo Latir.
Elaboración propia con base en PEI Nuevo Latir (2011)*

Adicionalmente, la IE Nuevo Latir en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) plantea unas características de sus estudiantes como sujetos individuales capaces de aprender y convertirse en ciudadanos útiles para la sociedad. Así pues, se puede pensar que los ciudadanos en formación, son personas que pueden interactuar con el docente, el entorno y la tecnología, para construir conocimiento de manera dinámica.

Por tal razón debe resaltarse que el eje central para construir conocimiento debe estar en los estudiantes, dado que son ellos mismos los que de acuerdo a sus expectativas, creencias, aprendizajes, conceptos y deseos; contribuirán para que la propuesta de educación alternativa les permita formarse desde la singularidad, la reflexión, la actitud crítica, la educación para la vida y la proyección hacia el futuro; como está enunciado en el PEI (PEI Nuevo Latir, 2011).

3. Visión de Sujeto

Después de realizar una revisión documental se encuentra que en el Modelo Pedagógico de la IE Nuevo Latir se plantea una perspectiva de sociedad compuesta por una tríada: sujeto-equipo-comunidad.

La visión de sujeto está fundamentada en el reconocimiento de la individualidad de cada persona, el desarrollo de sus potencialidades, la necesidad de interactuar con el otro, la pertinencia de favorecer el desarrollo local y de manera complementaria construir su proyecto de vida.

Cuando se complementa la revisión documental con trabajo de campo, se pudo comprender que para la Institución Educativa Nuevo Latir cada una de las personas que interactúa en su comunidad educativa, es un actor significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque además de participar en un proceso colectivo de construcción de conocimiento donde los docentes orientan el aprendizaje, se le permite aportar desde su individualidad. De esta forma, sus conocimientos previos, sus experiencias de vida y sus características individuales, le permitan desarrollar sus procesos cognitivos básicos y superiores.

Así mismo de acuerdo a lo planteado en el documento se resalta que en la construcción de sujeto, es necesario priorizar el sentido de pertenencia y la construcción de identidad, dado que cada individuo de acuerdo con sus interacciones, fortalece su imagen y logra formar su carácter, producto de lo que piensa, lo que aprende, lo que vivencia y lo que reconoce. No obstante, se desea construir criterio ético y moral, a través de la apropiación de la cultura, la configuración de juicio, raciocinio y la visualización del territorio local y los saberes compartidos.

En ese orden de ideas, al parafrasear a Nuevo Latir (2011) se puede decir que aceptar que un sujeto apropia una cultura no es suficiente, porque lo realmente importante es comprender, cómo cada quien encuentra su lugar en el mundo y logra hacer parte de la sociedad, no solo por medio de su adaptación a las normas, sino también encontrando equilibrio entre lo que es, lo que se le pide que sea y lo que realmente desea ser.

Teniendo en cuenta lo anterior, el sujeto se construye después de discernir e interiorizar normas sociales y el establecimiento de criterios propios, lo cual es producto de la realización de un análisis integral de lo que ha aprendido, lo que desea aprender y lo que

toma de las interacciones sociales y comunitarias. En ese sentido, se pretende que el sujeto aprenda a rescatar su individualidad, forjando un carácter propio producto de las interacciones en la comunidad educativa (PEI Nuevo Latir, 2011).

En el mismo sentido, en la construcción de sujeto se puede reconocer el papel que juega la interiorización del conocimiento a través del intercambio de información, el diálogo y los discursos para dar lugar a la apropiación de conceptos. Porque si bien toda una comunidad educativa vivencia una misma experiencia, cada uno de sus sujetos la interioriza desde su raciocinio, su cultura y sus saberes previos.

De acuerdo con lo expresado en el documento y el análisis del mismo se puede plantear que en la visión de sujeto podría estar el éxito de la propuesta de educación alternativa. Puesto que, si se potencializan las capacidades individuales de cada miembro de la comunidad, se podrá constituir un equipo donde sus interacciones sean sanas, sus diálogos enriquecedores, sus experiencias productivas y sus aprendizajes más significativos.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que el sujeto es un ser de relaciones y necesita interactuar con los demás para lograr satisfacer sus necesidades básicas y construir sus lazos afectivos. Por tal motivo en la I.E Nuevo Latir se considera al sujeto en su relación con otros, es decir, se plantea que el sujeto a través de la interacción social construye relaciones, conocimientos, lazos afectivos y proyecciones de vida.

Para hacer alusión a los fundamentos teóricos revisados en el PEI se puede decir que la aproximación a los conceptos de sujeto, equipo y comunidad es primordial porque representa una interacción permanente mediante la cual se entreteje conocimiento y se propicia el aprendizaje desde lo personal, lo local, lo colectivo y lo educativo. En adelante se centrará la atención en los tres conceptos mencionados porque son puntos de partida de lo que será el objeto del quehacer pedagógico en el modelo educativo.

El concepto central es el de sujeto, porque su desarrollo logrará que cada persona se auto reconozca como única e importante en su entorno (PEI Nuevo Latir, 2011). Por lo tanto, resulta pertinente que la persona además de su ser individual, se visualice como parte de un todo, donde además de sentirse única otorgue cabida a las relaciones con los demás, para dar lugar al intercambio cultural. Este intercambio traerá consigo la interiorización de principios y valores, que le ayudarán a formar su criterio moral, su carácter y su personalidad.

En segundo lugar, se encuentra el trabajo en equipo como uno de los ejes importantes para la I.E Nuevo Latir, porque no se puede hablar de construcción de sujeto si no se le complementa con el factor relacional y las construcciones colectivas. La IE Nuevo Latir (2011) propone el término de equipo por encima del de grupo, para evitar caer en la jerarquización que puede darse en los grupos de trabajo. Desde esta perspectiva, el equipo no se centra en un líder, sino que permite la emergencia de logros compartidos y permite de

igual forma la construcción de acuerdos alineados con los valores y los principios que orientan los comportamientos de los diferentes integrantes del equipo.

Finalmente, en tercer lugar, se encuentra el concepto de comunidad presente en el PEI Institucional como “el conjunto de personas, grupos, organizaciones e instituciones que se movilizan en torno a fenómenos o procesos educativos” (PEI Nuevo Latir, 2011, p. 12).

El trabajo con la comunidad del área de influencia geográfica es el Distrito de Agua Blanca, cuya población presenta además de dificultades económicas y de acceso a educación de calidad, problemas de violencia evidenciados en la presencia de pandillas conformadas principalmente por personas menores de edad (Toro, 2013).

4. Marco Conceptual

A continuación, se retomarán algunas definiciones de educación que Núñez (2003) ha construido a través de diversos autores clásicos en esta materia. Posteriormente, se hará una descripción de las características del Modelo Pedagógico Tradicional y de La Escuela Nueva, para finalmente centrarse en la Pedagogía Social y en la situación de la Escuela y sus metas en Colombia. Lo anterior porque la definición de la educación, junto a la descripción de estos modelos pedagógicos brindan elementos para analizar la enseñanza, la relación estudiante-docente, la meta educativa, el método empleado para educar, y los contenidos privilegiados por los modelos.

En primer lugar, Núñez (2003) retoma la definición kantiana de educación. Para Kant la educación se relaciona con la humanización. Por lo tanto, la educación abarca las labores de crianza o cuidado, el disciplinamiento, la instrucción en diferentes materias, y la formación. Ésta última entendida como la asunción de una postura ética por parte de quien está siendo educado.

En segundo lugar, Núñez (2003) establece una semejanza entre el entendimiento de la educación por parte de Kant y de Herbart. La autora plantea que para Herbart la educación se sostiene por medio de la instrucción, es decir, a través de aprendizajes sistemáticos y continuados. La continuidad que Nuñez (2003) plantea entre ambos autores se refiere a que tanto para Kant como para Herbart la educación posibilita introducir a los aprendices en los contenidos que brinda la cultura en determinada época, además les permite participar en la sociedad como sujetos poseedores de derechos y deberes.

En tercer lugar, Núñez (2003) reseña el entendimiento de la educación a partir de Hegel. Según la autora, Hegel plantea que para educar no solamente se requiere que los niños y las niñas estén distribuidos en un salón de clases, sino que quieran aprender y renuncien a saberes anteriores para posibilitar la adquisición de nuevos conocimientos y formas de entender el mundo. Adicionalmente, para Hegel la educación implica un sometimiento a una violencia simbólica en tanto el sujeto acepta cumplir ciertas pautas dadas por la cultura, en

contraposición a sus instintos. En otras palabras, se está ante un proceso de socialización (Núñez, 2003).

En cuarto lugar, Nuñez (2003) retoma las definiciones de educación anteriormente planteadas e incorpora la definición de Gramsci. De acuerdo con la autora, Gramsci concuerda con las definiciones expuestas, pero añade la relación intergeneracional como componente del proceso educativo. El punto importante que retoma Gramsci, que otros autores como Kant y Hegel ya han mencionado, se refiere a la humanización que se lleva a cabo a partir de la educación: a la inscripción en la cultura.

En quinto lugar, Nuñez (2003) expone la definición de educación de Durkheim. Según la autora, Durkheim plantea, al igual que Gramsci, la relevancia de la educación como vehículo para introducir a los aprendices en el mundo social. No obstante, Durkheim se diferencia con los autores anteriormente expuestos cuando plantea que la educación permite preparar a los aprendices para el medio para el cual se hayan destinados. En este punto Núñez (2003) plantea que existen autores cercanos al pensamiento de Durkheim que destacan una característica de reproducción social presente en la educación, mientras que otros plantearán una idea de educación transformadora para cada sujeto.

Finalmente, Núñez (2003) cierra su recorrido conceptual sobre la educación con los aportes de Alain. De acuerdo con la autora, para Alain es clara una expansión del sistema educativo relacionada directamente con la extensión del modelo económico capitalista. No obstante, Alain diferencia la expansión del sistema educativo de la democratización de conocimientos. Precisamente la presencia del capitalismo ha planteado una universalización de conocimientos que amenaza la permanencia de conocimientos particulares de ciertas culturas. Por lo anterior, Alain retoma las ideas de Herbart sobre la educación que establecen la importancia de educar de acuerdo con los conocimientos propios de cada cultura (Nuñez, 2003).

Teniendo en cuenta este recorrido conceptual sobre la educación con base en Núñez (2003), se resalta que los autores anteriormente citados asimilan a la educación con diversos conceptos como la crianza y la formación. Es decir, no solo se educa por medio de la impartición de contenidos, sino que se educa para humanizar. En este punto se vuelve relevante rescatar de la definición de Gramsci la idea de una educación en relación con la cultura propia de los aprendientes. Esta postura concuerda con las metas educativas propuestas por la I.E. Nuevo Latir en su P.E.I. puesto que esta institución se propone la transformación del sujeto de la educación. En este sentido, este trabajo se distancia de un entendimiento de la educación solo como reproductora de la sociedad, y se plantea un componente transformador de la sociedad a través de la educación.

A continuación, se presentará la descripción de los modelos pedagógicos.

4. 1. Los Modelos Pedagógicos

Históricamente Flórez (1994) entiende a la educación como proceso civilizador que desde la antigüedad prepara a los y las estudiantes para adentrarse en un mundo social más amplio que la familia. Inicialmente la educación fue una preocupación de la filosofía. Posteriormente, cuando la educación se generaliza por medio de un sistema de enseñanza planeado y especializado la reflexión se sistematiza. Lo anterior tiene como precursores a Ratichius y Commenio en el siglo XVII.

Es en el siglo XX cuando surge la pedagogía como disciplina de estudio diferenciada de la filosofía, representada en el movimiento pedagógico denominado Escuela Nueva, que contiene en gran parte los principios de las corrientes pedagógicas actuales (Flórez, 1994).

Por modelo pedagógico se entenderá una construcción mental, no asimilable a los modelos construidos desde las ciencias naturales, históricamente situada, que tiene como fin: “reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamento disciplinario, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos” (Flórez, 1994, p. 161).

Los modelos pedagógicos surgen de preguntas planteadas por los pedagogos clásicos o modernos sobre el tipo de hombre se quiere formar, la forma en que le quiere formar o las técnicas a emplear, los contenidos de la formación, el ritmo de la formación y la persona que dirige el proceso de formación (Flórez, 1994).

4. 2. Características del Modelo Pedagógico Tradicional

El modelo pedagógico tradicional aparece como expresión de la modernidad con el fin de preparar tanto intelectual como moralmente a los alumnos para el mundo capitalista que requería de la normalización, instrumentalización y del moldeamiento de las aspiraciones, los pensamientos y las acciones de los sujetos (Parra Sandoval, 1995). Este modelo pedagógico fue el primero que se utilizó en las aulas de clase, para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Flórez (1994) el modelo pedagógico tradicional establece como meta la formación del carácter de los alumnos, en consonancia con el ideal humanístico de la tradición religiosa medieval para el cual era relevante el cultivo de facultades del alma, tales como el entendimiento, la memoria, y la voluntad.

Teniendo en cuenta lo anterior, este modelo pedagógico hace uso de un método academicista, verbalista y transmisionista: los niños deben seguir el ejemplo y aprenden por medio de ejercicios y repeticiones de los mismos. Las clases, que retoman autores clásicos y resultados científicos, también se enfocan en el disciplinamiento de los alumnos y en el desarrollo de cualidades innatas por medio de la disciplina (Flórez, 1994).

Respecto a los roles y a la relación maestro-estudiante Flórez (1994) plantea que la relación maestro- alumno en este modelo es vertical: los niños son receptores de contenido brindado por los profesores que son los poseedores del saber. El maestro entonces es una figura central y de autoridad puesto que es considerado como el único dueño del conocimiento y el único apto para generar procesos educativos. La relación educativa se centra en lo académico, se deja de lado el establecimiento de vínculos afectivos entre docente y estudiante.

Para los docentes que privilegian el modelo tradicional en sus prácticas educativas los procesos de atención, memoria, observación, imitación y repetición, son el eje central del proceso educativo y constituyen el éxito en el aprendizaje. Igualmente, el interés del docente radica en el resultado más no en el proceso y sus evaluaciones suelen ser sumativas, memorísticas y lineales (Flórez, 1994).

4. 3. Escuela Nueva

El Modelo Escuela Nueva, nace en contraposición al modelo pedagógico tradicional en el que la educación dependía del docente y el alumno era pasivo en su proceso de formación (Flórez, 1994).

De acuerdo con Flórez (1994) la Escuela Nueva es definida inicialmente por Adolfo Ferriere en 1910 en su texto *Les ecoles nouvelles a la campagne*. Acompañando lo anterior se encontraba la propuesta de Bertoldo Otto y Glaeser que buscaba volver al niño como centro de la práctica educativa. Por lo tanto, la acción del maestro y el programa escolar dependían del desarrollo de los niños y las niñas. Esta propuesta se encontraba inspirada en El Emilio de Rousseau, que sería un antecedente para el desarrollo de estas propuestas.

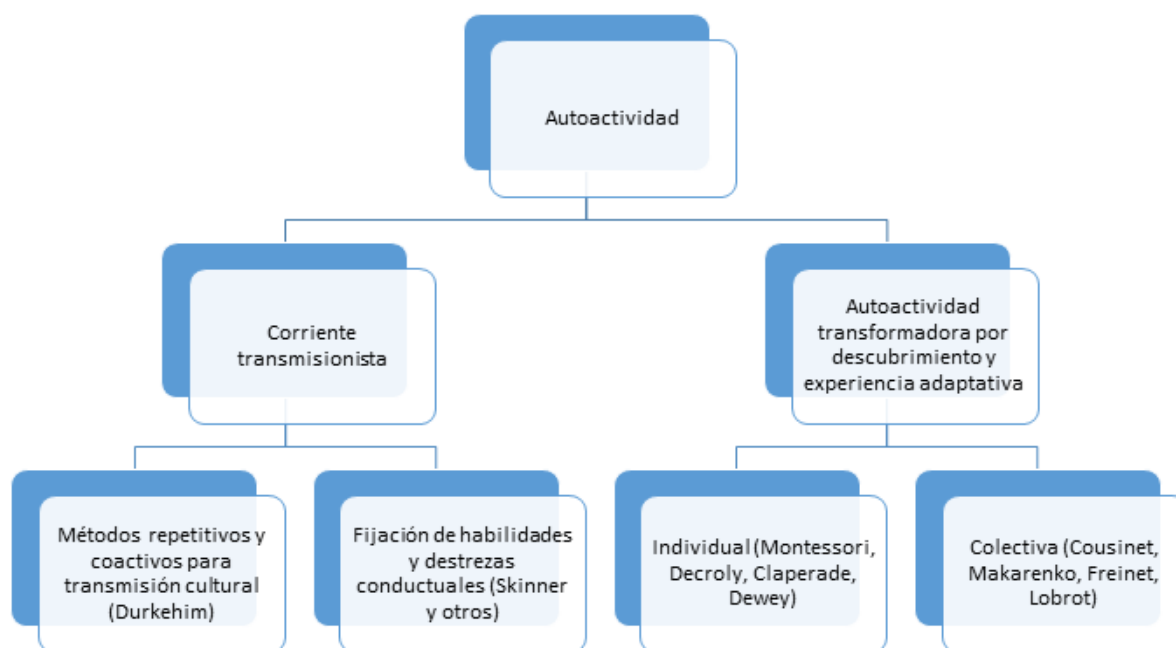
Flórez (1994) por otra parte plantea que la escuela progresista o desarrollista, de acuerdo con Dewey, es la Escuela Nueva en Estados Unidos. Con variadas experiencias, desde el Plan Dalton y el sistema Winnetka. En Rusia se fundó la Escuela pedagógica Socialista por Makarenko, reseñada por Theo Dietrich.

En la Escuela Nueva definida por Flórez (1994) el énfasis en el desarrollo intelectual y el aprendizaje científico- técnico a partir de la actividad vital del niño. De esta forma, el niño es protagonista de su desarrollo, según sus intereses y preferencias de actividades. De ahí que se llame Escuela Activa. Dentro de esta propuesta de Escuela Nueva o Escuela Activa se toman como autores relevantes a : María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey y Édouard Claparède.

Se encuentran otras cuatro características compartidas por el modelo, de acuerdo con Flórez (1994): en primer lugar, tanto las actividades didácticas, como las acciones del maestro y los contenidos deben girar alrededor de las necesidades e intereses de los niños. En segundo lugar, la enseñanza se individualiza porque cada niño es diferente en necesidades, intereses, carácter y ritmo de aprendizaje. En tercer lugar, la relación pedagógica es

antiautoritaria. De ahí que prácticas de castigo o de prohibición sean evitadas porque inhiben la expresión del niño. La idea central del modelo es recuperar la palabra del niño. Finalmente, el ambiente en donde se imparte la enseñanza debe ser lo más natural posible, para asemejarse a la vida.

Del eje de la autoactividad que es central en el modelo de Escuela Nueva se desprenden los siguientes modelos, según Flórez (1994):



Para el modelo Escuela Nueva, el alumno o estudiante recobra importancia en tanto reconoce que este es capaz de participar en su proceso de construcción de conocimiento, con la mediación de un tutor o docente que le acompañe el proceso.

4. 4. La pedagogía Socialista

De acuerdo con Flórez (1994) el modelo pedagógico socialista propone el desarrollo máximo de las diferentes facetas del individuo (capacidades e intereses). Este autor expone que para los pedagogos socialistas el desarrollo está determinado por la sociedad y la educación está estrechamente relacionada con el trabajo productivo. Los principales exponentes de este modelo son Anton Makarenko en Rusia, Celestín Freinet en Francia, y Paulo Freire en

América Latina. Estos autores concuerdan en que la enseñanza se puede organizar de diferentes formas, la estrategia didáctica es multivariada y depende del contenido, el método científico, el nivel de desarrollo y las diferencias individuales del alumno (Flórez, 1994).

La pedagogía socialista tiene como fin desarrollar plenamente al individuo para la producción o el trabajo. Desde esta perspectiva la relación Maestro-alumno es vertical y el método de enseñanza depende del nivel de desarrollo de cada estudiante, de los métodos científicos disponibles, y tendría en cuenta el trabajo productivo (Flórez, 1994).

Paulo Freire planteaba una pedagogía crítica con el fin de crear una escuela donde prevalezca la enseñanza crítica sobre la educación tradicional, donde el estudiante mediante la educación problematizadora, pueda generar cambios. Teniendo en cuenta lo anterior, Ramírez enfatiza en que en la pedagogía crítica de Freire:

En la pedagogía crítica, los conceptos de currículo, enseñanza y aprendizaje se concretan en las representaciones de la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen efectos reales. El discurso sobre el currículo crea una idea social y pragmática del sujeto. El papel de la escuela, especialmente el de la escuela pública, no se interpreta sólo como espacio de reproducción ideológica y social, sino como escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica. En este contexto, el saber escolar no desconoce las realidades culturales presentes en el aula, es un espacio de intercambio y de cruce cultural que genera competencia cultural e ideológica y, por tanto, capacidad para afrontar problemas diversos y respuestas alternativas. (2008, p. 114).

Desde la pedagogía crítica se plantea que el docente considera el contexto en el cual interactúa con sus estudiantes. Desde esta postura la educación se entiende como una oportunidad para identificar diversas problemáticas y buscar posibles soluciones siempre teniendo en cuenta un contexto cultural determinado (Ramírez Bravo, 2008). Por otra parte la educación ya no es concebida como fuente de conocimiento instrumental, sino como fuente de liberación de acuerdo con Freire.

En relación con lo anterior, de acuerdo con Calvache (2013) Paulo Freire caracteriza en su entramado teórico dos tipos de educación: La Educación Bancaria y la Educación Liberadora. La primera tiene como fin la domesticación social, mientras que la segunda es la propuesta que Freire plantea para hacerle frente a diferentes transformaciones sociales e históricas que ponen en riesgo la dignidad y la satisfacción de las necesidades actuales del hombre. Así, la Educación Liberadora plantea como principios la liberación, la creatividad, la comprensión de la realidad, el aprendizaje consciente, compartido, significativo y siempre en relación con la realidad social.

De lo anterior se desprende que el rol del educador o educadora para Paulo Freire en su propuesta de Educación Liberadora inicia con la superación de la contradicción educador-

educando. Para este autor los y las educadoras son sujetos que al igual que sus estudiantes están aprendiendo, de ahí que la relación entre ambos se da en un contexto de intercomunicación, en el cual ambos buscan y deciden asumir la tarea de construir conocimiento. Es decir, no existe en esta concepción freiriana una idea del educador como aquel que imparte conocimiento a otro que no sabe, ni la idea del estudiante que aprende solo, sino que se aprende mediante las relaciones sociales en un contexto de bpusuqeda conjunta de conocimiento (Calvache, 2013).

4. 5. La Escuela en Colombia

La educación, proyecto heredado de la modernidad, se entiende como uno de los medios para resolver problemas sociales complejos como la desigualdad. No en vano en Colombia el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 establece que la educación es “el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (Congreso de la República de Colombia, 2015).

Parra (1996) ha planteado que la educación colombiana da como resultado la configuración de un ciudadano mestizo, a partir de los resultados de sus estudios sobre los contextos escolares en Colombia, en los cuales ubica tres momentos temporales que persisten en la educación colombiana durante el siglo XX y XXI: inicialmente una escuela tradicional que formaba a un ciudadano tradicional, posteriormente una escuela moderna que convivía con la tradicional y daba origen a un ciudadano mestizo, finalmente una nueva fractura en el contexto escolar propiciada por la introducción de los medios digitales en la Escuela con el resultado de otro ciudadano mestizo. Este nuevo ciudadano se gesta en una escuela en donde lo tradicional y lo moderno persisten junto a la implementación de los medios digitales.

De esta forma, Parra (1996) evidencia que en los salones de clase en Colombia pueden verse discursos que plantean que la educación debe propiciar el papel activo de los estudiantes, aunque este discurso no se corresponde con la práctica en donde los docentes les dictan a sus estudiantes este tipo de discursos, pero lo hacen por medio de prácticas que se centran en la autoridad del profesor y en el entendimiento del estudiante como un sujeto pasivo que hace silencio y toma el dictado.

5. Análisis y Diagnóstico

En este apartado se detallarán hallazgos respecto a la implementación del Modelo Pedagógico alternativo en la IE Nuevo Latir. Los datos que sustentan el diagnóstico se derivan de la investigación de interfacultades de la Universidad Icesi¹. Esta investigación, desarrollada con una metodología mixta, tuvo como objetivo caracterizar el Modelo Pedagógico de Oriente.

Para este trabajo se privilegiarán los datos de tipo cualitativo derivados de la investigación anteriormente mencionada, porque permiten conocer la experiencia de los docentes de la IE Nuevo Latir desde sus propias voces respecto a la implementación del Modelo Pedagógico de Oriente, modelo innovador en las propuestas educativas públicas de la ciudad de Cali.

Por lo anterior, se detallará a continuación el análisis realizado a las entrevistas, grupos focales y observaciones de clase, que fueron llevados a cabo con la participación de docentes y personal administrativo de la IE Nuevo Latir, en el marco de la investigación de interfacultades de la universidad Icesi.

Los grupos Focales y las entrevistas se realizaron con 21 docentes de diferentes grados de la Institución Educativa, quienes participaron de manera voluntaria y lograron, con este ejercicio, manifestar sus percepciones en torno a la propuesta de educación alternativa.

En lo que refiere a las observaciones de clase, estas actividades fueron llevadas a cabo con los docentes de básica primaria. Estas observaciones permitieron evidenciar una tendencia marcada en los docentes hacia la evaluación que privilegia la consecución de resultados, antes que el proceso particular de cada estudiante, y una visión de la educación cercana al modelo tradicional.

Cabe aclarar que el análisis de los datos anteriormente descritos para este diagnóstico, se organizó en tres categorías:

- 1) Trayectoria Docente.
- 2) Conocimiento del Modelo Pedagógico de Oriente.
- 3) Rol de los estudiantes y Rol de los docentes en el aula.

De forma general se evidencian, a través del diagnóstico, algunas dificultades por parte de los docentes de la IE Nuevo Latir para implementar en su totalidad el Modelo Pedagógico de Oriente en sus aulas de clase.

¹ El proyecto se denominó “Estrategias pedagógicas alternativas para el fortalecimiento de la inclusión y la calidad educativa en instituciones de la ciudad de Cali” el trabajo de campo fue desarrollado durante el año 2016, en tres instituciones educativas de la ciudad de Cali: IE Celanese, IE María Perla y la institución educativa Nuevo Latir. Este trabajo toma en cuenta los datos de la IE Nuevo Latir para desarrollar una propuesta de intervención.

5. 1. Trayectoria Docente

Cada Institución Educativa, bajo vigilancia del Ministerio de Educación Nacional, cuenta con un amplio margen de autonomía para proponer un proyecto educativo de acuerdo con lo que requiera para atender las necesidades contextuales de formación y desarrollo de sus estudiantes (MEN, 2010). En el caso de la I.E. Nuevo Latir, los docentes expresaron en los grupos focales que aplicar una propuesta de educación alternativa ha sido una tarea que no ha estado exenta de dificultades. Para ellos estas dificultades se generan porque gran parte del cuerpo docente proviene del sector privado, en donde se llevan a cabo costumbres, rutinas, conductas y métodos de enseñanza diferentes a los propuestos en el Modelo Pedagógico de Oriente.

Es decir, para los docentes entrevistados el profesor que ha llegado de la educación privada suele seguir estrictamente el currículo, los estándares educativos, la planeación y suele dar preponderancia a los materiales que se deben utilizar en el desarrollo de las clases. Por lo tanto, su proceso de educar se convierte en algo mecanicista y rutinario.

Aunque la diferencia entre el docente que educa en las instituciones privadas y las instituciones públicas fue una temática que se abordó en las diferentes preguntas del grupo focal, resulta pertinente citar un discurso particular que puede recapitular lo expresado por la comunidad docente.

“Yo venía de una institución, colegio privado estrato 4-5-6... El plan de aula, el plan clase, hay que cumplirlo o cumplirlo, los libros hay que gastarlos o gastarlos” (Sujeto 13).

Por otro lado, se evidenció que el docente que viene de colegio privado, está acostumbrado a trabajar bajo presión, dado que, si se hizo un plan y se establecieron unos logros, se hace necesario cumplirlos por el hecho de que se planearon, así las condiciones del entorno sean diferentes, de acuerdo con lo expresado por los docentes.

Este relato de los docentes que plantean que para aquellos educadores provenientes de instituciones educativas privadas es relevante el cumplimiento de un currículo de enseñanza por encima de una mirada de cada proceso particular del estudiante, guarda semejanza con el tipo de Escuela tradicional que describe Parra (1995) como una invención de la modernidad para preparar a los estudiantes a la entrada del mundo bajo el modelo capitalista que tenía fuertes componentes de normalización, instrumentalización y moldeamiento de las acciones de los sujetos. La Escuela Tradicional desde lo propuesto por Parra se caracteriza por las dificultades de cambio, es inmóvil y su labor privilegia un aprendizaje de tipo mecánico, dejando de lado otras posibilidades de aprendizaje de tipo reflexivo.

Romper con esta visión del modelo tradicional en la práctica docente tampoco resulta una tarea fácil de acuerdo con los docentes, dado que algunos estaban acostumbrados a manejar

sus clases de acuerdo con los ejes temáticos y en la I.E. Nuevo Latir el proceso es diferente porque se educa desde lo transversal y la interdisciplinariedad.

Educación desde la transversalidad implica que el cuerpo docente reconozca una responsabilidad compartida frente al proceso de cada estudiante, que no se limita con la impartición de una clase aislada, sino que los llama a trabajar en conjunto para lograr conocimientos que, de acuerdo con la apuesta del PEI de Nuevo Latir, se espera que sean para la vida en su conjunto y no solo para alcanzar un saber aislado. Este tipo de apuesta educativa es fácilmente llevada a cabo si se enmarca en un modelo pedagógico de Escuela Nueva ya que permite poner un acento en el proceso de cada estudiante y en sus necesidades particulares, de acuerdo con Flórez (1994). No obstante, para los docentes implica un esfuerzo de trabajo en equipo, y la superación de ver su trabajo como solo relegado a la enseñanza de una asignatura, entre otros retos.

Algunos docentes encuentran una gratificación al adoptar una mirada de la educación diferente a la propuesta por el Modelo Pedagógico Tradicional planteado por Parra (1995). Para sustentar lo anteriormente expuesto, se retoma una expresión de un participante del grupo focal que logra resumir el sentir de los docentes. *“Cuando dentro de una institución privada vos planeas 10 logros o los ejes temáticos, aquí ya no hablamos de ejes temáticos, entonces eso a mí me deja muy tranquilo, ya nosotros planeamos a través de un proyecto”* (Sujeto 13).

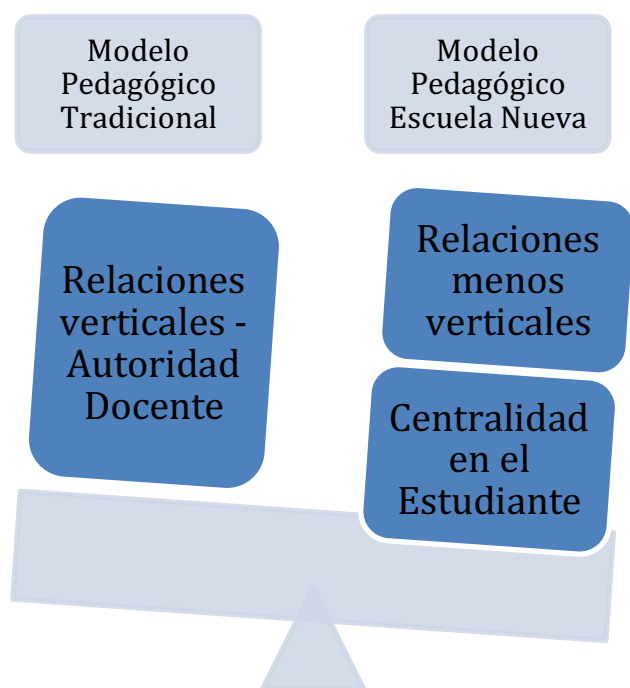


Figura 1
Relaciones de Modelos: Tradicional y Escuela Nueva

Para recapitular, adoptar el modelo pedagógico de oriente implica para los docentes también posicionarse desde un modelo pedagógico cercano a la Escuela Nueva y tomar distancia del Modelo Pedagógico Tradicional, ambos modelos descritos por Flórez (1994). Estos modelos presentan divergencias importantes, en este apartado específicamente se presentan diferencias en el tipo de rol que asumen los docentes y los estudiantes (ver figura 1). Si se plantea entonces que el modelo pedagógico escolar en Nuevo Latir es cercano a la Escuela Nueva, la adopción del mismo por parte del

cuerpo docente requerirá de esfuerzos personales donde cada docente logre adaptarse a la nueva experiencia y se apropie de la propuesta alternativa de educación de la Ciudadela.

5. 2. Conocimiento del Modelo Pedagógico de Oriente

Si bien es cierto que los docentes reconocen que la propuesta es buena e innovadora, también referenciaron a lo largo de su discurso la importancia de recibir cualificación para mejorar sus prácticas docentes al interior del aula. Resaltan la importancia de actualizar conocimientos en educación superior, donde no solo se gestione conocimiento, sino que también se dé lugar a procesos de investigación, donde ellos adquieran herramientas para comprender mejor su entorno e interactuar de manera más acertada dentro de él.

Se evidenció además una falta de formación para ejercer roles denominados por los docentes como “más dinámicos”, dado que cada docente se formó en su área de especialidad y se dedicó a enseñar su saber sin tener la oportunidad de fortalecer los campos de acción que no son de experticia individual. En este punto entonces se observa que los docentes participantes de los grupos focales y las entrevistas han sido educados prioritariamente bajo un modelo pedagógico tradicional que, de acuerdo a lo expresado por Flórez (1994), sitúa al maestro como dueño de conocimiento en una relación vertical con sus estudiantes, que además privilegia el disciplinamiento y por lo tanto no permite que se den espacios más horizontales en los que lejos del disciplinamiento se permita emerger el juego. Los espacios lúdicos bajo este modelo están relegados a lugares por fuera del salón de clases. Teniendo en cuenta lo anterior se comprende que para los docentes de la IE Nuevo Latir sea relevante adquirir formación que les permita hacer realidad lo consignado en el Modelo Pedagógico de Oriente.

Por otra parte, la visión de la “formación” para algunos docentes parece asemejarse a la consecución de una verdad única, idea de la modernidad, derivada de una ciencia que se creía tenía la última palabra: *“Existe otro problema que es la falta de formación de los docentes, nosotros necesitamos una formación, necesitamos las maestrías, necesitamos la investigación, yo valoro mucho esto porque nos va a ayudar bastante, la ciencia nos va a decir lo que es la verdad”* (Sujeto 14).

La falta de capacitación no solo se ubica en el cuerpo docente, sino que está ligado a la falta de formación en los administrativos docentes, porque se plantean metas ambiciosas desde el papel, que no son fáciles de cumplir en la realidad, porque los contextos son tan dinámicos y singulares que requieren acciones precisas y a veces complejas, que deben ser planteadas y manejadas por otro tipo de profesionales que no son precisamente los docentes. Referido también por el sujeto 14:

“Existe falta de formación también del directivo docente porque lo que uno ve es una práctica mala de la escuela administrativa, no sé si es por falta de formación, falta de política no sé, pero entonces está escrita una cosa en el papel y la realidad es otra”.

Enunciado por los docentes en el grupo focal, otra dificultad que ellos han vivido es la falta de capacitación sobre los componentes del modelo. Dado que los docentes plantean que son conscientes que deben hacer parte del cambio, sin embargo, ocho de los maestros entrevistados atribuyen a su no saber respecto a lo que propone el modelo, una de las dificultades. Los docentes que plantean esto dicen que no reciben las instrucciones precisas para hacer parte del mismo. Ellos refieren que, si bien se les dio a conocer el Modelo Pedagógico, no se realizaron planeaciones pedagógicas periódicas para retroalimentar procesos y puntualizar en los métodos y técnicas para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

El sujeto 12 lo manifiesta de manera reiterada:

“Lo que sí necesitamos urgente es poder tener esos espacios de planeación... por ejemplo este año inició muy rico, nos reunimos todos, empezamos a planear, un proyecto, un equipo, eso sonó hermoso y resulta que ya se va a acabar el año y me siento solo otra vez, y cada uno tirando lo que más pueda aportarle a ese proyecto para no dejarlo caer, pero si es muy desgastante”.

Por otro lado, se requiere la capacitación, para tener la claridad conceptual con relación al modelo, dado que se expresan falencias en el conocimiento de bases conceptuales, aspecto que redundante en la práctica docente.

Para recapitular lo expresado se retoman las palabras del sujeto 11:

“Yo pienso que cuando hablamos del modelo creo que estamos hablando de muchos modelos a la vez, porque los niveles de comprensión de este modelo que instauramos realmente no es institucional... se va a encontrar una gran cantidad de prácticas, y eso tiene que ver con qué claridad tengo yo acerca de ese modelo que estoy ejecutando”.

Igualmente, otro problema que se vivencia es la formación académica universitaria de cada docente, porque si bien cuentan con los títulos académicos necesarios para ser docentes en el sector público, manifiestan que su formación universitaria desde la academia, ha sido en un área específica de conocimiento, que les ha permitido ser hábiles en ella, pero sienten que no son tan fuertes en las demás áreas del currículo que deben integrar en las clases desde la transversalidad, según lo propone el Modelo Pedagógico.

Es por ello que, para muchos de ellos existe una gran dificultad porque no logran encontrar la forma de llevar a cabo las clases de manera transversal o sienten que les falta el tiempo para reunirse con sus otros colegas y hacer dialogar las distintas áreas. En el mismo

sentido se encuentran docentes y estudiantes concentrados en el resultado, más no en el proceso de interiorizar conocimiento y aprender para la vida.

Es importante recordar en este punto que, de acuerdo con Parra (1996), en la modernidad la Escuela se centró en educar para la productividad y la pedagogía capacitaba a los maestros para transmitir los conocimientos de forma eficiente. El conocimiento desde esta perspectiva estaba dividido por áreas y cada docente se especializaba en un pedazo de conocimiento. Hoy, desde una mirada más plural de ser humano y, por lo tanto, de sujeto al que se va a educar, es posible plantear una educación transversal, pero se hace necesario que las y los maestros sean abiertos a esta perspectiva. Ellos y ellas además plantean dificultades no menores, como el tiempo de dedicación que en ocasiones no se tiene en cuenta en la planeación de actividades escolares. Así, el sujeto 11 expresa lo siguiente:

“Educar desde la transversalidad requiere de tiempos distintos administrativamente hablando, diferentes a los tiempos de una escuela tradicional porque si vamos a trabajar como campos de conocimiento, donde el campo de conocimiento no es un maestro, o sea no es posible que un maestro que es licenciado en matemáticas tenga que ser responsable de los saberes y conocimientos de otras dos disciplinas en las cuales no se ha especializado”.

La transversalidad en los proyectos educativos, como se mencionó en el apartado anterior, puede llevarse a cabo fácilmente desde una visión de la educación y del educando proporcionada por un modelo pedagógico de Escuela Nueva. En este modelo, de acuerdo con Parra (1996), para el docente toma relevancia el proceso de cada estudiante y tanto las actividades didácticas, como las acciones del maestro y los contenidos de la clase se organizan de acuerdo con los intereses de los educandos.

En el relato del sujeto 11 se hace evidente una resistencia por abandonar el modelo pedagógico tradicional que permite un tipo de conocimiento que se transmite verbalmente, dado que pareciera que él ahora plantea como solución a la transversalidad el conocimiento de diversas temáticas y no se menciona la importancia del trabajo conjunto con otros docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra que muchos docentes aún tienen dificultades para formar a sus estudiantes desde la transdisciplinariedad, porque orientan las asignaturas basándose en la educación clásica o la Escuela Tradicional descrita por Parra (1995), como currículos separados más no como una educación integral y transversal, que prepara al sujeto para interactuar en la comunidad de acuerdo con la Escuela Nueva descrita por Flórez (1994).

Otro de los puntos problemáticos para los docentes se en la inclusión educativa. Desde la Escuela Nueva que se centra en el niño o la niña, las actividades de clase deben ser diseñadas de acuerdo con las características de cada niño o niña. En este sentido sería posible para los

docentes tener apertura frente a la inclusión en el salón de clase. Sin embargo, los profesores de la IE Nuevo Latir que, además de enfrentarse con salones de hasta 42 estudiantes, narran diferentes dificultades respecto a la inclusión en clase.

Aunque la institución educativa realiza procesos tendientes a la inclusión reconoce que existen muchas falencias, porque no solo es modificar los currículos sino también analizar cada caso desde sus necesidades particulares.

Ellos perciben como problemática la falta de acompañamiento interdisciplinar para favorecer la inclusión, porque son muchas las responsabilidades que se han delegado a los docentes. Si bien ellos reconocen que están en la obligación de incluir a todos los niños y jóvenes al colegio, también plantean que deberían contar con el acompañamiento del equipo de profesionales especializado para tratar los casos particulares desde la inclusión verdadera, porque muchas veces el docente debe atender estudiantes con necesidades especiales que no son de su competencia y puede fallar en el desarrollo de la tarea.

Lo anterior encuentra sustento en el discurso del sujeto 14 quien manifiesta:

“Ahora que ustedes van a hablar de inclusión, entonces la inclusión cómo las maneja por ejemplo el Ministerio de Educación, que todos los niños que tengan problemas de aprendizaje o dificultades entren, eso no es inclusión, entren, pero con sus profesionales, pero no, en la realidad les decimos a ustedes que los maestros tenemos que lidiar con todo esto, los niños con dificultades, pero el maestro vaya y arrégleselas porque eso es lo que dice el ministerio de educación”.

Por otro lado, otra incógnita que tienen los docentes con relación a la inclusión es la calidad educativa. Los maestros entrevistados piden apoyo y acompañamiento para brindarles a sus estudiantes educación no solo innovadora sino también de calidad, con apoyo de profesionales que les permita conocer más acerca de la inclusión escolar y obtener resultados significativos en los procesos de aprendizaje de los niños.

De acuerdo por lo expresado por el sujeto 14 se encuentra lo siguiente:

“Si, sobre la calidad, no nosotros por tener un colegio de avanzada y por querer hacer innovación en lo pedagógico, solo por eso no podemos decir que tenemos calidad educativa... También se necesitan profesionales, tenemos muchas dificultades de aprendizaje, pero estos niños no tienen la adaptación suficiente”.

Por otro lado, se encuentra, que los logros de la institución donde se podría referir su calidad no son tenidos en cuenta, porque de acuerdo con los docentes para el Estado es

preferible tener en consideración los resultados de las Pruebas Saber², que los cambios sociales que se vivencian en las comunas del Distrito de Aguablanca, sede de la IE, producto de los procesos educativos de Nuevo Latir.

Para complementar la idea, se retomó la entrevista del administrativo 1 quien manifiesta que: *“Los Indicadores de violencia en nuestra comunidad, yo creo que son de los más bajos y, eso tiene que ver mucho con el tipo de trabajo que se está haciendo al Interior... de alguna manera, estamos logrando el propósito. Porque es que...el concepto de calidad del Ministerio está circunscrito a la idea de los resultados de las Pruebas de Estado Saber...Nuevo Latir se pone al sujeto, está la persona no la academia, no el resultado de las Pruebas Saber”*.

De acuerdo con lo anterior se puede expresar, que implementar una propuesta de educación alternativa, no basta únicamente con pertenecer a un proyecto departamental o plantearse a nivel administrativo un PEI, porque lo realmente importante es lo que sucede en la comunidad, las dificultades desde la experiencia y las falencias que se deben corregir para que la aplicación de esta propuesta en unos años se fortalezca.

En ese sentido, la IE Nuevo Latir se plantea que es necesario afianzar la sensibilidad para abrir paso a nuevas expresiones culturales para que la educación humanizada y la construcción de sujetos críticos y reflexivos, sea el resultado de la interacción en comunidad y la interiorización de nuevas expresiones culturales y sociales (PEI, 2011).

En términos generales se puede inferir que para lograr la apropiación de una propuesta alternativa de educación no es suficiente su consignación por escrito en un documento o su lectura. De acuerdo con Flórez (1994) los modelos pedagógicos son construcciones mentales que definen el tipo de conocimiento a impartir, los sujetos a quienes se les va a enseñar, los procedimientos que se van a emplear en la formación, es decir, el tipo de ser humano que finalmente se plantea formar por medio de la educación impartida. A su vez este proceso se ha llevado a cabo en cada uno de los docentes a lo largo de su formación, por lo que la adopción de un modelo pedagógico y de unas prácticas en el aula determinadas dan cuenta de su propia historia de vida, de sus trayectorias tanto como estudiantes como de sus trayectorias docentes.

Como consecuencia de ello se expone lo expresado por el Sujeto 12:

“También luchamos con algo en contra y es que la educación clásica en la cual nosotros nos formamos y la educación clásica que conocen los padres y madres de familia, es la de

² Pruebas de conocimientos estatales impartidas por el ICFES para los estudiantes de noveno y once para evidenciar sus saberes y permitir su acceso a educación superior sobre todo en las instituciones de educación superior públicas.

14 materias...El modelo para mí tiene muchísimas bondades, pero el problema es que al hacerlo creativo tiene las falencias.”

Adoptar el Modelo Pedagógico de Oriente para los docentes que han sido educados en un modelo tradicional y que a su vez se han desempeñado desde este modelo implica un cambio de paradigma. Esta transformación de pensamiento que se requiere que redunde en la acción diaria en el aula se ha encontrado con diferentes barreras, entre las que el desinterés en el cambio es la más importante y no permite que los procesos dentro del aula sean agradables y formativos.

En el discurso del administrativo 1 se puede extraer de su entrevista que es un proceso complejo:

“Porque es que todos operamos desde las concepciones, desde nuestro propio marco de creencias y de referencias que lo hemos ido adquiriendo a lo largo de toda nuestra vida y de nuestra experiencia...La escuela tiene que enseñar matemáticas, tiene que enseñar sociales, la escuela... y ¿Por qué?, porque siempre ha sido así”.

El mismo sujeto expresó en otro apartado, que podría haber barreras hacia el cambio:

“Las primeras, son barreras de concepciones y de creencias de los adultos. Te estoy hablando más de los maestros y algún directivo que todavía no logre encontrarse o entender muy bien, porque con los padres la presión inicial ha venido cediendo mucho”.

Por lo tanto, es necesario formar a los docentes en torno a pedagogía y aprendizaje, para que además de conocer que deben hacer las cosas diferentes, encuentren estrategias para que sean propositivos y críticos, para que puedan transmitir eso a sus alumnos y se atrevan a vivir una experiencia educativa novedosa, innovadora y sobre todo muy retadora

Es decir, se deben permitir espacios constantes para el diálogo entre educador y educando, con el fin de que los mismos estudiantes sean quienes construyan sus conocimientos saberes y visión crítica del mundo que los rodea. Esto sin dejar a un lado el acompañamiento del material o guías que pueda brindar el docente como facilitador y no como el único que puede enseñar o que posee el conocimiento (Freire, 2005).

Del mismo modo, sería imperante que el modelo educativo sea apropiado por los docentes desde una experiencia educativa, dado que si ellos no vivencian las falencias que se pueden tener en el aula, no podrán hacer conciencia de la importancia que tiene cambiar para producir efectos positivos en los demás.

5. 3. Rol de los estudiantes y Rol del Docente en el aula

De forma general, el trabajo de campo desarrollado con los docentes permite evidenciar formas de concebir la educación en las cuales el lugar del estudiante es de carácter pasivo y no dialógico como lo propone el modelo pedagógico de oriente.

En los grados de básica primaria se llevaron a cabo observaciones de clase, estas permitían, entre otros aspectos, dar cuenta del tipo de rol que asumían tanto docentes como estudiantes. A continuación, se presentará un fragmento de observación y notas de campo de una observación llevada a cabo en uno de estos grupos durante una clase, que es representativa de un tipo de práctica llevada a cabo por los docentes de Nuevo Latir. Las observaciones evidencian el desarrollo de sesiones de clase en aulas tradicionales, donde el docente asume un rol pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que es el único que interactúa en la gestión del conocimiento y sus estudiantes se concentran en recibir la información.

El profesor escribe en el tablero las preguntas que guiarán la lectura y los estudiantes copian las preguntas. El profesor lee la historia, del libro guía del curso y a partir de ahí, les propone a sus estudiantes que respondan las preguntas que están en el tablero; las cuales dan cuenta de la comprensión lectora.

El profesor lee la historia, mientras camina por el salón. Algunos estudiantes lo siguen en sus propios libros, otros escriben las preguntas y otros hablan entre ellos. Al terminar la lectura el profesor les dice “entonces, vamos con el taller de comprensión. Vamos a mirar, de acuerdo a esta historia, cuáles serían, digamos, los personajes y la idea central. Estamos ya en la página 10 del taller, ¿todos están en la página 10? Vayan a la página 10, terminen de copiar las preguntas”

Estudiante: “profesor, ¿y los que no tenemos el libro?”

Profesor: “los que no tienen el libro vayan copiando las preguntas que esto es lo que vamos a resolver, los que lo tienen vayan a la página 10” (2016, grupo de clase de estudiantes de básica Primaria).

De acuerdo con el fragmento anterior, para el docente es central el seguimiento del texto guía durante la clase. De esta forma, en el aula el rol del docente y el uso del texto guía son elementos centrales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes, por su parte, tienen un rol pasivo que se caracteriza por responder a las preguntas formuladas por el docente que buscan obtener un contenido específico en los niños y las niñas, el contenido está expresado en el texto guía. Lo anterior guarda semejanza con la relación vertical establecida en el modelo pedagógico tradicional descrito por Flórez (1994).

Este aspecto de no correspondencia entre lo expresado en el modelo pedagógico institucional y la práctica docente merece análisis, porque si bien los docentes manifiestan que están apostando a un Modelo Pedagógico Alternativo, en el discurso y en las prácticas del profesor se puede visualizar que evalúan a sus estudiantes mediante la evaluación cuantitativa, donde el resultado es más significativo que el proceso. Así mismo, se puede visualizar que hay dificultades para educar desde lo transversal, porque si bien se intentaba orientar una actividad con características que formaran para la vida, en la práctica se caía en la rutina de trabajar para lograr un objetivo que estaba consignado con antelación y que no permitía flexibilizar el orden de la clase para darle cabida a la participación³ de los estudiantes, por ejemplo. Además, si se va a revisar y a corregir un ejercicio en conjunto, se puede pensar que el maestro está en busca de una única respuesta que determina si la opinión de cada estudiante coincide con las de los demás, en lugar de validar la libre expresión y pensamiento.

No obstante, se encuentran otro tipo de roles en otros docentes, aunque no son los roles que mayoritariamente proponen los docentes de la institución educativa estudiada. Este otro tipo de roles se relacionan con la visión, desde el modelo pedagógico Escuela Nueva, del docente como orientador o facilitador del aprendizaje. Este rol permite un involucramiento activo por parte de los estudiantes que los hace ser partícipes de decisiones en la clase. El fragmento de observación que se mostrará a continuación tuvo lugar en una clase de un grupo de primaria, que tenía por objetivo la descripción de cualidades:

La docente plantea la siguiente consigna “cada uno al interior de su equipo, allí van a discutir entre ustedes quién va a ser el líder, y yo ahora voy a pasar con una hojita para escribir quién es el monitor o líder de cada equipo”.

Durante las indicaciones de la maestra los estudiantes se muestran atentos, escuchan la consigna.

Al finalizar las indicaciones los estudiantes discuten en su equipo y escogen un líder. “bueno, fuera de que van a elegir el monitor, piensen en un nombre que le vayan a colocar a su equipo”

Después de mencionar la segunda parte de la actividad pasa por cada equipo de trabajo para escribir el nombre del líder de equipo. Los niños y las niñas de manera activa proponen nombres para sus equipos (junio 9 de 2016).

En el fragmento anterior los estudiantes eligen un nombre por votación para cada uno de sus equipos, la docente los escucha y tiene un rol de orientadora de la actividad, pero no impone ningún nombre, son los estudiantes los que deciden cómo denominar a sus equipos. El grupo, aunque es numeroso (42 estudiantes) y se dispersa fácilmente, logra llevar a cabo

³ Participación en el sentido de ser constructores de la clase y no solo personas que responden a las preguntas del profesor de acuerdo a lo consignado en un libro.

la primera parte de la actividad sin que se presenten llamadas de atención. Es posible entonces hacer uso de miradas pedagógicas cercanas a la Escuela Nueva aún con un número considerable de estudiantes.

5. 4. Comentarios finales

Finalmente, la revisión y el análisis de entrevistas, grupos focales y observaciones de clase permitieron evidenciar una cercanía de la mayoría de los y las docentes participantes con los principios del Modelo Pedagógico tradicional en su aula. Este Modelo se caracteriza, a grandes rasgos, por mantener la centralidad en el docente como quien imparte un conocimiento verdadero, en el uso de textos escolares como guías de clase, y en la importancia dada al manejo de la disciplina en clase.

Distanciarse de los presupuestos del modelo tradicional en la práctica docente resulta en diversas dificultades de acuerdo con los docentes, principalmente porque ellos y ellas direccionaban sus clases de acuerdo con ejes temáticos y en el Colegio Nuevo Latir se encuentran con una propuesta de educación cercana a la Escuela Nueva desde lo transversal y la interdisciplinariedad.

Respecto a la categoría *Conocimiento del Modelo Pedagógico de Oriente* los docentes señalan que esta propuesta pedagógica es innovadora, aunque enuncian la necesidad de mayores capacitaciones para poder llevarla a la práctica. Así, ocho de los maestros participantes expresaron que una dificultad trascendental está en su desconocimiento de lo que propone el modelo, para ellos es muy importante profundizar en métodos y técnicas que fortalezcan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, en la categoría Rol de los estudiantes y Rol de los docentes en el aula se encuentra en relación a los docentes tiene que ver con unas formas de concebir la educación que se basa en creencias en las cuales el lugar del estudiante es de carácter pasivo y no activo, ni dialógico como lo propone el modelo. Esto se evidencia en las observaciones de clase particularmente. En estas se pudo observar que lo que aparece en el rol del educador, corresponde al concepto de educación que han aprendido de manera tradicional los docentes en las universidades y que en general direccionan todas sus actividades en torno a una didáctica no activa y en la cual el papel del estudiante, es pasivo frente al proceso de aprendizaje.

Los hallazgos evidenciados en el diagnóstico permiten plantear la necesidad de una intervención que les posibilite a los docentes, de acuerdo con lo expresado por ellos y ellas, apropiarse de conocimientos acerca del modelo pedagógico de Oriente y llevar este conocimiento a sus prácticas diarias en el aula con sus estudiantes. Lo anterior implica que

los docentes puedan reflexionar acerca de su rol actual en clase y así logren construir a través de unos espacios de acompañamiento, unas prácticas pedagógicas que se desprendan de una reflexión constante y que los lleven a asumir un rol diferente en el salón en consonancia con lo expresado por el Modelo Pedagógico de Oriente. A continuación, se plantearán los objetivos de la intervención y su base teórica.

6. Propuesta de intervención

La tarea de educar no termina solo con la transmisión de conocimientos ceñidos a los currículos al interior de las aulas, autoras como Camps (1996) plantean que la educación trasciende el ámbito de la instrucción para llegar a permitir la formación de los seres humanos. De acuerdo con el PEI de la Institución Educativa Nuevo Latir lo realmente importante es dejar enseñanzas que se queden en la estructura cognitiva de los estudiantes para toda su vida.

El interés de esta propuesta radicará en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas alternativas que llevan a cabo los docentes de la IE Nuevo Latir, dado que ellos son los facilitadores que se encuentran en las aulas de clase.

La introducción del concepto de *la práctica reflexiva* busca que el docente esté en la capacidad de romper paradigmas, para que logre asumir un rol más dinámico en el proceso educativo, porque el docente desde lo epistemológico es visualizado como un intelectual, un trabajador de la cultura que se limita a pensar y producir conocimiento dentro de un aula.

Por otro lado, se plantea que el docente pueda relacionar desde la aplicación de técnicas didácticas activas, sus saberes disciplinares, sus conocimientos empíricos y sus competencias funcionales. En ese sentido, la propuesta mediante la práctica reflexiva intentará que los docentes se ubiquen desde una postura investigativa que les posibilite autoevaluarse en torno a su rol docente, tomando una voz propia para generar cambios significativos que les permitan dinamizar los procesos dentro de los salones de la ciudadela.

En ese sentido, si se tiene en cuenta que los docentes tienen formación en áreas específicas de conocimiento y están cualificados para impartir formación a los estudiantes, es preciso realizar actividades que a la par que cuestionan su rol o su conocimiento disciplinar, les son útiles para fortalecer sus competencias y lograr generar nuevos espacios dentro de los salones de clase, basados en la práctica reflexiva.

Teóricamente se plantea que la Práctica reflexiva requiere de la asunción de una perspectiva transformadora propia en las actividades desarrolladas a diario, es decir, un rol

que le permita al docente relacionar sus experiencias personales con aspectos teóricos y proponer cambios en sus prácticas como producto de dicha reflexión (Fernández et al.; 2016). De esta forma, los docentes al adoptar una postura reflexiva pueden analizar su quehacer, su rol, además de definir cómo y por qué se quieren situar de una forma diferente a la que hasta ahora pueden haber tenido en su trabajo en la educación.

Por tal razón, se buscarán fortalecer las competencias didácticas, pedagógicas y humanistas, para que los docentes encuentren en este espacio una oportunidad para aprender de sí mismos y de los demás, para aportar a la realización de actividades que se basen en la pedagogía alternativa y satisfagan las necesidades de la comunidad.

En primera instancia, se realizarán actividades encaminadas a despertar el interés de los docentes en torno a reflexionar sobre la docencia y su rol en el salón de clase, porque para poder generar cambios o romper paradigmas, es necesario despertar la motivación de las personas para el proceso que se vivenciará.

De manera complementaria se utilizarán recursos narrativos como cuentos o estudios de caso, para reflexionar sobre el rol docente y la importancia de asumir el modelo crítico reflexivo no como una teoría, sino como una realidad en la práctica educativa, donde los docentes logren centrar el aprendizaje de los estudiantes en los procesos más no en los resultados estandarizados.

Por último, se realizarán actividades orientadas a la incorporación de conceptos propios del Modelo Pedagógico, para que se fortalezca el trabajo en equipo y se propenda por una formación integral.

6. 1. Escenario de intervención.

El lugar donde se realizará la intervención es la IE Nuevo latir, ciudadela educativa ubicada en la Comuna 14 de la ciudad de Cali. Esta IE ofrece educación básica a niños y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad, que buscan en la educación una nueva opción para salir adelante dentro de la sociedad, no solo logrando su inmersión a la educación superior sino también al mundo laboral.

De esta forma, la comunidad educativa de la IE ha asumido el reto de vivenciar un proceso educativo alternativo, donde la educación transversal, la educación problematizadora, la formación para la vida, el desarrollo del arte y la creatividad son los pilares sobre los cuales se construye conocimiento en la ciudadela; lugar que es percibido por la comunidad como un espacio para construir sueños, relaciones, educación, formación artística y desarrollo individual.

Se eligió este espacio de intervención, porque si bien el proyecto de ciudadelas educativas fue implementado en Cali hacia el año 2011 en algunas instituciones, a la fecha solamente la

ciudadela Nuevo Latir funciona. Por tal razón es necesario implementar acciones para que esta ciudadela fortalezca su quehacer y se consolide como proyecto social y espacio de formación y oportunidades.

6. 2. Objetivos de la Intervención

- Fortalecer los conocimientos y la práctica del Modelo Pedagógico de Oriente, en los docentes de la institución Nuevo Latir a partir de espacios de Práctica Reflexiva.

6. 3. Objetivos Específicos

- 1) Diseñar e implementar estrategias de formación para fortalecer los principios del Modelo Pedagógico De Oriente, a partir de la Práctica reflexiva.
- 2) Generar espacios de trabajo, con los docentes en los cuales ellos logren analizar sus prácticas pedagógicas actuales a partir de la Práctica reflexiva.
- 3) Propiciar la construcción de prácticas pedagógicas que relacionen los principios del Modelo Pedagógico de oriente con su quehacer docente.

6. 4. Bases teóricas de la intervención: Práctica reflexiva.

A continuación, se presentarán los postulados básicos de la práctica reflexiva teniendo como pionero de este tipo de práctica a Dewey y la corriente pedagógica estadounidense (Zeichner, 1993).

Jhon Dewey en 1989 propuso un movimiento pedagógico centrado en el alumno, sus necesidades, deseos, aspiraciones, sentimientos y su cultura. Para Dewey era importante la construcción de teoría desde la práctica y el fin de la educación consistiría para él en salir del esquema de prejuicios y rutinas, para reorientar el quehacer del docente, planteándolo con base en las necesidades del alumno (Zeichner, 1993).

De esta forma, para Dewey la educación era más adecuada cuando las y los docentes adoptaban un papel doble en el aula: eran profesionales que enseñaban a otros e investigadores que, guiados por indagaciones científicas, lograban resolver problemas cotidianos (Fernández et al., 2016).

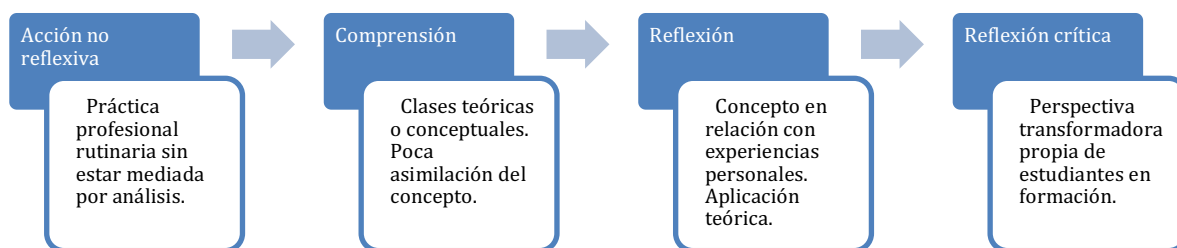
A nivel teórico la práctica reflexiva tuvo sus inicios en el cambio paradigmático entre la pedagogía tradicional y el rol del docente, iniciando con la conceptualización de términos como el *profesional reflexivo* y la *enseñanza reflexiva*, términos que daban cuenta del profesional que enseña y de los métodos utilizados para enseñar, respectivamente. La reflexión desde la perspectiva de Zeichner (1993) es entendida como un proceso que implica no solamente un movimiento del exterior al interior, sino principalmente un proceso que se

direcciona del interior al exterior: los y las docentes deben generar a partir de la reflexión unas modificaciones a sus prácticas educativas diarias.

De acuerdo con Zeichner (1993) este movimiento educativo empezó a tomar fuerza en Norte América y posteriormente se empezó a aplicar en países como Reino Unido, Noruega, Australia, España, India, Singapur, Tailandia, entre otros. Al pasar los años, se ha incluido cada vez con más frecuencia en diferentes escuelas alrededor del mundo.

La práctica reflexiva nace como respuesta a las reformas educativas en los métodos de enseñanza, con el fin de mejorar las características del profesorado en todo el mundo, para oponerse a la educación tradicional. En otras palabras, la práctica reflexiva nace como rechazo a las prácticas de los docentes técnicos, que transmiten conocimientos del exterior adoptando un papel pasivo dentro de las aulas de clase (Zeichner, 1993).

El concepto de *Práctica reflexiva* ha sido estudiado por otros autores posteriores a Dewey, como Kember, McKayb, Sinclair, y KamYuet (2008); quienes han establecido una taxonomía de cuatro escalas para entender el concepto (Fernández et al.; 2016):



*Cuadro de Escala de Práctica Reflexiva.
Elaboración propia con base en Fernández et al. (2016)*

Por consiguiente, una de las principales premisas de la práctica reflexiva, es asumir un rol activo en la ejecución de los objetivos del quehacer diario de los y las docentes, donde la individualidad, el estilo propio y la actitud reflexiva, se conviertan en sus más grandes herramientas pedagógicas. Así mismo, se busca que el docente pueda ser propositivo y además de transmitir el conocimiento adquirido, pueda enseñar en las aulas desde sus propias construcciones, percepciones y experiencias.

Por lo tanto, por medio de la práctica reflexiva se lograría evitar que las y los docentes terminen convirtiéndose en técnicos que hacen uso de saberes que se han construido por fuera del entorno escolar (Silva, 2012; citado por Ospina et al., 2018).

Del mismo modo para la práctica reflexiva no existen paradigmas o dueños del conocimiento, dado que, si bien los centros universitarios y los centros de investigación gestionan conocimiento científico, los docentes también traen consigo saberes propios que

les permiten codificar la base de la enseñanza, mediante el logro de aprendizajes significativos que preparen a sus estudiantes, no solo para sobresalir en la academia sino también para enfrentarse a la vida (Zeichner, 1993).

7. Metodología

7. 1. Metodología participativa.

La metodología que fundamenta la intervención es la metodología participativa, porque todas las actividades que se plantean tienen como fin propiciar la reflexión en espacios grupales, para empoderar al cuerpo docente en torno a su Modelo Pedagógico.

Se denomina participativa porque, de acuerdo con Jara (2001), no solo se espera del cuerpo docente que se lleve a cabo la ejecución de unas tareas determinadas en la intervención, sino que se espera que ellos puedan dirigir las reflexiones que se lleven a cabo a partir de la intervención y con ello puedan adquirir un rol de saber que pueda interpelar la intervención. De esta forma los interventores no se sitúan en una posición de “expertos” sino que se establecen en una relación horizontal y de diálogo con los docentes que participan de la intervención. Adicionalmente, Jara (2001) expresa que desde esta metodología no se presenta una transmisión de conocimientos desde un actor a otro, sino que se construyen nuevos conocimientos a través de la reflexión sobre el trabajo previamente realizado. Por ello quienes hagan parte de este proceso metodológico requieren desplegar habilidades creativas y de pensamiento de nuevas ideas que trasciendan la repetición de los hechos y permitan así su transformación.

De forma semejante, Colmenares (2012) plantea que la investigación-acción participativa es una metodología que presenta características distintivas frente a otro tipo de metodologías que se apoyan en lo cualitativo, tales como: 1) la forma en que se aborda el objeto de estudio, los propósitos que persigue, los pasos que se llevan a cabo para hacer la investigación y el involucramiento de los actores en la investigación. De esta forma en el acercamiento al objeto se hace primero un diagnóstico para conocer de primera mano las diferentes percepciones de los actores sociales.

En esta metodología el saber es un proceso vivo, sinérgico y dinámico que parte de lo que se siente, se vivencia, se desea, se conoce y se hace. Por lo tanto, la construcción de conocimiento es un proceso en el que pueden participar todos los actores involucrados (Rodríguez-Villasante, 2000).

En ese sentido, la metodología participativa no es algo que se pueda visualizar o cuantificar porque lo realmente importante de acuerdo con esta metodología, son los cambios que logre

cada sujeto mediante su participación del proceso o mediante el aprendizaje pedagógico mediado por la educación.

7. 2. Dimensiones de la metodología participativa.

De acuerdo con Jara (1987) las dimensiones de la metodología participativa son cuatro y se denominan: dimensión comunicativa, dimensión pedagógica, dimensión investigativa y dimensión creadora o dimensión de la creación de teoría. Todas estas dimensiones aparecen a lo largo del proceso participativo y se pueden dar de manera simultánea. Alpízar (2016) retoma la obra de Jara y describe cada una de las dimensiones de la siguiente manera:

1) Dimensión investigativa: Se utiliza en espacios académicos o educativos informales, donde se realiza proceso de gestión de conocimiento, la búsqueda de recuperación de la memoria colectiva, hallazgos contextuales y formas particulares de vida.

2) Dimensión pedagógica: Inicia con una intención pedagógica donde se determina el propósito del aprendizaje, la finalidad de esta dimensión es lograr un aprendizaje cognitivo y emotivo mediante espacios informales donde converjan poblaciones en espacios académicos o sociales.

3) Dimensión comunicativa: Esta dimensión centra su interés en el diálogo, los discursos, la intención comunicativa, las construcciones colectivas de conocimiento y las interacciones sociales orientadas a la reflexión.

4) Dimensión creadora o de producción de teoría: En esta dimensión se plasman nuevas acciones creadoras por medio de teoría. No obstante, esta dimensión se entiende como parte integral de las otras tres dimensiones, como una retroalimentación del proceso, y no como un producto final.

7. 3. Momentos de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención busca fortalecer los principios del Modelo Pedagógico de Oriente en las prácticas pedagógicas de los docentes participantes de básica primaria de la IE Nuevo Latir a través de actividades que estén orientadas por la práctica reflexiva.

Tabla 1. Estructura de sesiones de intervención

Objetivos Específicos	Objetivos de los momentos	Momentos	Número de Sesión	Título
------------------------------	----------------------------------	-----------------	-------------------------	---------------


1	Presentar la estrategia de intervención y hacer los ajustes necesarios en el diseño.	Preparación	Sesión 1	Preparación y presentación de la intervención.
1 y 2	Implementar estrategia de formación y reflexionar sobre vivencias pasadas de los docentes como estudiantes.	Momento 1: Sensibilización en torno a la propia experiencia de los docentes como estudiantes.	Sesión 1	Recuerdo mi momento como estudiante.
			Sesión 2	Recuerdo a mis profesores.
1 y 2	Implementar estrategia de formación y reconocer el modelo pedagógico que guía las propias prácticas como docentes.	Momento 2: Sensibilización en torno al modelo pedagógico que cada docente lleva a la práctica.	Sesión 1	La labor docente.
			Sesión 2	Hablando conmigo mismo.
1 y 2	Implementar estrategia de formación, reflexionar en torno al rol del docente a partir de narrativas y establecer la importancia del uso de técnicas activas en el aula de clase.	Momento 3: El estudiante y el docente como gestores activos del aprendizaje.	Sesión 1	Reflexión sobre el rol docente a través de narrativas.
			Sesión 2	Importancia del uso de técnicas activas en el aula de clase.
1, 2 y 3	Recordar teóricamente las diferencias entre modelo pedagógico tradicional y modelo Escuela Nueva, repasar el modelo pedagógico de oriente y establecer la importancia de la pedagogía crítica y la educación problematizadora.	Momento 4: Familiarizarse con el modelo pedagógico	Sesión 1	Recordar teóricamente las diferencias entre modelo pedagógico tradicional y modelo Escuela Nueva.
			Sesión 2	El docente como profesional reflexivo en la IE Nuevo Latir.
			Sesión 3	Importancia de la pedagogía crítica y la educación problematizadora.

1, 2, y 3	Analizar las prácticas pedagógicas con ayuda de los colegas en relación con el modelo pedagógico de oriente.	Momento 5: Práctica reflexiva del actuar cotidiano en el aula de clase y su relación con el modelo pedagógico de oriente.	Sesión única	Práctica reflexiva del actuar cotidiano en el aula de clase y su relación con el modelo pedagógico de oriente.
1, 2 y 3	Relacionar el PEI de la institución, con las actividades realizadas en la intervención grupal.	Momento 6: Retroalimentación de la propuesta de intervención.	Sesión única	Retroalimentación de la propuesta de intervención.

7. 4. Sesiones de la intervención

Antes de iniciar con la intervención se llevará a cabo una sesión previa de preparación en la cual se les presentarán los objetivos de la intervención y el cronograma de actividades a los docentes participantes. Esta primera sesión es corta, de una duración aproximada de 1 hora. Se aprovechará este momento para invitar a los maestros a que puedan sentirse libres de participar en las intervenciones y para expresar que todas sus intervenciones son valiosas para el proceso. También se aprovechará este momento para expresar una pregunta orientadora que permitirá abrir el primer momento de la intervención: *¿Tienes algún objeto (lápiz, cuaderno, fotografía, etc.) que te recuerde tu época de estudiante en primaria o bachillerato y que sea preciado para ti? Tráelo a la próxima sesión. Si no tienes un objeto, trae un recuerdo vívido de ese momento que quieras compartir y que haya sido significativo.*

Tabla 2. Momento 1: Sensibilización en torno a la propia experiencia de los docentes como estudiantes.

Formato de Intervención -I. E. Nuevo Latir	
Momento 1: Sensibilización en torno a la propia experiencia de los docentes como estudiantes.	

Para iniciar una disposición reflexiva acerca del rol docente se hace necesario que las y los docentes se devuelvan sobre su propia experiencia como estudiantes y puedan tomar como objeto de análisis sus propias experiencias desde un rol no habitual: el de estudiante.

Para ello se proponen dos sesiones que permiten reflexionar sobre el rol del docente y el rol del estudiante. En este momento inicial el docente no se pone como objeto de análisis desde su práctica profesional sino desde su rol como pasado como estudiante. Esto busca que los docentes puedan reflexionar acerca de las prácticas de los educadores sin ser ellos el centro de esta reflexión, inicialmente.

Objetivo: Reflexionar sobre vivencias pasadas de los docentes en sus roles como estudiantes en instituciones educativas y el rol de sus docentes en el pasado.

Técnicas didácticas: Narración de historias, socialización de experiencias.

Pregunta orientadora previa a la sesión: *¿Tienes algún objeto (lápiz, cuaderno, fotografía, etc.) que te recuerde tu época de estudiante en primaria o bachillerato y que sea preciado para ti? Tráelo a la próxima sesión. Si no tienes un objeto, trae un recuerdo vívido de ese momento que quieras compartir y que haya sido significativo.*

Duración de las actividades: 8 horas.

Número de sesiones: 2.

Duración de primera sesión: 4 horas.

Introducción

En esta actividad se busca reflexionar sobre el rol del maestro y el rol de estudiante, para que los docentes participantes puedan rememorar la vivencia de haber sido estudiantes pasivos o activos y puedan llegar a reflexionar sobre la manera según la cual ese lugar que tuvieron fue efecto de una postura o de varias posturas de sus profesores.

Finalmente se espera comprender que tanto la figura del docente como la del estudiante son partes fundamentales de la relación enseñanza aprendizaje y se busca que ambos adquieran un rol de agentes activos en el proceso de conocimiento.

Sesión 1. Recuerdo mi momento como estudiante

A: El objeto y su historia.

En este primer momento cada uno de los docentes depositará su objeto seleccionado como *preciado* en una urna. La persona que orienta la actividad también depositará un objeto significativo (con el objetivo de generar cercanía con los docentes a través de la narrativa para propiciar la confianza).

En primer lugar, la persona que orienta la actividad iniciará tomando el objeto y narrando una historia guía a través de ese objeto. Esta persona recordará sus épocas de estudiante a través de la narración.

En segundo lugar, cada docente tendrá el tiempo de contar su propia historia evocada a partir del objeto o del recuerdo significativo de su momento como estudiante.

Es importante tener estas preguntas para dinamizar la narración:

- ¿Cómo eras como estudiante?
- ¿Qué emociones relacionas directamente con este recuerdo?

En esta primera sesión se busca propiciar un ambiente de confianza y una disposición a relatar experiencias pasadas con el fin de preparar a los docentes para la reflexión.

B: El recuento de la actividad.

En tercer lugar, la persona orientadora que ha tomado atenta nota de los aspectos enunciados por los docentes les dará la palabra preguntándoles acerca del rol que cumplían como estudiantes, de las diferencias que existían entre sus formas de ser como estudiantes y de la cercanía (o no) que puedan encontrar entre su rol como estudiantes en el pasado y sus propios estudiantes en el presente. Se propiciará la participación voluntaria de los docentes y los relatos de sus propias experiencias y aprendizajes como elementos de cierre de la actividad.

Sesión 2: Recuerdo a mis profesores

A: Recuerdo a mis profesores

En esta sesión, de manera inicial se les pedirá a los docentes pensar en las siguientes preguntas: y escribir sus respuestas.

- ¿Recuerda a un docente en su escuela o colegio que haya sido significativo para usted?
- ¿Por qué cree que fue significativo?
- ¿Recuerda a algún docente con el que haya tenido inconvenientes?

- ¿Por qué tuvo inconvenientes con ese docente?

B: Socialización.


En adelante, Se organiza a los docentes por grupos de 4 personas, que ellos escojan según sus preferencias y se les da la siguiente consigna:

Cada uno leerá lo que escribieron sus otros tres compañeros y hará las anotaciones que le parezcan pertinentes en relación a lo significativo del recuerdo.

Luego cada uno leerá las anotaciones que le han hecho y reflexionará respecto a las características que hicieron que el rol del docente fuera significativo o difícil. Esto último se llevará a discusión grupal, haciendo énfasis en esas características del maestro que les fueron significativas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Momento 2: Sensibilización en torno al modelo pedagógico que cada docente lleva a la práctica.

<p>Formato de Intervención -I.E. Nuevo Latir</p>	
<p>Momento 2: Sensibilización en torno al modelo pedagógico que cada docente lleva a la práctica.</p>	
<p>Las actividades que se presentarán a continuación se sustentan en la metodología de la pedagogía crítica, la cual se basa en el método de acción- reflexión. Por lo tanto, se busca que el docente tenga la capacidad de autoevaluar sus prácticas y saberes, para así considerar sus habilidades y dificultades en el aula.</p> <p>Cabe aclarar que la sensibilización a partir de actividades significativas y reflexivas, también permite que el docente considere un proceso de aprendizaje con sus estudiantes. Es decir, que promueva la voz del otro y los diálogos horizontales, los cuales logran el desarrollo de la capacidad de pensamiento y de reflexión.</p>	

Es así, como se incentiva la posibilidad de transformación de la realidad y de acciones compartidas, consolidadas a partir de procesos reflexivos y de las posiciones críticas frente a lo que se hace y se dice en el aula, es por esto que tanto docentes como estudiantes, son responsables de producir efectos constitutivos de la inclusión escolar.

Objetivo: Reconocer el modelo pedagógico que guía las propias prácticas como docentes.

Técnicas didácticas: Lectura dirigida, mesa redonda y resolución de problemas.

Duración de las actividades: 8 horas.

Número de sesiones: 2.

Duración de la sesión: 4 horas.

Sesión 1. La labor docente.

A: La docencia es como un viaje en tren.

Duración de la actividad: 4 horas. El link de acceso al video desde la página de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W83G4eOuMoc> (Video subido por De Salterain, 2010).

Descripción de la actividad: En este primer momento, se visualizará un video para aflorar diferentes emociones, con el fin de reflexionar sobre la docencia como disciplina y la docencia como vocación.

Se espera dar fuerza a la reflexión sobre la práctica docente y abrir los esquemas teóricos para dar paso a la investigación. A través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones produjo en usted visualizar el video?
- ¿Qué reflexión puede realizar después de haber observado el video?

¿Qué significa la docencia para usted?

Con estas respuestas se les plantea a los docentes que participen en un conversatorio.

Para el conversatorio, en un primer momento la persona orientadora asumirá un rol de escribano o escribana en tanto tendrá que tomar nota de aquellas frases de los maestros que recojan los diferentes significados de la docencia. En este espacio se propiciará que cada docente pueda participar de manera voluntaria, relatando lo que desee compartir de su reflexión para sus compañeros.

En un segundo momento, la persona orientadora mencionará la palabra *vocación* e invitará a los docentes participantes para que relaten primero cómo creen que se podría definir dicha palabra. Se puede hacer una lluvia de ideas con las diferentes definiciones que emerjan de los participantes. En segundo lugar, se les invitará a relacionar las reflexiones previamente construidas y socializadas por ellos en el conversatorio, con aquella frase de “la docencia como vocación”.

B: El espejo.

Descripción de la actividad

El docente siempre es medido a través de evaluaciones de desempeño, satisfacción por parte de sus alumnos, resultados dentro del aula y formación académica. Por lo tanto, en muchas ocasiones la labor docente se convierte en algo rutinario y pierde su sentido.

Por consiguiente, la actividad que se propone, busca que el docente reflexione sobre el papel que cumple en la vida de los demás, para que mejore, se empodere de su rol y reflexione sobre la importancia que tiene como agente facilitador de conocimientos.

En esta actividad se visualizará un video sobre un niño que aprendió a amar la docencia gracias a su profesora que le enseñó a construir conocimiento y a servir a los demás.

El link del video es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=wpVC2IrQb5g> (Ministerio de Educación de Perú, 2015).

Posteriormente, se invitará a los docentes a reflexionar en torno a las fortalezas y debilidades que tuvo la maestra en el video, para lograr influir en el pensamiento de su estudiante y posibilitar que continuara estudiando hasta convertirse en docente como ella.

Para concluir la actividad, se les planteará a los docentes que elijan una herramienta de su saber que les permita *exponer un diagnóstico sobre su ejercicio docente*, con sus compañeros. Los docentes pueden elegir libremente y de manera creativa la herramienta a utilizar, puede ser una rejilla, una matriz DOFA, un cuestionario, un mapa conceptual, un gráfico, etc.

Sesión 2: Hablando conmigo mismo

A: Carta de Estanislao Zuleta a los docentes. De acuerdo a la propuesta de la práctica reflexiva el docente puede lograr la reflexión del acto educativo, mediante la introspección de su propio que hacer, o mediante la retroalimentación de prácticas docentes de sus compañeros o mediante la socialización de nuevas alternativas para visualizar la educación.

Por consiguiente, realizar la lectura de la carta de Estanislao Zuleta y construir una carta nueva con un compañero, permite considerar la práctica reflexiva como un proceso investigativo y educativo en el cual se transforma el conocimiento, porque el docente tendrá la oportunidad de comprender a nivel epistemológico su labor.

Las consignas son:

- El texto que se revisará a continuación, es una carta que Estanislao Zuleta escribió a los maestros en su día. Se le invita a leerla con atención y a despertar sus emociones y pensamientos con las frases que le llamen la atención de sus contenidos. Participe de la lluvia de ideas y

expresé su opinión: <https://www.las2orillas.co/carta-de-estanisla-zuleta-los-maestros/> (Artículo escrito por Suárez, 2016).

- Cuando la haya leído, se organizará en parejas con el docente que el moderador elija. Una vez haya ubicado su compañero, procederá a escribir una carta para él. Procure enfatizar en su labor docente, sus cualidades, características que le hagan un docente *significativo* y, sobre todo, haga énfasis en las percepciones positivas que tienen sus estudiantes de él.
- Entregue la carta a su compañero y pídale que la lea con atención, porque es una oportunidad para que encuentre algo en sí mismo que a la fecha podía desconocer.

Finalmente, se plantea que, en las parejas anteriormente establecidas, los docentes puedan compartir percepciones sobre la actividad de la carta. La persona orientadora rotará por las parejas para propiciar el intercambio de percepciones. Una de las preguntas para el intercambio de experiencias será ¿Encuentras cualidades expresadas en la carta que no te hayan expresado antes? ¿Cuáles? Si no es así ¿Cuáles son aquellas cualidades que usualmente reconocen en ti? ¿Cómo has logrado desarrollarlas?

Al finalizar la actividad se les preguntará a los docentes por posibilidades de mejora de la misma y retroalimentación sobre la actividad.

B: Carta al docente ideal.

(Nota: con base en los comentarios de retroalimentación de la actividad anterior, se harán modificaciones a esta actividad, que usa la misma herramienta que la anterior, una carta).


Consigna:

- En esta ocasión, escriba una carta para el docente ideal. Es importante que sea creativo y pueda escribir libremente, sin importar que no conozca al docente ideal o que nunca le haya visto. Una vez tenga la carta lista, impréngela de su propio estilo.
- Seguidamente, el moderador recogerá las cartas que deberán estar marcadas por quien las escribió y las distribuirá de manera aleatoria. Usted deberá revisar con atención la carta que recibió y la organizará de manera creativa en un sobre, y se encargará de que su autor sea su mismo destinatario.
- Ahora, por favor lea la carta que escribió para el docente ideal, y reflexione:
 - ¿Por qué es un ideal?
 - ¿Cuáles son las características que tiene este docente?
 - ¿Cuáles son los retos que usted tendría que enfrentar en su práctica para llegar a ser ese docente ideal?
 - Pregúntese ¿tiene relación este maestro ideal con ese maestro que fue significativo para usted?

Al finalizar la actividad se abrirá un espacio de retroalimentación por parte de los docentes hacia la persona orientadora de la misma, para mejorar las actividades futuras.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Momento 3: El estudiante y el docente como gestores activos del aprendizaje

<p>Formato de Intervención -I.E. Nuevo Latir</p>	
<p>Momento 3: El estudiante y el docente como gestores activos del aprendizaje.</p> <p>Si se tiene en cuenta que el docente ha sido educado para ser quien dirige las sesiones de clase y el estudiante ha sido formado para ser quien aprende del docente, no es fácil cambiar los roles dentro del aula, porque durante muchas épocas han sido aceptados. Por tal razón, si se desea promover la dinamización de los roles y visualizar al docente como un facilitador y al estudiante como un agente problematizador, se propone el trabajo a partir de estudios de caso, para que no sea la teoría lo que se transmite, sino que sea la experiencia, la cultura, las emociones y la construcción colectiva las que logren el aprendizaje.</p> <p>En el proceso de enseñanza aprendizaje, intervienen diferentes actores que deben participar para que el proceso de generación de conocimiento logre resultados positivos. Para tal efecto, docente, estudiante y entorno, deben interactuar de manera activa para que el acto educativo se logre a través de la reflexión y la participación.</p>	
<p>Objetivo: Reflexionar en torno al rol del docente a partir de narrativas y establecer la importancia del uso de técnicas activas en el aula de clase.</p> <p>Duración de las actividades: 6 horas.</p> <p>Número de sesiones: 2.</p> <p>Técnicas didácticas: Uso de narrativas y técnicas activas.</p>	
<p>Sesión 1. Reflexión sobre el rol docente a través de narrativas.</p>	
<p>Para realizar la actividad, se enumerarán los participantes del 1 al 4 y se construirán 4 equipos de trabajo que se ubicarán uno en cada esquina del salón. En cada esquina hay un cuento. Una vez los equipos de trabajo estén conformados, se procederá a realizar la lectura de un cuento y se dará respuesta a las siguientes preguntas:</p>	

- ¿Qué fue lo que más le llamó la atención de la lectura?
- ¿Cómo podría relacionarla con el rol docente?
- ¿Podría describir el rol que de acuerdo a la lectura de los cuentos podrían ocupar docente y estudiantes?

Cuando los equipos hayan finalizado, pasarán a la siguiente esquina y repetirán la dinámica con el estudio de caso que encuentren en ella. Se sugiere tomar nota y enumerar las respuestas para cada estudio de caso para no dar lugar a confusiones.

Caso 1: Cuento para reflexionar sobre la tarea docente: El corcho

<https://salaamarilla2009.blogspot.com.co/2013/01/cuento-para-reflexionar-sobre-la-tarea.html>

Caso 2: Cuento la mariposa y el elefante:

<http://lamariposayelefante.blogspot.com.co/2013/10/un-cuento-para-despertar-los-profesores.html>

Caso 3: Cuento el maestro y el alumno.

<http://cuentosqueyocuento.blogspot.com.co/2008/03/el-maestro-y-el-alumno.html>

Caso 4: cuento el extraño profesor que no quería a sus alumnos.

<https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-extrano-profe-que-no-queria-sus-alumnos>

Finalmente, se les propondrá a los participantes cerrar la actividad por medio de aquellas reflexiones individuales respecto a su rol como docentes, que quieran compartir voluntariamente con los demás.

Sesión 2: Importancia del uso de técnicas activas en el aula de clase.

Descripción de la actividad:

Mediante una lluvia de ideas, Cada docente elegirá una técnica didáctica activa que utilice dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje y la anotará en una tarjeta que le entregará el moderador.

Posteriormente, se construirán equipos de trabajo al azar donde cada uno tendrá bajo su responsabilidad como mínimo 4 técnicas didácticas activas, las cuales deberán analizar,


teorizar y argumentar a través de un mapa conceptual que deberán socializar ante los demás.

Para esta actividad, se contará con conectividad a internet y se le solicitará a cada equipo, gestionar el material bibliográfico necesario. Una vez hayan terminado, cada equipo socializará su actividad y responderá a interrogantes de sus compañeros. La actividad finalizará con una nueva lluvia de ideas y la retroalimentación del proceso por parte de los participantes hacia la persona orientadora de la actividad.

Es importante que la persona orientadora sistematice la lluvia de ideas hecha por los docentes, para ser empleada como insumo en la sesión siguiente.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Momento 4: Familiarizarse con el modelo pedagógico

<p>Formato de Intervención -I.E. Nuevo Latir</p>	
<p>Momento 4: Familiarizarse con el Modelo Pedagógico</p> <p>Para este momento de intervención, los docentes ya habrán logrado cuestionarse sobre la importancia de asumir un rol activo en el proceso educativo de los estudiantes y habrán comprendido lo importante que resulta ubicar a la reflexión como un movimiento significativo para construir conocimiento.</p> <p>La finalidad de esta actividad, es lograr que los docentes fortalezcan sus conocimientos teóricos respecto a qué es un modelo tradicional y un modelo de Escuela Nueva. Lo anterior permitirá tener insumos para releer el PEI de la IE Nuevo Latir y establecer una postura crítica frente al mismo, igualmente que los docentes estén en la capacidad de escribir sus vivencias y producir nuevos conocimientos, que fortalezcan a la comunidad educativa y le permitan mejorar la práctica del modelo educativo alternativo.</p> <p>Para la práctica reflexiva, el docente debe fortalecer sus competencias didácticas y pedagógicas, por lo que se direccionará una actividad que les proporcione diferentes alternativas para mejorar su práctica docente, para ello se hace la sesión número 3 que</p>	

permite fortalecer los conocimientos sobre la pedagogía crítica, para encontrar su relación con el PEI de la institución.

Duración de las actividades: 10 horas.

Número de sesiones: 3.

Objetivo: Recordar teóricamente las diferencias entre modelo pedagógico tradicional y modelo Escuela Nueva, repasar el modelo pedagógico de oriente y establecer la importancia de la pedagogía crítica y la educación problematizadora.

Sesión 1: Recordar teóricamente las diferencias entre Modelo Pedagógico Tradicional y Modelo Escuela Nueva

Duración de la actividad: 4 horas.

Técnica didáctica: Representación teatral.

En un tiempo estimado de media hora, los docentes divididos en dos grupos consultarán sobre Modelo Pedagógico Tradicional y Modelo Escuela Nueva. Para ello dispondrán de diversos documentos y recursos web que podrán consultar. Posteriormente se les brindará un espacio de 20 minutos para que generen por medio de una actuación una experiencia de clase para sus compañeros que dure 15 minutos y que aplique los principios de cada modelo pedagógico, de acuerdo a lo investigado por cada grupo.

No es necesario que todos los docentes participen “actuando” pero sí que logren distribuirse las tareas de tal forma que al finalizar cada actuación o puesta en escena de cada modelo pedagógico, otros miembros del equipo que no hayan actuado puedan contar a todo el grupo de participantes los presupuestos básicos de cada modelo y por qué hicieron esa representación.

Se les alienta a ser muy creativos, pueden actuar como estudiantes o como directivos de la IE.

La persona orientadora de la actividad debe estar rotando por cada grupo dispuesta a escuchar las dudas que puedan surgir o para hacer comentarios que motiven y aporten a la representación que cada grupo prepare.

Una vez se haya concluido con la planeación de la representación, cada grupo se presentará en un tiempo de 15 minutos. Al final de cada representación teatral, se hará un pequeño conversatorio en el cual todos pueden hacer preguntas y comentarios frente a lo observado, la persona orientadora tiene funciones de moderadora de la discusión. Se retomará en este momento lo escrito por los docentes en la lluvia de ideas de la sesión anterior, para invitar

a los docentes a establecer relaciones entre los modelos educativos explicitados y las técnicas didácticas que ellos expresaron en la sesión pasada.

Sesión 2: El docente como profesional reflexivo en la IE Nuevo Latir.

Duración de la actividad: 4 horas.

Técnica didáctica: trabajo colaborativo.

Introducción

El modelo pedagógico de oriente, busca atender las necesidades educativas del territorio basándose en una pedagogía alternativa donde el sujeto, en equipo y la comunidad construyan conocimiento y se empoderen de su individualidad, su familia, la ciudadela y el territorio.

Desarrollo

A. En primer lugar se configurarán 7 equipos de trabajo para el desarrollo de esta actividad. Posteriormente cada equipo tendrá como tarea volver a repasar los presupuestos básicos del Modelo Pedagógico de Oriente.

Serán 7 equipos porque se plantea trabajar con las 7 primeras partes del Modelo Pedagógico de Oriente (centradas en los aspectos pedagógicos y de convivencia en la institución, no se abordarán los aspectos administrativos que expresa el PEI ya que no son el objeto de la intervención). Cada equipo leerá una de las siete partes del documento (PEI consultar: <http://inninfor.com/cristian/nuevolatir/ciclo1y2/PEINuevoLatirjunio2011.pdf>) y posteriormente organizará una presentación breve del mismo para sus compañeros.

De esta forma, cada equipo expondrá una parte del PEI para lograr que cada uno de sus compañeros recuerde el mismo. Al final de las exposiciones se planteará un momento de diálogo que permita reflexionar sobre lo escuchado y tendrá como pregunta guía:

¿Cuál es el tipo de ciudadano o ciudadana que se plantea formar el Modelo Pedagógico de Oriente?

B. Para esta actividad se propone que, en los grupos previamente conformados, se discutan las siguientes preguntas:

-De acuerdo con lo que se conoce del modelo pedagógico de oriente ¿cómo es el tipo de relación que se establece entre estudiante y docente según este modelo?

- ¿Cómo es el rol del docente de acuerdo con el modelo Pedagógico de Oriente?
- ¿Cuál es la relación de la IE Nuevo Latir con la comunidad en donde se encuentra de acuerdo con el modelo pedagógico de oriente?

Se les planteará una pregunta individual con el fin de que cada uno reflexione para las siguientes sesiones ¿Mi actuar como docente tiene relación con el Modelo Pedagógico de Oriente?

Se aclara que no siempre el actuar se corresponde con lo expresado en diversos documentos institucionales, no obstante, el participar en estas actividades contribuye para que se pueda actuar de forma coherente según lo expresado en el PEI sino cuestionar lo expresado en el PEI por medio de la reflexión sobre la práctica para que la institución educativa pueda mejorar en su labor.

Sesión 3: Importancia de la pedagogía crítica y la educación problematizadora.

Duración de la actividad: 2 horas.

Técnica didáctica: Mesa redonda.

En un tiempo promedio de media hora, cada docente consultará sobre pedagogía crítica y educación problematizadora, puede revisar en muchas fuentes bibliográficas tales como documentos de sitios web, documentos electrónicos, videos, conferencias y ponencias. Una vez haya revisado el material, se le solicitará que construya un esquema con toda la información que haya llamado su atención y que se disponga a participar de manera activa en la mesa redonda que se realizará una vez finalice el momento de documentación.

La actividad iniciará cuando el moderador lo decida y se encargará de utilizar alguna técnica didáctica para que todos los participantes socialicen lo que investigaron, sin ser obligados o previamente seleccionados.

Actividad 4: Juego de roles.

Objetivo: dramatizar situaciones cotidianas que se vivencian en el salón de clase, para que los docentes asuman el rol de estudiantes.

Técnica didáctica: Juego de roles.

Duración de la actividad: 2 horas

Descripción de la actividad:

Se construirán 3 equipos de trabajo de manera aleatoria, los cuales se dispondrán a dramatizar 3 situaciones diferentes que se presentan en un salón de clase. Las temáticas para cada situación serán sugeridas, pero cada equipo deberá complementarlas desde su creatividad.

Situación 1: El drama se debe basar en la situación de un docente que enseña motivado por la obtención de buenas notas por parte de sus estudiantes. Por ello los incentiva para que saquen la mejor calificación sin tener en cuenta el proceso de enseñanza. No obstante, se cuestiona profundamente porque uno de sus estudiantes más queridos hace trampa solo por obtener la nota y esto tiene consecuencias graves porque es un estudiante becado.

Situación 2: El docente tradicional.

Un docente que orienta sus sesiones de clase con tablero, que es enemigo del uso de dispositivos digitales en clase, y que obliga a tomar apuntes, es enfrentado por un estudiante que le enseña a utilizar tableros digitales y demás bondades de la tecnología. El drama debe demostrar como cambiaría un salón al modificar los métodos de enseñanza aprendizaje.

Situación 3: El docente sin autoridad.

Un docente nuevo se aterra porque sus estudiantes no le hacen caso, cuando llega a clase continúan hablando entre ellos y no quieren aprender de su materia. Él dice que *ahí no hay nada que hacer*, pero una situación lo hace cambiar de opinión.

Cierre y tarea

Al final se hace un cierre con unas preguntas: ¿Cómo soy yo como profesor? ¿Cómo podría mejorar/actualizar mis prácticas docentes? ¿Cómo podría enseñar de acuerdo con el modelo pedagógico de oriente?


Se les plantea como tarea antes de la próxima sesión, escribir un diario de campo (llevar en un cuaderno unas notas diarias) de:

- 1) Episodios vividos en el aula de clase que los llevan a cuestionarse sus prácticas docentes actuales.
- 2) Momentos en los que consideren que aplican el modelo pedagógico de oriente.
- 3) Momentos en los que consideran imposible poner en práctica el modelo pedagógico de oriente.

Se enfatiza en que la labor del docente no es perfecta, y se les plantea que su asistencia a este tipo de actividades es un paso muy valioso para lograr que su labor cada día sea mejor.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Momento 5: Práctica reflexiva del actuar cotidiano en el aula de clase y su relación con el modelo pedagógico de oriente.

<p>Formato de Intervención -I.E. Nuevo Latir</p>	
<p>Momento 5: Práctica reflexiva del actuar cotidiano en el aula de clase y su relación con el modelo pedagógico de oriente.</p> <p>Para este momento es imprescindible que los docentes traigan una tarea escrita que retoma apuntes sobre su práctica como docentes en mínimo una semana de clase (a manera de diario de campo sobre su labor docente). Trabajo previo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Episodios vividos en el aula de clase que los llevan a cuestionarse sus prácticas docentes actuales. 2) Momentos en los que consideren que aplican el modelo pedagógico de oriente. 3) Momentos en los que consideran imposible poner en práctica el modelo pedagógico de oriente. <p>Duración de la actividad: 2 horas en el espacio (en la tarea se estima una dedicación de mínimo 5 horas en total).</p> <p>Objetivo: Analizar las prácticas pedagógicas con ayuda de los colegas en relación con el modelo pedagógico de oriente.</p> <p>Técnica didáctica: Trabajo colaborativo y redacción de textos escritos.</p> <p>Para esta sesión es importante recordar lo planteado en la sesión anterior sobre el modelo pedagógico de oriente y traer la tarea mencionada en la sesión anterior. Posteriormente en una sola sesión se desarrolla la actividad</p>	
<p>Única sesión</p>	
<p>Descripción de la actividad</p>	

Mediante una puesta en común cada docente planteará de manera voluntaria. Lo que realizó de su tarea previa

- 1) Episodios vividos en el aula de clase que los llevan a cuestionarse sus prácticas docentes actuales.
- 2) Momentos en los que consideren que aplican el modelo pedagógico de oriente.
- 3) Momentos en los que consideran imposible poner en práctica el modelo pedagógico de oriente.

No es necesario que todos expresen los tres puntos, pero sí se hace importante que puedan participar en la discusión. Para ello se sugiere el uso de “la pelota de la palabra” llevar una pelota que el o la moderadora puedan lanzar para darle la palabra a determinadas personas durante la discusión.

Después de cada momento se debe reflexionar con muchos ¿Por qué? Que permitan al docente plantear la inclusión de ese episodio en su diario de campo.


Respecto a la pregunta 2 *Momentos en los que consideren que aplican el modelo pedagógico de oriente* se vuelve necesario que se analice, con base en la sesión anterior, si las prácticas narradas por los docentes corresponden al modelo pedagógico de oriente (el moderador solo “modera” se espera que sean los mismos docentes quienes den una respuesta).

Respecto a la pregunta 3 *Momentos en los que consideran imposible poner en práctica el modelo pedagógico de oriente* se vuelve imprescindible propiciar una solución a ese “imposible” para volverlo una posibilidad, a través de la creatividad. En este punto se espera mayor dedicación de tiempo. La sesión se puede alargar de ser necesario.

Finalmente, el o la moderadora cierra la sesión devolviendo la palabra a los docentes para que planteen cuáles son las intervenciones que ellos consideren como un ejemplo de prácticas que integran el modelo pedagógico.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Momento 6: Retroalimentación de la propuesta de intervención

<p>Formato de Intervención -I.E. Nuevo Latir</p>	
<p>Momento 6: Retroalimentación de la propuesta de intervención</p>	
<p>En este último momento se retroalimentará el proceso y se realizará un panel de discusión donde se logre fortalecer el conocimiento en torno al Modelo Pedagógico de la ciudadela educativa y sus posibles acciones de mejora de acuerdo a la propuesta de intervención</p>	
<p>Objetivo: Relacionar el PEI de la institución, con las actividades realizadas en la intervención grupal.</p> <p>Duración de la actividad: 4 horas.</p> <p>Técnica didáctica: Discusión dirigida y diagrama de árbol.</p>	
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>A. En esta última actividad, el moderador pedirá a los docentes que generen propuestas con base en su PEI para que sus colegas puedan en la cotidianidad de las aulas de clase desplegar prácticas relacionadas con el mismo. En esta actividad se espera que los docentes puedan generar las ideas en relación con los aprendizajes alcanzados en la intervención. Se les pedirá que participen con actitud crítica y que realicen propuestas para que la ciudadela pueda fortalecer la implementación del Modelo Pedagógico.</p> <p>B. Posteriormente por medio de posticks se les pedirá a los docentes que puedan hacer una lluvia de ideas, donde al finalizar ellos dejen claro en qué punto están y qué requieren para continuar haciendo vivo el modelo.</p> <p>Es muy importante que la persona orientadora logre dejar capacidad instalada, es decir, que los docentes puedan comprender cómo la <i>práctica reflexiva</i> es una práctica constante que los hace investigadores de su propio quehacer siempre y en sus encuentros continuos. En este punto la persona orientadora debe entrar en conversación con los directivos de la IE Nuevo Latir para que ellos puedan sostener espacios de encuentro entre docentes y otros miembros de la IE para discutir y mejorar continuamente el modelo pedagógico.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

8. Resultados Esperados

Con relación al diagnóstico y a la propuesta de intervención diseñada, se espera en primera instancia, que los docentes se sensibilicen ante la importancia de dejarse permear por los nuevos conocimientos y prácticas educativas que el Modelo de Oriente integra. De tal forma se espera que su labor docente llegue a operar en relación al rol que dicha propuesta presupone y que la Ciudadela Educativa logre implementar su Modelo Pedagógico desde la pedagogía crítica y las metodologías participativas.

Desde lo expresado en el PEI, el enfoque de desarrollo convierte a la escuela en “un escenario en donde los jóvenes están sometidos al desafío individual y colectivo de cambiar no solo sus representaciones sociales, sino también la estructura de pensamiento, además de convertirse en agentes de cambio de su propio entorno”. (PEI, 2011, párr. 10).

Es por lo anterior que al brindar espacios de reflexión y participación activa en una comunidad se espera obtener cambios de concepción en los maestros, padres de familia y estudiantes, sobre el rol que deben ocupar en una propuesta como la del Modelo de Oriente; para luego beneficiarse de este cambio de rol y reconocer su realidad, lo cual permitiría que los sujetos comprendan la necesidad de cambio y consoliden estrategias para actuar hacia un bien común.

Igualmente, es necesario resaltar el rol del maestro en este tipo de objetivos, pues a partir de su interacción con los educandos podría promover un pensamiento crítico y reflexivo frente a las problemáticas sociales. En este sentido, los jóvenes al ser orientados por sus docentes y al conocer su realidad, podrían animarse a desarrollar sus conocimientos desde diferentes posturas y así mismo promover sus saberes desde el ámbito de las ciencias, las humanidades y las estéticas. Por tanto, se obtendría un mayor nivel de análisis en ellos y se facilitaría el hecho de llevar sus aprendizajes al ejercicio de exploración de posibles soluciones a las dificultades que hallen.

Adicionalmente se espera, que los docentes puedan tener en cuenta a sus estudiantes al momento de diseñar sus actividades y evaluaciones; y que en estas tareas implementen técnicas didácticas activas, donde el estudiante participe con un rol activo en su proceso de construcción de conocimiento. No obstante, también se espera que los docentes encuentren similitudes entre su rol de estudiantes en el pasado y el rol de sus estudiantes en el presente; para que se den conexiones entre las generaciones y se propicie el diálogo con los estudiantes y el reconocimiento de los mismos.

Del mismo modo se pretende, que cada docente genere su propio proceso de reflexión, para que pueda encontrar en un espacio social reprimido, una oportunidad para desempeñar su rol con la sensibilidad que implica formar en el sector público, asumir técnicas didácticas

activas, interactuar con estudiantes, entorno y tecnología y sobre todo, donde el docente pueda situarse en una posición de aprendiz y autogestione no solo su aprendizaje, sino también conexiones empáticas para que no pierda de vista las necesidades del estudiante.

Adicionalmente, se espera que los docentes de la IE Nuevo Latir se empoderen de su PEI, para que la ciudadela educativa logre cumplir con su objetivo de generar educación transversal, formación integral y educación humanizada.

Por último, cómo resultado final se busca dejar capacidad instalada en los docentes para que puedan hacer suya la *Practica reflexiva* como una práctica constante que requiere de parte de los administrativos la consecución de espacios reales y concretos en los tiempos de los docentes para que ellos puedan constituir ese espacio de forma permanente y se pueda ver el resultado en las aulas por medio de mejores prácticas con los estudiantes.

9. Recomendaciones

Se recomienda generar espacios extracurriculares, para que los docentes puedan fortalecer sus conocimientos, a través de la Práctica reflexiva, para poder dinamizar de manera continua, su rol dentro del aula y así educar a sus estudiantes mediante la pedagogía crítica, donde la construcción de un conocimiento colectivo y no únicamente desde el ejercicio de la labor del docente sin reflexión sobre la misma.

Del mismo modo se recomienda diseñar a nivel de la comunidad educativa, diferentes actividades educativas, para que los docentes puedan fortalecer sus conocimientos tanto en el PEI como en otras áreas que ellos consideren necesarias y que puedan mejorar sus competencias básicas y funcionales, para que la educación desde la transdisciplinariedad sea una actividad enriquecedora y productiva, más no una carga para el docente que está dentro del aula de clase.

Es fundamental que, como comunidad educativa, se realicen actividades de inducción y reinducción al cuerpo docente, para que tanto el docente nuevo como el docente que ha permanecido por largos periodos en la institución, afiancen su sentido de pertenencia e identidad hacia la Ciudadela, para que encuentren en esta experiencia, una oportunidad para mejorar como seres humanos, como docentes y como sujetos sociales.

10. Conclusiones

Para la comunidad educativa de la IE Nuevo latir, asumir la experiencia de implementar el Modelo Pedagógico de Oriente, es una experiencia dinámica, nueva y compleja, para la cual debe prepararse todo su cuerpo docente y sus directivos como apoyo imprescindible en el proceso. En este sentido, además de propiciar cualificación en el conocimiento, es necesario que se realice un trabajo donde la sensibilización y los nuevos aprendizajes, sean las principales tareas para que el proceso de construcción de conocimiento, sea crítico, reflexivo y humanizado.

Las dificultades en la implementación del modelo están ligadas de manera central a los problemas que tienen los docentes para transformar sus métodos de enseñanza, dado que, a lo largo de su profesión han direccionado su enseñanza desde métodos tradicionales o pedagogías básicas, que, si bien fueron el punto de partida de la educación, en la actualidad requieren actualización permanente para que se logren adaptar los nuevos procesos a las necesidades educativas actuales.

Por otro lado, se concluye que en lugar de pensar en procesos de capacitación rigurosa o imposiciones para implementar el modelo, es necesario realizar un trabajo arduo de sensibilización, para que los cambios en la pedagogía de los docentes, sean producto de su motivación y cambio de esquemas, más no que obedezcan a directrices institucionales o imposiciones del entorno.

Por último, se debe resaltar, que las Ciudadelas Educativas proponen un proceso de innovación en los modelos educativos que demanda tiempo y compromiso permanente, por lo que no se puede esperar que se produzcan resultados inmediatos. No obstante se debe resaltar que es importante trabajar de manera continua para incorporar nuevos aprendizajes que fortalezcan la implementación del modelo pedagógica, para que la Ciudadela además de ser la única que en la actualidad funcione, se convierta en un modelo para que otras instituciones se atrevan a vivir esta experiencia y entreguen a los jóvenes en situación de vulnerabilidad herramientas para que fortalezcan su proyecto de vida como resultado de la educación y las interacciones sociales.

Referencias

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2017). Matrices por comunas municipio de Cali 2017. Matriz Estratégica comuna 13, 14, 15. Obtenido de: <http://www.cali.gov.co/documentos/1161/matrices-por-comunas-municipio-de-cali-2017/genPagDocs=2>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2011). Rendición de Cuentas. Obtenido de: <https://www.elpais.com.co/elpais/archivos/rendicion.pdf>
- Alpizar, F. A. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109.
- Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Grijalbo.
- Calvache, J. (2003). El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Estudios Latinoamericanos*, (12), 13.
- Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Congreso de la República de Colombia (2015). Ley 1753 del 9 de junio de 2015 por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país". Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- De Salterain, F. (2010, marzo 11). La docencia es como un viaje en tren [Archivo de video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=W83G4eOuMoc>
- Ministerio de Educación de Perú (2015, abril 11). Un docente con vocación siempre será un buen maestro y "cambiará el mundo"[Archivo de video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=wpVC2IrQb5g>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: portaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (Pp. 19-48). Barcelona: Gedisa.
- EcuRed. (2018). Plan Dalton. Obtenido de: https://www.ecured.cu/Plan_Dalton
- Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J., & Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2).
- Florez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi

- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Costa Rica: CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*. Obtenido de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033278.pdf>.
- Jara, O. (1987). *Las dimensiones de la educación popular*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Fundación FES.
- PEI Nuevo Latir. (2011). Proyecto Educativo Institucional Nuevo Latir. Obtenido de: <http://inninfor.com/cristian/nuevolatir/ciclo1y2/PEINuevoLatirjunio2011.pdf>
- Ortegón, E., de los Ríos, A. Y., Calderón, H., & Herrera, F. (2011). Conversaciones entre pedagogía y arquitectura: la experiencia de una ciudadela educativa y cultural en Antioquia (Colombia). *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 177-191.
- Ospina, V. L., Calderón, T., Quintero, M. L., Cantor J., y Villalobos M. E. (2018). *El rol del educador del nivel maternal. Tensiones y debates*. Cali: Editorial Bonaventuriana, Editorial Icesi.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*.
- Red de Salud de Oriente de Cali. (2011). Perfil Epidemiológico Distrito de Aguablanca. Obtenido de: <http://www.redorienten.net/pdfvigilancia/1.pdf>
- Rodriguez-Villasante Prieto, T. (2000). La Investigación social participativa construyendo ciudadanía.
- Suárez, H. (13 de mayo de 2016). Carta de Estanislao Zuleta a los maestros. *Las dos Orillas*. Obtenido de: <https://www.las2orillas.co/carta-de-estanislao-zuleta-los-maestros/>
- Toro, P. L. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35-51.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49).