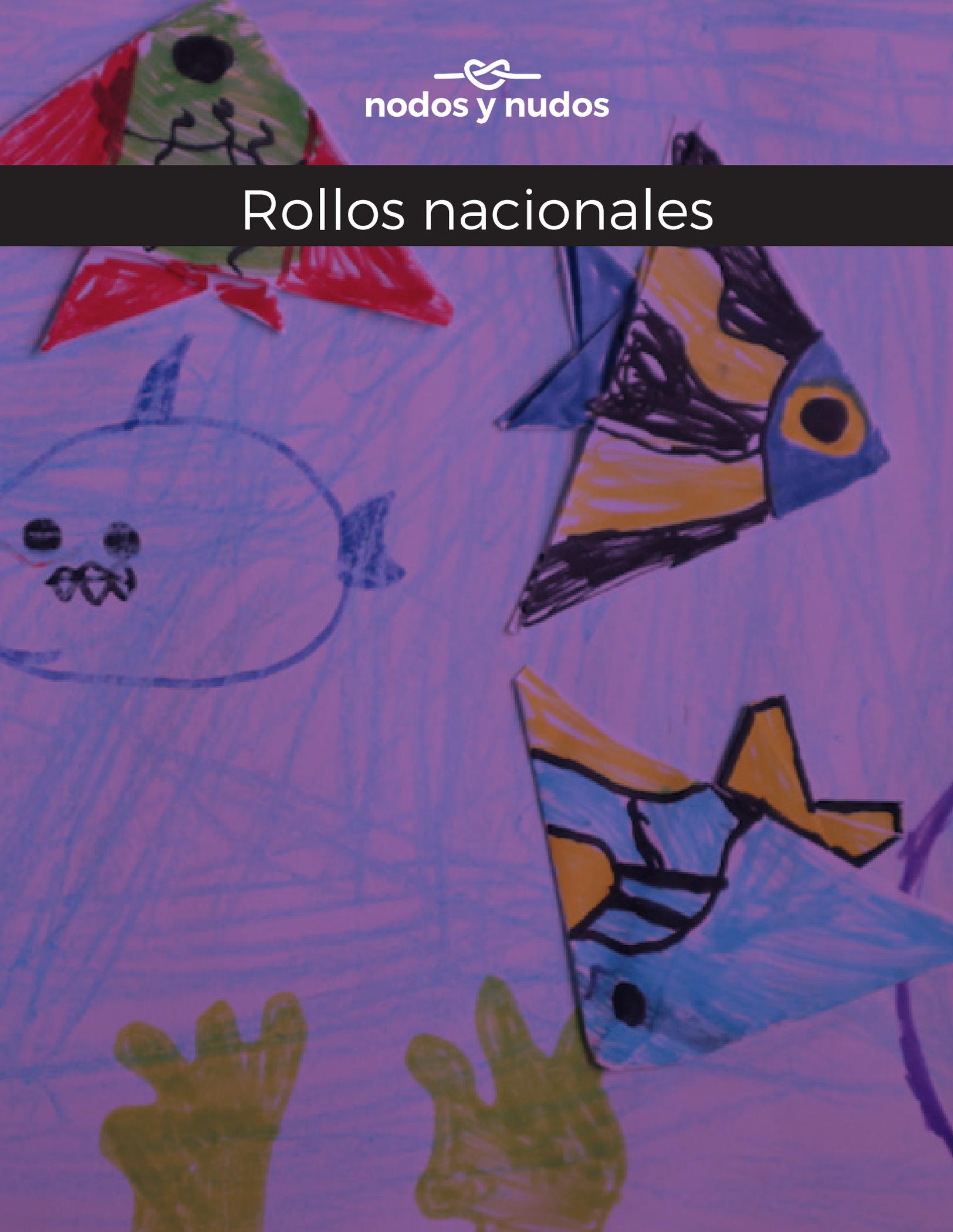




nodos y nudos

# Rollos nacionales



A MNO MUCHO

Q MI

mq mq

Julian



autor : Andrés Julián Castañeda González  
título : Mi mamá  
año : 2015

# Profesionalización de maestros en ejercicio: la experiencia de la Licenciatura en Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional



Volumen 6 N.º 48  
 enero-junio de 2020  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 45-55

Professionalization of In-service Teachers: The Experience of the Bachelor of Early Childhood Education of Universidad Pedagógica Nacional

Profissionalização dos professores em exercício: a experiência do Curso de Bacharelado em Educação Infantil da Universidad Pedagógica Nacional

Jenny Johanna Castro Ballén\*  
 Jenny Maritza Pulido González\*\*

Fecha de recepción: 29-02-20  
 Fecha de aprobación: 18-03-20

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Castro Ballén, J. y Pulido González, J. (2020). Profesionalización de maestros en ejercicio: la experiencia de la Licenciatura en Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11699>

\* Profesora Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Educación, Universidad de Deusto. Correo electrónico: [jjcastro@pedagogica.edu.co](mailto:jjcastro@pedagogica.edu.co). <https://orcid.org/0000-0002-9935-2801>

\*\* Profesora Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Educación, Universidad de Alcalá. Correo electrónico: [jepulido@pedagogica.edu.co](mailto:jepulido@pedagogica.edu.co). <https://orcid.org/0000-0003-1034-300X>





Volumen 6 N.º 48  
 enero-junio de 2020  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 45-55

## RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión frente a las experiencias de profesionalización de maestros normalistas en ejercicio, lideradas por el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, resaltando los aspectos fundamentales para el fortalecimiento del programa, que marcan derroteros de acción para la planeación y desarrollo de futuras propuestas. A su vez, expone la importancia de los procesos de formación permanente del profesorado, y señala como aspectos centrales el reconocimiento del saber del maestro y la reflexión permanente que hace sobre su práctica pedagógica. Además de los aportes y reflexiones que suscitan estas experiencias de profesionalización, se resalta la importancia del desarrollo de propuestas de extensión y de investigación que fortalecen la licenciatura. De igual forma, se reconoce el rol fundamental que han tenido los maestros y maestras normalistas en la educación en Colombia y, con ello, el compromiso de la Universidad con su formación permanente que permita enriquecer sus prácticas.

**Palabras clave:** formación de docentes en activo; formación preparatoria de docentes; práctica pedagógica

## ABSTRACT

This work presents a reflection on the professionalization experiences of in-service normal school teachers, led by the Bachelor of Early Childhood Education program of the Universidad Pedagógica Nacional, highlighting the fundamental aspects for the strengthening of the program, which mark courses of action for planning and developing future proposals. At the same time, it exposes the importance of the processes of permanent teacher training and points out the recognition of the teacher's knowledge and the permanent reflection they make on their pedagogical practice as central aspects. In addition to the contributions and reflections that these professionalization experiences give rise to, the importance of developing extension and research proposals that strengthen the degree is highlighted. In the same way, the fundamental role that normal school teachers have had in education in Colombia is recognized as well as the commitment of the University to their permanent training which also allows enriching their practices.

**Keywords:** active teacher training; preparatory teacher training; pedagogical practice

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as experiências de profissionalização de professores normalistas em exercício, conduzidas pelo programa de Bacharelado em Educação Infantil da Universidad Pedagógica Nacional, destacando os aspectos fundamentais para o fortalecimento do programa que assinalam linhas de ação para o planejamento e desenvolvimento de propostas futuras. Ao mesmo tempo, expõe a importância dos processos de formação permanente de professores e aponta como aspectos centrais o reconhecimento dos saberes do professor e a reflexão permanente que ele faz sobre sua prática pedagógica. Além das contribuições e reflexões que essas experiências de profissionalização suscitam, destaca-se a importância do desenvolvimento de propostas de extensão e pesquisas que fortaleçam o Bacharelado. Da mesma forma, é reconhecido o papel fundamental que os professores normalistas tiveram na educação na Colômbia e, com isso, o compromisso da Universidade com sua formação permanente que permita enriquecer suas práticas.

**Palavras-chave:** formação ativa de professores; formação preparatória de professores; prática pedagógica

## Presentación

La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional ha sido durante más de 40 años un programa líder en la formación de maestros para el trabajo pedagógico con la niñez, y ha realizado, en alianza con Secretarías de Educación y Escuelas Normales Superiores, acciones de profesionalización para maestros normalistas en ejercicio de diferentes regiones del territorio colombiano, aportando a los procesos educativos que tienen lugar en distintos contextos.

Para tal efecto, la licenciatura se comprometió con una postura frente a la formación permanente de maestros desde la que se reconoce su saber y su experiencia, tomando distancia de perspectivas deficitarias, de perfeccionamiento o de capacitación a través de las cuales se busca suplir carencias formativas, afianzar formas homogeneizadas para resolver los problemas que se presentan en sus prácticas, o aproximarlos a temas, teorías o conceptos considerados necesarios y de actualidad.

Por el contrario, situarse en el reconocimiento del maestro como sujeto de saber fortaleció las propuestas rigurosas y contextualizadas que, atendiendo a las particularidades socio culturales, favorecieron escenarios de cualificación y formación permanente del profesorado.

Este compromiso implicó asumir la necesidad de hablar de la escuela desde su interior, no desde los supuestos de un *deber ser* externo a la cotidianidad escolar, para este caso desde las trayectorias de los profesores, construyendo puentes que articulen su saber con la propuesta formativa de la licenciatura. Así, la formación permanente de maestros normalistas en ejercicio planteó el desafío, y a la vez la oportunidad, de adentrarse en la institución escolar a través de su voz como protagonistas: ellos, en su mayoría, cuentan con varios años de experiencia como maestros titulares y, por eso mismo, con prácticas fuertemente instaladas, algunas de las cuales fue necesario interpelar.

Se trató entonces de hacer de la experiencia de formación una oportunidad para volver sobre la decisión ética de los maestros respecto a su profesión, esto es, asumirlos como profesionales con saberes

profundos que requieren ser identificados, comprendidos e interrogados en la perspectiva de consolidar su formación, en este caso, como educadores infantiles. A decir de Meirieu (2001):

La exigencia ética es a la vez la piedra angular y el eje central de lo pedagógico, ya que fomenta el esfuerzo constante para favorecer la aparición del otro y, es más, porque favorece las condiciones para que el otro acepte y suscite, por sí mismo, la aparición del otro. (p. 175)

Todo lo anterior planteó dos tareas concretas para la licenciatura: la primera, centrarse en el interior de la escuela, en las rutinas y rituales que constituyen la institución. La segunda, irrumpir y profundizar en lo íntimo de la escuela supone el reconocimiento de sujetos, relaciones, dinámicas, lenguajes, que dan cuenta de una institución compleja, nunca estática, la cual se moviliza más allá de la lectura superficial y carential que puede hacerse de ella. Lo anterior involucra la intención de volver a sus fundamentos, a desnaturalizar los discursos que, al enarbolar el imperativo de la innovación, de las competencias y de la calidad educativa, imponen maneras de asumir la enseñanza cada vez más lejanas de la escuela misma.

Reconocer la escuela como un escenario en el que más allá de las reiteradas críticas frente al anquilosamiento de la institución, la desigualdad, la exclusión y la inmovilidad que se le atribuyen con frecuencia, ocurren cosas importantes que hacen que profesores y estudiantes sigan encontrando en ella, y a pesar de todo, posibilidades para ser. Justamente, ese interés por conocer el acontecer de la escuela en voz de los maestros y a la vez interrogar aquellas prácticas que comenzaron a cristalizarse en los encuentros de clase, se convirtieron en piedra angular para pensar los procesos de profesionalización.

En este marco, se entiende la profesionalización como un proceso y una oportunidad de encuentro que va más allá de la capacitación, de la adquisición de contenidos y estrategias actualizadas frente a la enseñanza, que vincula aspectos personales y sociales en los que se reconoce al docente como profesional que conoce y piensa su quehacer. Al respecto Camargo, Calvo, Franco y Vergara (2007) plantean lo siguiente:

Profesionalizar significa ir "más allá del reconocimiento social. Se define a partir de los elementos constitutivos del quehacer mismo. Se pregunta en qué medida el quehacer docente necesario para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación es un quehacer profesional". Se distingue de un quehacer técnico u operativo, por cuatro aspectos: 1) sus miembros "ejercen una tarea en la cual resuelven problemas complejos y, por tanto, tienen una gran autonomía en su labor"; 2) para ejercer autonomía, "el profesional debe tener dominio de un saber específico y complejo (teórico, técnico y práctico), que se logra a través de una formación a nivel superior, enriquecida mediante procesos de formación permanente"; 3) el quehacer profesional implica, a su vez, responsabilizarse individual y colectivamente por los procesos y resultados del mismo" (Ássael y Guzmán, 1996, p. 17); 4) los miembros establecen relaciones que contribuyen al desarrollo personal y profesional y a la regulación de su ejercicio. (p. 21)

En tal sentido, profesionalizar maestras y maestros normalistas implica el fortalecimiento y delimitación de su saber cómo un saber particular, concreto y vinculante, producto de elaboraciones teóricas y prácticas en las que la vivencia misma de lo escolar define el sentido y significado de sus acciones. En consecuencia, reconoce la profesión del educador infantil y que las particularidades que la configuran están determinados por los fines, características y niveles en su formación, la construcción de su identidad, de su autonomía y la conformación de redes que impulsan su desarrollo profesional.

Los procesos de profesionalización emprendidos vinculan dinámicas y necesidades de diferente índole con el propósito de consolidar la profesión docente desde su saber específico, la experiencia y la reflexión permanente frente a su quehacer. Tenti (2007) plantea que los procesos de profesionalización se realizan a través de actividades que se fundamentan en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, y confía en la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente, más que en la imposición de racionalidades técnicas e instrumentales a través de las cuales se definen objetivos mensurables, uso de recursos, logro de objetivos, evaluación, etc.

De allí que la segunda tarea fue volver sobre las experiencias y saberes de los maestros, con la profunda convicción de que en estos se contienen

cuestiones que requieren ser visibilizadas y analizadas. Este fue un desafío central para las experiencias de profesionalización lideradas por la licenciatura: formar maestros en ejercicio con trayectorias, experiencias y conocimientos que les permiten interpelar, movilizar e interesarse y construir saberes y prácticas de acuerdo con las realidades en las que se encuentran y con sus propios intereses.

El maestro como sujeto de la formación es *el sujeto de la experiencia* y, a través de ella, se forma, se transforma y vuelve a tomar forma. La formación continua es el resultado de la experiencia acumulada en su continuidad y en la posibilidad de hacer propio lo distinto, como conocimiento y como sensibilidad. (González, Barrantes y Lache, 2016, p. 57, énfasis en el original)

Este reconocimiento implicó retornar sobre aquellas cuestiones consideradas subsidiarias de otras formas de conocimiento más complejo, técnico y burocrático las cuales cuestionan varias de las lógicas que, en nombre de la denominada transformación pedagógica, imponen maneras particulares para el trabajo pedagógico, y ponen bajo sospecha el trabajo del maestro. Lógicas que asignan maneras de nombrar, o, al decir de Larrosa y Rechia (2019), ponen en circulación no-palabras, "palabras que un profesor no usa o no debería usar para hablar de su oficio, puesto que son palabras que son parte de una colonización del lenguaje pedagógico" (p. 18).

## El contexto de los programas de profesionalización

Son cuatro las experiencias que desde el año 2005<sup>1</sup> han tenido el programa académico en relación con la profesionalización de maestros en ejercicio. Sin embargo, en este artículo solo se presentarán las llevadas a cabo con Guapi (Cauca), durante los años 2007-2009, y con los maestros normalistas de la planta del magisterio de Bogotá, entre el 2017 y el 2020, por cuanto ilustran muy bien las intenciones formativas, ajustes e incidencia en la licenciatura.

1 Estos procesos se han desarrollado en alianza con la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Soacha (Cundinamarca); Normal Superior Santiago de Cali; Normal Superior La Inmaculada de Guapi y la más reciente, con la Secretaría de Educación de Bogotá para la profesionalización de maestros normalistas superiores, docentes de planta de esta Secretaría.

## Profesionalización de maestros normalistas Normal Superior la Inmaculada de Guapi

La Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Superior la Inmaculada de Guapi, suscribieron el 4 de diciembre del 2006 el Convenio de Cooperación Académica e interinstitucional No. 731, para la realización conjunta del programa Licenciatura de Educación Infantil en las instalaciones de la Normal Superior.

Con este objetivo, durante el primer semestre del 2007 se desarrolló el diplomado *Educación Infantil e interculturalidad*, dirigido a profesionales de la región y que basado en una propuesta intercultural buscó fortalecer el desarrollo del municipio de Guapi. Este espacio se constituyó también en oportunidad para cualificar a los docentes de la Normal Superior quienes serían, a su vez, profesores de la licenciatura.

Desde esta perspectiva, se buscó contextualizar el programa académico a las características culturales de la región, a través del trabajo con maestros y otros actores del municipio, de modo que ofreciera elementos pertinentes para la formación de educadores infantiles, conforme a la propuesta curricular vigente en ese entonces.

Se definieron dos elementos clave para la homologación:

1. Acreditación de saberes: reconocimiento formal de los logros académicos alcanzados por parte de los estudiantes en el ciclo complementario. La Normal Superior la Inmaculada de Guapi certificó todos aquellos espacios académicos que cumplieran con los criterios establecidos en la definición del crédito académico.
2. Complemento al ciclo de fundamentación: conformado por los espacios académicos que los estudiantes de la Normal Superior La Inmaculada de Guapi debían cursar, en dos semestres, para completar la formación académica del ciclo de fundamentación de Educación Infantil y en dos semestres para el ciclo de profundización.

Al respecto, es importante señalar que el espacio académico de práctica se realizó en las mismas instituciones en las que laboraban como maestros los estudiantes de dicho programa.

## Profesionalización de maestros de planta del distrito

Se llevó a cabo en el marco de la estrategia de profesionalización de maestros normalistas constituida mediante el convenio No. 1646 del 2017 entre la Secretaría de Educación y el Icetex, la cual contempló la financiación del 100% del valor total de la matrícula, a través de créditos educativos condonables por prestación de servicios. En el mes de agosto del año 2017 se inició de modo formal la profesionalización de 34 normalistas superiores, docentes de planta del distrito, quienes a través de una alianza de cooperación académica entre la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional, cursaron la Licenciatura en Educación Infantil.

La profesionalización de normalistas vinculados al sector educativo oficial fue una valiosa oportunidad para reconocer y potenciar los saberes de los maestros que trabajan con niños y niñas, y, a su vez, continuar el diálogo académico de la licenciatura con el sector educativo oficial de la ciudad de Bogotá.

Para tal efecto, en la propuesta presentada por las profesoras Graciela Fandiño y Sandra Durán,<sup>2</sup> y avalada por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito, se proyectaron tres componentes, similares a los de la propuesta realizada en Guapi, a saber:

1. Homologación de asignaturas: reconocimiento formal de los logros académicos alcanzados por parte de los estudiantes en el ciclo complementario, es decir todos aquellos espacios académicos que cumplieran con los criterios establecidos en la definición del crédito académico y que pudieron homologarse con las asignaturas de la propuesta curricular de la licenciatura.
2. Propuesta de profesionalización: conformada por los espacios académicos que los docentes normalistas debían realizar, en dos semestres, para completar la formación académica del ciclo de fundamentación y en otros dos semestres, para el ciclo de profundización de la licenciatura.

<sup>2</sup> Adscritas a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional

- Validación: las asignaturas que no cumplieron con los requisitos para ser homologadas se cursaron a través de tutorías particulares para la posterior presentación de una prueba evaluativa.

Ahora bien, para viabilizar la propuesta presentada por la Universidad Pedagógica Nacional y acogida por la Secretaría de Educación de Bogotá, en la cual se especificó que los créditos correspondientes a los espacios de práctica y las asignaturas electivas se convalidarían por su experiencia profesional acumulada, después de la obtención del título como Normalista Superior, se proyectó una homologación que fue avalada por los consejos de Departamento, Facultad y Académico en la que se exponía, entre otros, que para estos espacios académicos se asignaría una nota equivalente a la evaluación anual de desempeño como docentes del distrito, para lo cual, los maestros normalistas entregaron los soportes necesarios.

## Los diálogos con la licenciatura

Para la licenciatura ha sido parte fundamental de estos procesos de profesionalización el entablar diálogos con el programa para lograr ajustes y adaptaciones que le den un carácter plural y contextual a ella y la orienten hacia miradas retrospectivas desde las cuales se hagan aportes a la formación inicial. Por esto, se subrayan esos diálogos con la experiencia de la profesionalización en el marco de tres aspectos importantes: el ajuste a los programas y planes curriculares de acuerdo con las características de cada proceso, reconocer otro lugar para la práctica pedagógica en la formación, y develar los aportes que estas propuestas hacen a la formación inicial de educadores infantiles.

## Ajustes a los programas

La formación permanente de maestros en ejercicio, además de poner en escena particularidades socioculturales, en muchos casos altamente complejas debido al conflicto interno colombiano, como es el caso de Guapi,<sup>3</sup> interrogó a la licenciatura acerca de los

desafíos que enfrenta un educador infantil, egresado de una universidad con carácter nacional, quien ha de contar con las cualidades profesionales para trabajar en distintos escenarios educativos y pedagógicos. Este asunto, naturalmente, puso en el centro del debate la pregunta por la formación, por las cuestiones que al trabajarse en la propuesta curricular del programa revelaron decisiones de diverso orden y, como consecuencia, privilegiaron determinados desarrollos teóricos, conceptuales, metodológicos y académicos.

De este modo, entender otras formas de ser niño o niña, y llevar a cabo procesos educativos en los territorios, posibilitó la construcción de referentes más amplios para pensar en qué maestro necesita este país y cómo construir puentes con los saberes propios de la educación infantil. De allí, emergieron posibilidades para potenciar los espacios académicos desde dos perspectivas: en primer lugar, la recontextualización de los programas analíticos correspondientes a las asignaturas que serían lideradas por docentes de Bogotá en el municipio de Guapi, a fin de ser consecuentes con la intención de dialogar con los territorios. En segundo lugar, el ajuste a los programas analíticos para los estudiantes de Bogotá, en especial los correspondientes al eje de desarrollo humano y los espacios enriquecidos,<sup>4</sup> de tal manera que respondieran con pertinencia a los asuntos centrales para la formación de maestros.

A su vez, estos ajustes motivaron trabajos que favorecieron los procesos de comprensión, reflexión e interpelación de la propia práctica de los maestros, en relación con contenidos transversales de los espacios académicos que se cursaron semestralmente y también, propuestas pedagógicas que incidieran en las prácticas de los maestros en ejercicio en las diferentes instituciones.

Dichas propuestas de articulación fueron un importante referente para la renovación curricular del 2018, en tanto se constituyeron como una manera concreta para construir conexiones entre los diferentes espacios académicos cursados por un estudiante y así,

3 Según el Plan de caracterización del consejo comunitario alto Guapi, "de acuerdo con las cifras de la Red Nacional de Información de 1985 a agosto de 2017, Guapi cuenta con 21 000 personas a quienes les ocurrió un hecho de violencia. Teniendo en cuenta el número de habitantes, de acuerdo con el censo DANE 2005 era de 28 649 HB, se podría afirmar que más del 95 % de la población ha sido víctima del conflicto armado. Siendo el desplazamiento con 19 317 víctimas, amenaza 1 722 y el homicidio con 345 los tres hechos más recurrentes".

4 Para la renovación curricular de la Licenciatura en Educación Infantil del año 2000, se estructuran los espacios enriquecidos como posibilidad para potenciar y articular conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares y apoyar la formación investigativa de los estudiantes.

a través de preguntas problematizadoras, puedan estudiarse asuntos centrales desde distintas disciplinas.

### Otra mirada frente a la práctica pedagógica

Un aspecto central en la formación permanente del profesorado es, según Imbernón (1994), la reflexión sobre la propia práctica, y este elemento distintivo frente a la formación inicial de profesores se convierte en el escenario más importante para la discusión, pues allí los maestros en ejercicio movilizan saberes, intereses y experiencias que, impregnados de su propia esencia, dan sentido y significado a sus prácticas.

Durante la formación permanente el maestro en ejercicio no se aproxima a la práctica como si fuese algo lejano, desconocido o externo a sí mismo, sino que se ubica siempre desde su experiencia, desde sus acciones para contarlas, y este contarlas implica reconstruirlas, leerlas y analizarlas porque son parte de sí, con ellas se reconoce, problematiza e interpreta a partir de los elementos que durante su formación ha construido.

Así, los procesos de profesionalización de Guapi y Bogotá permitieron a los profesores de la licenciatura reconocer en los estudiantes participantes en estos programas, maestros con trayectorias que hacían una mirada retrospectiva de su práctica para formularse preguntas sobre los cómo y los porqué de su quehacer, para situar sus prácticas en contextos complejos y contingentes que ellos no asumen con asombro e incertidumbre frente a lo desconocido, sino desde el reconocimiento de algo vivido, sentido, con la intención de interpelarlo, de interpretarlo y así situar y consolidar su trabajo con las infancias, con las dinámicas institucionales, con las relaciones entre pares, las jerárquicas, las comunitarias propias de sus territorios, de sus escuelas, las cuales son diferentes, complejas. Pues, a decir de Camargo et ál. (2011):

Dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente. (p. 81)

Hablar de la práctica pedagógica desde y para estos procesos de profesionalización del programa comportó el reconocimiento de un maestro con potencial para leer, analizar y enriquecer la misma bajo las condiciones reales de su ejercicio docente, relacionado no solo con su desarrollo profesional sino personal, pues estos compromisos formativos para el maestro en ejercicio involucran también su interés y particularidades. De este modo, podría decirse que la práctica del maestro se configura por el estudio de aquello que enseña, las relaciones que a propósito de esto y de la vida escolar emergen y lo llevan a tomar determinaciones contextualizadas y, generalmente, particulares. Para Biesta (2016), el maestro decide sobre los contenidos, procesos y relaciones que se tejen en su acción de enseñanza, "cualquier decisión sobre el contenido y la forma de la educación solo se puede tomar en relación con aquello que aspiramos lograr, lo que significa que en la educación no hay nada que sea deseable en sí mismo" (p. 123).

Desde este punto de vista, la práctica del maestro conlleva profundas reflexiones que le demandan el análisis, en particular de su ámbito de enseñanza, la planeación de sus propuestas, acción altamente profesionalizante, y la mirada atenta que le lleva a optar sobre determinados aspectos, en situaciones cambiantes y singulares. "De este modo, la formación del docente y el planteamiento de necesidades formativas que él hace no pueden desconocer la importancia de acercar el discurso y la acción" (Camargo et ál., 2011, p. 82).

### De la formación permanente a la formación inicial

Varios autores coinciden en señalar que la formación inicial y la formación permanente han de asumirse como un proceso continuo. Al respecto, Imbernón (1989) señala:

la necesidad de valorar la importancia de reunir en un continuum la formación inicial y la formación permanente, y que sea asumido por parte de las instituciones para que la formación no se convierta únicamente en un perfeccionamiento teórico individual y aislado, sino para que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente, en el centro de formación y en la mejora cualitativa de todo el sistema. (p. 489)

Bajo esta premisa, los procesos de profesionalización realizados por el programa han permitido también dialogar y reflexionar frente a los aportes que las experiencias le han hecho para la formación inicial de docentes. En este sentido, se invierte la línea del continuo para dar cuenta de la contribución que estos procesos pueden hacer a la lectura de la práctica pedagógica, a las formas de definir y comprender la escuela, y a las preguntas que se realiza el maestro en ejercicio enriqueciendo el proceso particular de formación de los futuros profesores.

Esto puede, incluso, desdibujar de algún modo la idea de la formación de los maestros como etapas delimitadas y distantes, para comprenderla como procesos recíprocos, principalmente para los docentes del programa y para los estudiantes que se vean favorecidos por estas propuestas y por los diálogos que se entablan entre ellas, pues se convierten en fuente de reflexión y análisis sobre las condiciones actuales de profesionalización del profesorado.

## Hacia la visibilización del saber del maestro

Con el fin de concretar la intención de conocer, interrogar, fortalecer y comunicar los saberes de los maestros, además de las propuestas de articulación semestrales que se esperaba incidieran en su propio quehacer pedagógico, se decidió que los trabajos de grado de estos dos grupos de maestros, Guapi y Bogotá, se circunscribirían a proyectos pedagógicos,<sup>5</sup> los cuales se estructuran a partir de una cuestión central que emerge de la propia práctica.

Con el acompañamiento de profesores de la licenciatura, los estudiantes de la profesionalización fueron haciendo miradas introspectivas relacionadas con su trabajo en el aula, y con las maneras de enseñar los contenidos y los saberes que los soportaban, los cuales, en muchos casos, no eran del todo explícitos. A partir de ello, se profundizó analíticamente en cuestiones relacionadas con sus prácticas como maestros de educación infantil, preguntado por aquellos conocimientos pertinentes para el trabajo

pedagógico en los grados de transición, primero y segundo, situados en el marco de los análisis y discusiones con respecto a los contenidos de enseñanza que para estos se precisan potenciar.

Desde este punto de vista, una precisión central tiene que ver con el distanciamiento frente a demandar de la educación inicial la preparación para lo que va a acontecer en los primeros grados de educación básica. Con esto en mente, durante el proceso de profesionalización de maestros normalistas se trabajó de forma explícita en el sentido e identidad de la educación inicial, el lugar del juego, el movimiento, la literatura, la exploración, el arte como lenguajes privilegiados que ha de procurarse sean vividos a plenitud por parte de niños y niñas, lejos de pretensiones instrumentalistas que los ubican en el lugar de estrategias didácticas. Lo enunciado permitió a los maestros interrogar sus propias prácticas y a partir de allí, problematizar las constantes exigencias que desde la primaria se hacen al nivel inicial, generando propuestas pedagógicas contextualizadas para el trabajo en clase y relacionadas con los proyectos de aula, los ambientes para el juego, la psicomotricidad, el pensamiento lógico matemático, las relaciones afectivas y los textos auténticos, como enriquecedoras de su quehacer profesional.

Estos proyectos posibilitaron a los maestros en ejercicio volver sobre su experiencia para interpelarla, para comprenderla y generar propuestas de transformación sustentadas en sus saberes, sus creencias y sus actitudes frente a la experiencia misma, para dialogar con los conceptos y teorías a los que se aproximaban desde el proceso de formación.

Una de las apuestas más importantes para este proceso de profesionalización fue la reconstrucción de sus trayectorias, los caminos recorridos para llegar a ser maestros, la cual les permitió, liderados desde uno de los espacios académicos, relatar su historia para encontrar allí sentidos que orientan su quehacer pedagógico hoy día. Y aunque estos proyectos son el resultado de la invitación a pensar desde y para su práctica, llevan impresos sus sentires, sus intereses, sus apuestas personales y colectivas por transformar, reconocer o reflexionar la enseñanza y el aprendizaje.

<sup>5</sup> En el plan curricular del 2008 del programa de Educación Infantil se contemplan cuatro modalidades para la elaboración de los trabajos de grado: monografías, sistematización de experiencias, estado del arte y proyecto pedagógico.

En el escenario de la formación permanente el encuentro con los saberes del maestro es constante, además de los epistemológicos y disciplinares, todos aquellos relacionados con los contextos, que emergen de las interacciones, de los lenguajes (González et ál., 2016) y que dan lugar a otros nuevos enriquecidos por la experiencia formativa. Todos ellos se conjugan en las propuestas pedagógicas y en los proyectos de investigación que los maestros desarrollan de forma intencional, reconociéndose como productores de saber.

En consecuencia, reconocer el saber del maestro en ejercicio y potenciar las lecturas y reflexiones que puede hacer de su experiencia fue una apuesta importante para relacionar los procesos de formación permanente con sus prácticas, con la intención de desterrar visiones academicistas desde las que se consideraba que todo conocimiento construido en la academia debía ser aplicable en una realidad, actuando como recetario en situaciones descontextualizadas que desdibujaban al maestro como agente propositivo.

A modo de conclusión, estas experiencias de profesionalización evidencian el compromiso del programa con la formación permanente e inicial de educadores infantiles, potenciando el desarrollo de propuestas contextualizadas en diferentes regiones, para este caso Guapi y Bogotá. Tales propuestas enriquecen los debates y los trabajos de extensión e investigación desde la licenciatura, con el objetivo de comprender maneras particulares de optar frente a contenidos de enseñanza, el qué y cómo de las relaciones que se tejen con estudiantes y los procesos que median las mismas, a la vez que se estudian asuntos estructurales para la formación de educadores infantiles, a fin de trabajar los elementos de comprensión para asumir con responsabilidad ética su decisión profesional, lo que implica posicionamientos sólidos frente a la educación y las realidades de las infancias del país.

En dicho orden de ideas, el trabajo articulado entre Escuelas Normales Superiores, Secretarías de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional se ha constituido en una valiosa oportunidad para visibilizar la preponderancia de la formación continua de maestros, de manera particular, normalistas superiores cuya trayectoria en la enseñanza merece ser

decantada y alimentada por desarrollos académicos que interroguen su propia práctica, la analicen y profundicen en esta a través del estudio sistemático, el trabajo con pares y profesores.

De la misma forma, el desarrollo y reflexión frente a estos procesos revela la necesidad de llevar a cabo investigaciones para analizar en profundidad estas experiencias de profesionalización, con el fin de identificar asuntos transversales necesarios en los procesos de formación permanente del profesorado, de modo que estos atiendan a la comprensión del quehacer del maestro y a la mirada sobre su propia práctica como escenario de posibilidades.

## Referencias

- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, 44, 119-129.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. y Vergara, M. (2007). *La formación de profesores en Colombia*. Aspaen. Universidad de la Sabana.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, C., Vergara, M., Londoño, M., Zapata, F. y Garavito, C. (2011). Las necesidades de la formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 7, 79-112. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- González, M., Barrantes, R. y Lache, M. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*. IDEP.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2019). *P de profesor*. Noveduc
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educacao Et sociedade*, 28(99), 335-353.
- República de Colombia. Ministerio del Interior. (2017). Plan de caracterización del consejo comunitario alto Guapi - Guapi. [https://dacn.mininterior.gov.co/sites/default/files/documentos/plan\\_de\\_caracterizacion\\_c.c\\_alto\\_guapi\\_-\\_guapi.pdf](https://dacn.mininterior.gov.co/sites/default/files/documentos/plan_de_caracterizacion_c.c_alto_guapi_-_guapi.pdf).

## Diálogo del conocimiento

A través del recorrido por experiencias de profesionalización de egresados normalistas en Guapi y en Bogotá lideradas por la Universidad Pedagógica Nacional, las autoras hallan importantes conexiones entre la formación inicial y permanente y entre el saber de la experiencia y el saber académico propuesto por la universidad. El mensaje que deja esta experiencia se concreta en interrogantes sobre la propuesta formativa y en el despliegue de estrategias y reflexiones que buscan una comprensión de la realidad de los maestros, para volverla objeto de indagación y de formación, lo que abre la posibilidad del movimiento y el cambio. La lección de apertura es una de las contribuciones que este artículo hace, puesto que la formación de maestros no puede encerrarse en los determinismos de la ciencia y la investigación académica. El encuentro con la comunidad transforma la mirada sobre el maestro y permite a la Institución transformarse.

Por otra parte, la propuesta de profesionalización permitió el reconocimiento del saber y del hacer, tomando distancia de perspectivas deficitarias en la formación de maestros, así como la materialización de estrategias de formación que favorecieron la reflexión y la valoración de las trayectorias de vida personal y profesional de los participantes, los cuales se anclan a una apuesta por la profesionalización en una dimensión cultural, ética y política del quehacer. Esto implica consolidar la profesión docente desde su saber específico, la experiencia y su reflexión permanente. El aporte al campo de la pedagogía se potencia cuando las autoras explicitan unas derivaciones conceptuales a partir del encuentro con los egresados normalistas, que posibilitan concretar reflexiones y dispositivos de formación que logran impactar las propuestas curriculares y la producción de saber en la Licenciatura en Educación infantil.

Finalmente, aportes como estos contribuyen a movilizar una serie de conceptualizaciones que problematizan la tradicional tensión entre teoría y

práctica, constitutiva de la formación de maestros (Saldarriaga, 2003), que distancia a la universidad de la escuela y que envía un mensaje político sobre lo que implica la práctica como subsidiaria de la teoría, inhabilitándola para constituirse en objeto de saber. En ese sentido, el artículo da pinceladas para continuar esta discusión, necesaria en el campo de la formación de maestros.

Isabel Cristina Calderón P.

### Referencias

Saldarriaga, O. (2005). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia 1903-1946*. Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica.



autor : Andrés Julián Castañeda González  
título : Dinosaurios de amor  
año : 2015