



autor : Alekos  
título : Terrier cucuniforme de Yack Rusell  
año : 2006

# La práctica y sus posibilidades de transformación en la profesionalización de maestros\* normalistas en la UPN



Volumen 8 N.º 53  
julio – diciembre de 2022  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 11-24

The Practice and its Possibilities of Transformation in the Professionalization of Teachers at UPN

A Prática e suas possibilidades de Transformação na Profissionalização de Docentes Normalistas na UPN

Raúl Uriel Barrantes-Clavijo\*\*   
Jenny Johana Castro-Ballén\*\*\*   
Luz Kathy González-Rodríguez\*\*\*\* 

Fecha de recepción: 20-08-2021

Fecha de aprobación: 21-01-2022

## CÓMO CITAR

Barrantes, R., Castro, J. y González, L. (2022). La práctica y sus posibilidades de transformación en la profesionalización de maestros normalistas en la UPN. *Nodos y Nudos*, 8(53), 11-24. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14407>

- \* A lo largo del texto solo se utilizará la referencia a maestros para facilitar la lectura, pero se aclara que se parte de una perspectiva que reconoce el papel protagónico de las maestras en la educación.
- \*\* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social por el convenio Cinde-UPN. [rubarrantesc@pedagogica.edu.co](mailto:rubarrantesc@pedagogica.edu.co).
- \*\*\* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación por la UPN. [jjcastro@pedagogica.edu.co](mailto:jjcastro@pedagogica.edu.co).
- \*\*\*\* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación por la UPN. [lkgonzalezr@pedagogica.edu.co](mailto:lkgonzalezr@pedagogica.edu.co).





Volumen 8 N.º 53  
 julio - diciembre de 2022  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 11-24

## RESUMEN

Este artículo se elabora a partir de la investigación denominada "Profesionalización de Educadores infantiles: análisis de tres experiencias de formación de maestros normalistas en ejercicio",<sup>1</sup> realizada con el respaldo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. Como parte de los resultados asociados a las percepciones de los profesores normalistas respecto al programa de profesionalización en el que participaron, se ratificó el lugar central que ocupó la práctica en su formación como educadores infantiles, con la intención de compartir algunos de los hallazgos relacionados con la mirada que tienen los egresados de la Licenciatura sobre este espacio de formación. De igual manera, se presentaron aquellas reflexiones referidas a las posibilidades de transformación de la práctica que los maestros encontraron en la profesionalización.

**Palabras clave:** práctica pedagógica; formación permanente del profesorado; profesionalización docente; maestros normalistas

## ABSTRACT

This article is based on the research entitled "Professionalization of Early Childhood Educators: analysis of three training experiences of practicing teachers"<sup>5</sup>, carried out with the support of the Research Center of the National Pedagogical University, CIUP. As part of the results associated with the perceptions of the teacher educators regarding the professionalization program in which they participated, the central place occupied by practice in their training as early childhood educators was ratified; therefore, it is considered pertinent to share some of the findings related to the view that the Bachelor's degree graduates have of this training space. Likewise, reflections will be presented regarding the possibilities of transformation of the practice that teachers found in professionalization.

**Keywords:** pedagogical practice; continuing teacher education; teacher professionalization; teacher educators

## RESUMO

Este artigo é elaborado a partir da pesquisa denominada "Profissionalização de Educadores de Infância: análise de três experiências de formação de professores normalistas em funções", realizada com o apoio do Centro de Investigação da Universidade Pedagógica Nacional, CIUP. Como parte dos resultados associados às percepções dos professores normalistas sobre o programa de profissionalização do qual participaram, ratificou-se o lugar central ocupado pela prática em sua formação como educadores de infância, no intuito de compartilhar alguns dos achados relacionados com a visão que os egressos da Licenciatura têm sobre esse espaço formativo. Da mesma forma, foram apresentadas aquelas reflexões relacionadas às possibilidades de transformação da prática que os professores encontraram na profissionalização.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; formação permanente de professores; profissionalização docente; professores normalistas

## Introducción

Los debates sobre la importancia y necesidad de la formación del profesorado están vigentes en los escenarios de preparación y construcción pedagógica. Estos han demandado acciones y voluntades políticas y administrativas que ven en estos procesos posibilidades para alcanzar más y mejores condiciones de calidad en la educación, a partir del incremento de las oportunidades para la profesionalización docente.

La Universidad Pedagógica Nacional, al tanto de las necesidades de los procesos de formación de los profesores, ha asumido el reto de liderar planes y proyectos para el desarrollo educativo nacional, a través de la docencia, la investigación y la extensión en diversos entornos. Por ello, ha desarrollado desde sus diferentes facultades, y de la mano del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías de educación distritales y departamentales, programas de formación inicial y permanente de profesores tendientes a la transformación de la escuela y de la calidad en la educación.

En este marco, el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad ha adelantado importantes experiencias de formación de profesores en ejercicio que trabajan en preescolar y primaria en escuelas en diferentes departamentos del país, tales como: Arauca, Putumayo, Meta, Casanare, Cauca, Cali, Valle, Cundinamarca y Bogotá D. C., en convenio, principalmente, con escuelas normales.

En esta oportunidad, se buscó, a través de la investigación, recuperar algunas de estas experiencias para determinar cuáles han sido las características de tres programas de profesionalización docente ofrecidos a profesores normalistas en servicio, desarrollados en Cali, Guapi y Bogotá, así como su incidencia en el desarrollo de capacidades pedagógicas y la transformación de sus prácticas.

Las principales construcciones conceptuales y analíticas elaboradas respecto a la práctica serán presentadas a continuación al considerar que pueden llegar a ofrecer aportes pertinentes para las reflexiones sobre esta, especialmente por el hecho de que ocupan un espacio importante en las agendas de las licenciaturas y en los equipos que asesoran

la práctica, y, por supuesto, son de interés para los maestros en formación y en ejercicio que estén interesados en profundizar en trabajos referidos a la práctica, su relación con el currículo y las condiciones que ofrece para la profesionalización de los educadores infantiles.

## Referentes conceptuales

El análisis e interpretación de las prácticas en los procesos de profesionalización implicó hacer una aproximación y reconocimiento sobre el lugar que estas ocupan dentro del currículo. Al respecto, Davini (2015) identifica que, como parte de las características de la práctica formativa, esta resulta estructurante en los programas de preparación docente y suele orientarse al desarrollo de capacidades que les ayuden a los profesores a desenvolverse con sus estudiantes. Es decir que, casi sin excepción, los programas de licenciatura dan un lugar privilegiado a la práctica tras asumir que esta ofrece una base de conocimientos y experiencias que serán de utilidad para los maestros en formación.

En ese sentido, la autora señala que uno de los enfoques contemporáneos que ha tenido mayor fuerza en los procesos de profesionalización se refleja en los currículos que incluyen un espacio de práctica caracterizado por los siguientes elementos: con presencia en todos o buena parte de los semestres, progresivo o gradual —por lo general, aumenta paulatinamente su nivel de complejidad—, desarrollado en diferentes escenarios educativos y que implique la preparación de los maestros para su actuación en contextos reales.

Otra mirada, más ampliamente difundida, es la que comprende la práctica como un "campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar" (Davini, 2015, p. 15). Esto supone la realización de la práctica a través del acompañamiento sistemático de los docentes formadores, quienes ofrecen una serie de herramientas de tipo práctico que resultan útiles durante el quehacer docente cotidiano y ubican esta tendencia en un lugar de aplicación técnica de metodologías para lograr el aprendizaje en los estudiantes. Esta tendencia tomó fuerza en los años sesenta y setenta con algunas cualidades, entre ellas,

su realización al final de la carrera y la medición de resultados a través de evaluaciones de aprendizaje en los alumnos (Davini, 2015).

Progresivamente, a finales de los setenta e inicios de los ochenta, se dieron unos cambios en la perspectiva sobre las prácticas y la orientación de la formación de maestros que se decantaron en miradas múltiples, diversas y no unificadas que le otorgaron al maestro el estatus de intelectual, reconocieron el ejercicio docente como complejo y, en esa vía, entendieron la vida escolar como diversa, sistemática y contextualizada.

Se inició así un movimiento amplio y variado que puso énfasis en el valor educativo de las prácticas, la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, el desarrollo reflexivo de la experiencia y la investigación sobre las prácticas (Davini, 2015). Los puntos comunes identificados por Davini respecto de la práctica en la formación de los docentes son:

La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo, la importancia de los intercambios situados entre los sujetos, el papel del docente como constructor de la experiencia, la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas, el papel de la reflexión sobre las prácticas, y la dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica. (2015, p. 19)

Más recientemente, las vertientes que estudian el tema se han ampliado y diversificado, y han contemplado la posibilidad de que el maestro haga de su práctica un campo de estudio susceptible de investigación. Esta postura supone entender a los maestros como sujetos que en el desarrollo de sus actividades producen saberes oportunos para ser estudiados, reflexionados y comprendidos por ellos mismos y por otros. Esta posibilidad de construcción de saber a través de la experiencia puede verse favorecida por su participación en espacios de formación académica, la guía de sus docentes y el trabajo colaborativo entre pares.

## La transformación de la práctica a través de los procesos de formación

Con base en las miradas expuestas, a través de las cuales se identifica que la práctica suele ocupar un lugar importante en las propuestas curriculares de los programas de formación, un segundo aspecto a considerar tiene que ver con cómo las prácticas docentes son susceptibles de cambio, impacto o transformación durante los procesos educativos en los que participan. En este sentido, vale la pena recordar que, casi sin excepción, los programas de profesionalización dirigidos a docentes en ejercicio proponen como parte de sus apuestas formativas la reflexión sobre su práctica y la posibilidad de enriquecer, mejorar o facilitar las vivencias laborales que ellos desarrollan en su trabajo escolar.

Sin embargo, es preciso considerar que dichos ajustes o transformaciones no son consecuencia directa de un estímulo o experiencia que pudiese operar como causa-efecto. Por el contrario, en la práctica docente entran en juego esos múltiples elementos que señala la literatura: el contexto escolar, la formación previa del docente, las características curriculares de la apuesta formativa de la cual hace parte, sus intereses personales y pedagógicos, las características del grupo de estudiantes con el que trabaja, entre otros.

De esta manera, se comprende que, si bien las nociones más recientes de la práctica otorgan un valor notorio al hacer y a la acción del maestro, también proponen el saber y la reflexión involucrados en la actividad docente como aspectos centrales en la medida en que implican al docente como líder en la toma permanente de decisiones y en los posibles cambios que puedan darse en sus prácticas:

Estas pueden fundamentarse en conocimientos sistemáticos o especializados, basarse en la reflexión crítica sobre aquellos, en las necesidades de las prácticas y en el saber experiencial resultante de la reflexión y puesta en acción previas. Así mismo, pueden responder a la influencia de prácticas de otros miembros, siempre que sean incorporadas con la comprensión reflexiva. (Davini, 2015, p. 28)

Lo anterior invita a repensar las relaciones entre las dimensiones asociadas al hacer y reflexionar propias del trabajo de los maestros. Esta actividad implica comprenderlos como sujetos activos que tienen la posibilidad de retomar los saberes conceptuales provenientes de sus estudios, y, además, reconocer que en ese mismo espacio tiene lugar la producción, ajuste y movilización de sus conocimientos específicos de acuerdo con la demanda propia de su trabajo. En esta dinámica resultan muy importantes las decisiones que toman, las interacciones que establecen con sus pares, con los niños y niñas y la comunidad educativa, así como sus formas particulares de ser, sus fortalezas e intereses pedagógicos.

Las relaciones de los docentes con los saberes nunca son unas relaciones estrictamente cognitivas, son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas. [...] indica que el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo que no solo se utiliza como medio de trabajo, sino que se produce y modela en y por el trabajo. Se trata, por tanto, de un trabajo multidimensional que incorpora elementos relativos a la identidad personal y profesional del docente, a su situación socioprofesional, a su trabajo diario en la escuela y en el aula. (Tardif, 2009, p. 14)

De lo anterior, se pueden proponer dos ideas que ayudan a comprender cómo se dan los cambios en las prácticas docentes: la primera es que los docentes son sujetos de conocimiento y poseen saberes específicos sobre su oficio; y, la segunda, es que el trabajo cotidiano de los maestros no es solo un lugar de apropiación de conocimientos que han investigado o elaborado otros, sino que aquí ocupan un lugar muy importante su iniciativa y agencia, las cuales construyen de acuerdo con las relaciones que establecen con los diferentes agentes e instituciones involucradas en el acto educativo y que dan lugar a un proceso reflexivo personal —y en ocasiones colectivo— relacionado con sus experiencias (Tardif, 2009).

Por último, vale la pena considerar lo planteado por quienes sugieren que el análisis sobre la práctica docente y su dinamismo debe contemplar lo que los maestros piensan acerca de su grupo, sus expectativas, sus concepciones sobre el proceso de enseñanza

y aprendizaje, su experiencia y percepción sobre su lugar de trabajo, así como lo que acontece después de las clases —por ejemplo, los resultados y evaluación de las actividades— (García-Cabrero *et al.*, 2008).

## Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que procuró poner en primer lugar la voz de los participantes y, desde ahí, hacer una reconstrucción de la experiencia formativa a propósito de cada uno de los programas de formación seleccionados: Bogotá, Cali y Guapi.

Como parte del proceso de revisión teórica, se consideró necesario profundizar en el análisis de las percepciones en la medida en que estas se relacionan o contienen el estudio de actitudes y motivaciones. Esto resultó pertinente para el desarrollo de los objetivos y dio cuenta de los intereses de los maestros y maestras normalistas que se vincularon a los tres programas de formación.

Al respecto, Baron y Byrne (2005) plantean que la percepción social es el proceso por el cual se busca conocer y comprender a otras personas. Además, definen la percepción como una construcción de ideas, imágenes, funciones o ideales que realiza el sujeto docente para definir su trabajo y su formación. Las percepciones integran la información que entra por los sentidos, así como la interpretación que se hace de dicha información. La percepción, como interpretación, no es sino un patrón de adscripción a categorías conceptuales organizado sobre esquemas básicos de representación intersubjetivamente constituidos (Gómez, 2001, p. 199).

Estos esquemas básicos se van erigiendo a partir de las experiencias y permiten construir creencias, actitudes y disposiciones mentales que empiezan a ser atravesadas por los valores de una sociedad, de un colectivo, y los valores individuales para dar cuenta de lo que se percibe en un tiempo-espacio histórico, social, cultural, político y económico determinado. Así, las percepciones permiten, desde las actitudes y opiniones, comprender algo que el sujeto dice respecto de una vivencia o una condición en la que ha sido protagonista o partícipe importante. En ese sentido, la percepción está atravesada por la experiencia

y por las impresiones sensoriales, por los significados y los sentidos que el sujeto le da a diferentes vivencias y fenómenos. Este marco edificado en torno a las percepciones permitió indagar por las actitudes y opiniones de los maestros frente a los programas de formación, así como reconocer las condiciones que se requieren para transformar su práctica en consonancia con su experiencia formativa.

Para la recolección de información se avanzó, en primer lugar, en la revisión de los documentos que hasta el momento se habían acopiado de cada una de las propuestas de profesionalización. La fuente de acceso a esos documentos fueron los docentes del programa de licenciatura que participaron en las tres experiencias y que los conservaban en sus archivos personales. Por las condiciones de aislamiento y teletrabajo, transversales a toda la investigación, no fue posible acceder al archivo del programa para acopiar y revisar otros documentos relacionados con los programas. Posteriormente, se dio paso al contacto y diálogo con los actores vinculados al proceso para la realización de entrevistas. En este momento se contó con la participación de docentes coordinadores y formadores de la universidad, docentes coordinadores, formadores y asesores de las escuelas normales superiores y egresados de los tres programas de licenciatura.

Tanto para la revisión de documentos como para las entrevistas se recurrió a elementos del análisis de contenido y se especificó: en primer lugar, la descripción del contenido de los documentos (nivel superficial), y, en segundo lugar, la elaboración de matrices que permitieron clasificar y ordenar la información, así como relacionarla con las categorías previas, lo que dio lugar a categorías emergentes (nivel analítico). El análisis permitió reconocer, entre otros aspectos, la importancia otorgada a las prácticas, los elementos relevantes de estas y las perspectivas sobre su transformación, asuntos sobre los cuales se profundizará en el siguiente apartado.

## Hallazgos

Un primer elemento por considerar sobre la relevancia que tiene la práctica en las tres propuestas estudiadas está relacionado con los orígenes de

la profesionalización y la intención de reconocer la práctica como experiencia medular en los procesos de formación. Al respecto, algunas de las docentes coordinadoras-formadoras entrevistadas resaltaron el lugar central que la práctica empezó a ocupar en las proyecciones iniciales de quienes lideraron y asesoraron estos proyectos. Esta orientación se vio favorecida por los criterios académicos que soportaron la importancia de articular la práctica y los contenidos teóricos en la formación de maestros como elemento estructurante de la carrera profesional:

En el año 80, el programa de infantil tiene una gran reestructuración por antropólogos, psicólogos, etc. y reformó el programa de infantil para hacerse un trabajo desde la práctica, para transformar la educación infantil desde la práctica. Ahí fue que empezó, digamos, las prácticas desde primer semestre; fueron ellos los que impulsaron eso. Para ello un autor, Ferry, creo que es el que hace un debate sobre la formación entre teoría y práctica en la formación de maestros y dice que desde el principio tenemos que meternos con la práctica para tejer formación teórica y práctica. (G. Fandiño, comunicación personal, 6 de julio del 2020)

Dicho punto de partida, que entendía la práctica como eje de la formación, se iba fortaleciendo y ratificando a medida que avanzaba la puesta en marcha de las propuestas de profesionalización. Lo expresado por maestros formadores y normalistas coincide en que la práctica se retomaba de forma permanente e intencionada en los espacios académicos, pero que, al mismo tiempo, era en ella donde tenía lugar la exploración de nuevas propuestas para desarrollar con los niños y niñas. De igual manera, se valoran positivamente las trayectorias de los maestros normalistas vinculados al programa en la medida en que constituían conocimientos válidos y significativos para poner en diálogo con los contenidos curriculares.

El segundo elemento que se quiere destacar en estos hallazgos se relaciona con la formación *in situ*. Los maestros coordinadores de las normales que fueron entrevistados enfatizaron en la importancia que cobraba para estas instituciones el desarrollo de las propuestas de profesionalización en los territorios y realidades educativas que los maestros se enfrentan.

Como expresan Castro y Pulido (2020), 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.

Este enfoque, basado en el contexto, brindaba la posibilidad de vincular sus estudios con las condiciones sociales, culturales y educativas de la región, que, al entrar en diálogo con los contenidos abordados en las clases y las experiencias de los colegas normalistas, ofrecían oportunidades valiosas de construir aprendizajes pertinentes y situados:

Tenían realmente un laboratorio en sus manos, estaban con unas prácticas con los docentes, ellos replicaban sus experiencias allá en el aula y se realizaba una retroalimentación permanente que permitió ampliar realmente los horizontes y la concepción de lo que era la pedagogía. (U. Viveros, comunicación personal, 2020)

A partir de lo anterior, es posible afirmar que esta apuesta de trabajo responde también a lo planteado en el Decreto 4790 de 2008. Este estableció como parte de las condiciones básicas de calidad de las escuelas normales superiores los espacios de proyección social, que las vinculan con su entorno e integran innovaciones en el campo educativo. Estos fenómenos fueron evidentes en las prácticas que tenían dicho carácter social en las comunidades de Guapi y Cali.

El proceso formativo basado en el contexto responde a lo planteado por Alzate *et al.* (2011), quienes exponen que para alcanzar los propósitos formativos resulta fundamental la articulación entre las prácticas y el trabajo que desarrollan los maestros normalistas con sus comunidades, pues "el maestro asume posiciones como gestor cultural, promotor social y líder comunitario, pero sin distanciarse de los procesos educativos y formativos" (p. 76).

En relación con lo anterior, el desarrollo de los programas de profesionalización en los territorios permitió reconocer la vida y el trabajo de los maestros, sus experiencias, sus lecturas de contextos, sus proyectos, entre otros asuntos, lo que aumentó la

pertinencia de los espacios académicos propuestos después de realizar los procesos de homologación. Esto último constituye el tercer elemento a considerar en las propuestas de profesionalización. Pensadas como propuestas situadas o "en contexto", cuyo elemento central podía ser la práctica, fue fundamental reconocer y valorar los estudios y las experiencias previas de los maestros para avanzar en una homologación conveniente para los maestros normalistas.

Esta postura respecto de la homologación supuso estudiar detenidamente la propuesta curricular de las normales y permitió identificar lo que sus egresados tenían como ventaja frente a un bachiller regular. En primer lugar, la experiencia de trabajo directo con niños y niñas desde que inician la modalidad pedagógica en grado 9.º, hasta el trabajo concreto de sus prácticas en el ciclo complementario. En segundo lugar, las habilidades para la lectura de contextos, para la formulación de propuestas pedagógicas, entre otras. Este análisis curricular permitió a los equipos coordinadores identificar los espacios académicos y las experiencias de práctica que eran necesarias para optar por el título de licenciado con la Universidad Pedagógica Nacional. Entre las experiencias y espacios identificados en estos procesos de contrastación se encontraron, por ejemplo, la necesidad de desarrollar prácticas con niños y niñas de 0 a 3 y de 3 a 6 años, así como en escenarios no convencionales (ludotecas, bibliotecas y fundaciones) en los que hay presencia de niños y niñas entre 0 y 8 años.

Esta perspectiva respecto de la práctica se aplicó para las propuestas de Guapi y Cali. En Bogotá, la totalidad de las prácticas fueron homologadas al reconocer su experiencia y los procesos de evaluación anual que cumplían en cada institución. En este caso, el trabajo de los maestros normalistas en sus instituciones fue valorado en cada momento de la formación, en los espacios académicos y principalmente en el trabajo de grado.

Las anteriores condiciones implicaron para el equipo coordinador y formador asumir una perspectiva que reconoce y respeta el saber de los maestros, en quienes se identificaba una trayectoria importante que debía ser el punto de partida de la profesionalización. De manera que la perspectiva de formación

se basaba en lo existente, en las fortalezas y saberes de los maestros, y se distanciaba de las perspectivas academicistas tradicionales que asumen a los estudiantes como sujetos receptores y pasivos, y, en específico, a los maestros que adelantan procesos de formación como carentes. Esta característica es el último aspecto que se destaca de la propuesta a partir de las percepciones de los docentes formadores y los maestros normalistas.

Yo creo que en estos procesos de profesionalización —que hace parte de la formación inicial— pero que también nos hemos pensado desde infantil, la formación permanente tiene una característica en común. ¿Cuál es la característica en común? Que hay un reconocimiento de esos saberes de los maestros, esos saberes que se construyen desde la práctica. (S. Durán, comunicación personal, 2020)

El reconocimiento de las trayectorias laborales que tenían los maestros normalistas en ejercicio fue una cualidad de la profesionalización y, a la vez, una motivación para ellos, pues sentían que su saber y experiencia eran válidos y necesarios. Es de agregar que la mediación de los docentes formadores fue definitiva para que esta dinámica tuviera lugar. Como señalan Rockwell y Mercado (1988), esta forma de entender la práctica en el marco de la formación de docentes aún no puede ser interpretada como una generalidad de todas las instituciones que adelantan iniciativas de profesionalización, por lo cual puede asumirse como una cualidad de los programas estudiados que sirve como referente para aportar a la construcción de los abordajes epistemológicos y conceptuales que en algún punto lograrán fundamentar la pertinencia de este enfoque.

Desde esta perspectiva, se empieza a delimitar una idea sobre cómo se comprende la transformación de las prácticas, pues estas son, en principio, objeto de estudio en la formación de docentes y sus implicaciones en el ejercicio docente superan las miradas reduccionistas que las consideran insuficientes o desactualizadas. Se trató, más bien, de la posibilidad de establecer un diálogo de mutuo enriquecimiento en el que la práctica en la cotidianidad de la escuela y el proceso formativo desde las apuestas pedagógicas de la licenciatura permitieron la construcción colectiva de conocimientos y el desarrollo

de propuestas situadas. A continuación, se amplía el análisis y la reflexión frente a la relación entre formación y práctica, y las oportunidades de lectura de las experiencias de los docentes para leer sus prácticas.

### Posibilidades de transformación de las prácticas en la profesionalización

Con base en lo anterior, la indagación específica sobre las posibilidades de transformación de las prácticas en el marco de los procesos de profesionalización de los maestros normalistas da lugar a la identificación de dos miradas que, si bien pueden parecer opuestas, al escucharlas de la voz de sus protagonistas se perciben complementarias: la primera confirma que dicho cambio sí tiene lugar a través de la formación profesional; la segunda lo pone en cuestión.

Esta aparente contradicción está relacionada directamente con las críticas y debates acerca de la estructura de los programas de formación docente. Por un lado, múltiples trabajos afirman que la formación de los maestros no logra impactar en la educación por su alto contenido conceptual y poca aplicabilidad en los contextos reales de trabajo docente.

Diferentes investigaciones que realizan una evaluación de los programas analizan la efectividad de estos partiendo de los resultados académicos y la participación de los estudiantes (Dumrauf y Cordeiro, 2020), así como de las relaciones entre colegas o la cooperación, y de las percepciones de los docentes frente al programa (Masari, 2013). Para ello, abordan las creencias, actitudes y opiniones de los docentes, y las relacionan con sus propósitos frente a la innovación y el desarrollo profesional a partir de los procesos formativos. A continuación, los insumos que aportan al debate:

### La profesionalización logra una transformación de las prácticas docentes

Algunos de los maestros participantes en la investigación coinciden en la idea de que efectivamente, a partir de los procesos de formación, ellos y sus prácticas cambiaron. Los programas de profesionalización de la licenciatura les permitieron reflexionar sobre su cotidianidad en la escuela, evocar aprendizajes construidos

en la escuela normal, retomar acciones que tal vez por la fuerza de la rutina habían abandonado, resignificar aquellas propuestas esquemáticas o filiadas a lo tradicional, y conocer formas diferentes de ser maestros para enriquecer su propia práctica y la de las instituciones en las cuales se encontraban laborando:

Ha sido muy significativo el hecho de que, nosotros muchas veces lo discutíamos en las clases, y es que tal vez hay unas prácticas y uno cree que las prácticas que uno lleva a cabo pues son esas y no hay otras posibilidades, entonces pues gracias a esa experiencia pues nos permitimos abrir la mirada de que hay múltiples posibilidades de desempeñarnos en el aula. (E. García, comunicación personal, 2020)

A partir de lo anterior es posible reconocer que los procesos de formación de maestros posibilitan formas renovadas de lectura que permiten interpelar las propias prácticas. Cuando no se tiene referente de lectura sobre el propio trabajo, se puede considerar suficiente o eficiente, por tanto, es común que tienda a repetirse, a replicarse día a día. Calvo *et al.* (2004) plantean que la formación del docente debe posibilitar el desarrollo de una práctica pedagógica pertinente y adecuada a los contextos sociales en los que se inscribe. De allí la importancia de valorar el hecho de que los programas de profesionalización apostaran por invitar a los docentes a volver la mirada sobre su propio trabajo.

Sumado a lo anterior, aparece nuevamente otro elemento clave que tiene que ver con el ejercicio laboral de los maestros normalistas, quienes, para su desempeño diario, requieren insumos pedagógicos y didácticos muy prácticos que sintieron presentes en el proceso. La riqueza de los programas de profesionalización radicó en que los diálogos previos al desarrollo de las propuestas, las adaptaciones curriculares logradas, los procesos de homologación y el reconocimiento del maestro como par, como productor de saber, contribuyeron a consolidar una mirada sobre la práctica como una actividad susceptible de ser mejorada y enriquecida, pues, como afirman Williams *et al.* (2012), en toda práctica hay una posibilidad de mejora, no solo en aquellas denominadas "tradicionales".

En este sentido, el maestro encuentra que los abordajes que se hacen desde la universidad son

valiosos y aplicables en su trabajo. A partir de ello se perciben los cambios o transformaciones, y se consolidan en los escenarios de interacción y diálogo con docentes y colegas los conocimientos que ofrecen la academia y otras fuentes de información a las que los maestros acceden durante la formación (Davini, 2015):

Ya con los años uno olvida y necesita refrescarse pedagógicamente. Sentía que estaba desactualizada y sí, era verdad, me faltaban muchos *típs*, muchas cosas que la universidad me aportó. Los conversatorios, todos estos espacios que tuvimos nosotros de reflexión con los maestros de la Pedagógica fueron saberes que adquirí... cosas que ya había olvidado... Llegué al colegio donde yo laboro a transformar eso, a transformar realidades y cosas en mis prácticas pedagógicas. (B. Huertas, comunicación personal, 2020)

Otra referencia de los maestros que tiene que ver con la posibilidad de transformación de las prácticas es la disposición de búsqueda que fomentó la formación profesional; es decir, que la universidad logró presentar elementos pedagógicos y didácticos para el cambio, pero también dejó inquietudes que llevaron a los docentes a explorar por su propia cuenta y de forma autónoma otros insumos: "Lo que la universidad hizo fue fortalecerme más y me llevaba a buscar más, a esculcar, a buscar más metodologías, formas de enseñar. Todas esas bases me las dio la universidad. Fue muy interesante" (J. Valencia, comunicación personal, 2020). Por lo tanto, considerar las necesidades y contextos de los maestros normalistas como aspectos centrales, valorar sus ideas, tener contenidos flexibles y alentarlos a reflexionar sobre sus creencias y comportamientos actuales fue clave para motivar cambios duraderos en las prácticas de los docentes.

Por su parte, los docentes formadores también identificaron el caso de los maestros normalistas que asumieron su formación como una oportunidad favorable para revisar sus prácticas, aquellas sobre las cuales se sentían seguros o cómodos al haber sido desarrolladas durante años, pero que, a través de los contenidos y sobre todo los espacios de reflexión promovidos en la universidad, podían ser vistas desde una perspectiva diferente. La práctica, en los procesos de formación "requiere ser comprendida en su

sentido heurístico, de tal forma que, como actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva, esté siempre presente como objeto de investigación" (Camargo *et al.*, 2011).

Es entonces cuando aparece con bastante fuerza la importancia que tuvo en las tres profesionalizaciones la articulación entre la investigación, el trabajo de grado y las prácticas —académicas y laborales— de los maestros normalistas. Dicha articulación —retomada de la apuesta formativa de la licenciatura en Bogotá— se convirtió entonces en una apuesta intencional de coordinadores y docentes para que los maestros normalistas avanzaran hacia una revisión y comprensión, y resignificaran de la educación, sus propósitos, metodologías y fines de cara a sus realidades particulares en el aula.

[...] Era importante para esta propuesta transitar por leer sus propias prácticas y ello cómo tomaba forma, digamos, a partir de esa discusión que se daba en los espacios académicos y de manera especial en los trabajos de grado. Usted cómo realiza su ejercicio docente, describamos una jornada de trabajo, cuáles son los sentidos de su planeación, los contenidos, cómo evalúa, un poco visibilizando ese propio quehacer comenzaron a emerger preguntas. (J. Pulido, comunicación personal, 2020)

Así las cosas, el trabajo de grado —desarrollado en su lugar de trabajo o de práctica— puede entenderse de alguna forma como el pretexto para que tuvieran lugar dichos cambios en los que los maestros normalistas eran protagonistas, pues, si bien eran acompañados por los docentes y coordinadores, estaban en sus manos asuntos como la definición de las problemáticas o temáticas sobre las cuales estructurar su propuesta, la metodología a emplear, su posicionamiento en las instituciones de práctica o laborales y, por supuesto, su apropiación para apuestas futuras.

### La profesionalización no siempre logra una transformación de las prácticas docentes

De otro lado, se encuentran las perspectivas que ponen en cuestión la posibilidad de transformación de la práctica de los maestros normalistas a través de la profesionalización. Una de las razones tiene que ver con lo complejo que puede resultar que las prácticas

pedagógicas de maestros en ejercicio sean replanteadas en corto tiempo, ya que la educación no obedece a una lógica de impacto unidireccional (docente-estudiante), sino que procura propiciar unas reflexiones y ofrecer unos insumos que apuesten por una educación alternativa, pero en la cual los maestros toman decisiones de forma autónoma de acuerdo con sus condiciones laborales, perspectivas e intereses:

Tengo claro que los cambios no se decretan y los cambios están instalados en los sujetos; es el sujeto el que decide cambiar y es él mismo quien trabaja por ese cambio. Esa decisión de cambio se ilumina desde una experiencia y, en este caso, el proceso académico es clave para iluminar el cambio. (L. Pineda, comunicación personal, 2020)

Aquí se encuentra entonces una mirada que coincide con la perspectiva de Schön (1992) respecto a los docentes como sujetos reflexivos y en quienes el aprendizaje va a depender de la dinámica de diálogo-reflexión-acción que experimente en la relación con su docente, la situación educativa que esté atravesando e incluso la autonomía en sus estudios.

De igual manera, se identifica que la condición de tiempo es un factor que, se sugiere, debe ser considerado cuando se estudian los impactos de procesos como el de la profesionalización. Al respecto, algunos coordinadores y egresados coinciden en que las transformaciones son evidenciables a mediano y largo plazo, producto de la vivencia progresiva de las apuestas pedagógicas aprendidas por los maestros durante su preparación profesional. "Como sabemos que los procesos de formación son a largo plazo, cinco años después empezaron a mejorar los índices de calidad que se dieron en el municipio y precisamente tuvimos esos efectos" (U. Viveros, comunicación personal, 2020).

Por último, vale la pena retomar lo anteriormente planteado sobre si era indispensable pensar en una transformación de las prácticas, pues, como lo señalan las coordinadoras entrevistadas, la relación con los maestros normalistas partía de lo existente, de lo que ellos y ellas sentían como fortaleza, sin asumir una mirada cuestionadora que pensara que necesariamente había algo que cambiar.

No es que nosotros vayamos con el sentido de "vamos a transformar la práctica" incluso porque eso ya es un

asunto en el que partimos de que algo no funciona y entonces tenemos que transformarlo. ¿Por qué queremos transformarlo si está funcionando? Y pues cuando uno dice que vamos a transformar la práctica es porque una parte de que hay un asunto que no está bien. Nosotros vamos es a reconocer y a comprender. (S. Durán, comunicación personal, 2020)

## Conclusiones

A través de la investigación se evidencia que la práctica ha ocupado un lugar importante en las tres propuestas de profesionalización de maestros normalistas en ejercicio, en la medida en que se ha avanzado en la construcción de una perspectiva formativa capaz de reconocer la necesidad de integrar este espacio en el currículo y se ha propiciado que, de forma intencional, los abordajes teóricos de la carrera se pongan en diálogo con las diversas realidades sociales, culturales y educativas de las cuales hacen parte los maestros en formación.

De igual manera, la transversalidad de la práctica en el proceso formativo y su articulación con el trabajo de grado han fortalecido la idea de que la práctica es un espacio propicio para ser estudiado, comprendido, resignificado, investigado y cualificado, de cara a los contenidos propios de una profesionalización de maestros normalistas. Requiere, por supuesto, condiciones asociadas a la homologación, el perfil de los maestros formadores y la articulación curricular, los cuales deben disponerse para que, en un marco de diversidad, la experiencia, voz y aportes de los maestros sean tenidos en cuenta y ofrezcan insumos para la construcción e implementación de las mallas curriculares.

Por último, pero no menos importante, se encuentra la comprensión de un maestro en ejercicio que es capaz de generar conocimientos nuevos en la medida en que asume y desarrolla actitudes críticas, reflexivas y de búsqueda relativas a ejercicio docente, sobre las cuales se hace mucho más viable la posibilidad de movilizar y cualificar su quehacer con los niños y niñas. Esta dinámica depende de múltiples factores humanos, profesionales e institucionales que pueden llegar a tomar tiempo, pero aparece como posibilidad para los maestros que encuentran

en la formación en servicio un escenario interesante, acogedor y útil.

## Referencias

- Alzate Parra, M., Hernández Alcalá, J., Fonnegra Gómez, N., Machuca Quejada, Y., Roldán, M. L., Aguilar Rosero, D. A., Rivera, D. C., Salazar Duque, C. S., Vanegas Villa, O., Vásquez, P. N. L., Velásquez, J. G. y Vélez, M., L. A. (2011). Los egresados normalistas en Antioquia: institución formadora, maestros y región. *Nodos y Nudos*, 3(30), 65-78. <https://doi.org/10.17227/01224328.960>
- Baron, D. y Byrne, R. (2005). *Psicología social*. Pearson.
- Camargo, M., Calvo, G., Garavito, C., Vergara, M., Zapata, F., Londoño, S. y Franco, M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Castro, J. y Pulido, 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>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dumrauf, A. y Cordero, S. (2020). Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(1), 2-15. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104787>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, (especial)*, 1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (17), 195-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501713>
- Masari, G. (2013). Kindergarten Teachers' Perceptions on In-service Training and Impact on Classroom Practice. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, (76), 481-485.
- Presidencia de la República de Colombia. (19 de diciembre de 2008). Decreto 4790 de 2008: Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. *DO*: 47 212. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1550952>

- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988) La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Paidós.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Williams, A., Birch, E. y Hancock, P. (2012). The Impact of On-line Lecture Recordings on Student Performance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(2), 199-213. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/869>

## Diálogo del conocimiento

El presente artículo resulta altamente relevante al reconocer la voz de los docentes de los programas de formación de Guapi, Cali y Bogotá, pues profundiza sobre sus percepciones y da cuenta de los intereses de los maestros y maestras normalistas, además de darle un lugar primordial a la práctica desde los orígenes de la profesionalización y el reconocimiento de esta como experiencia central en la formación; articula la práctica y fortalece los aportes teóricos en la formación como elementos relevantes de la carrera profesional.

La práctica se retoma de forma intencionada en los espacios académicos para lograr nuevas propuestas pedagógicas, reconociendo las trayectorias de los maestros al enfatizar la importancia que cobra para las instituciones el desarrollo de las propuestas de profesionalización en los territorios en los que los maestros ejercen.

Es muy valioso cómo se asume el contexto, al entrar en diálogo con los contenidos abordados en los procesos de formación y las experiencias propias. El desarrollo de los programas de profesionalización en los territorios permite reconocer la vida y el trabajo de los maestros, las experiencias pedagógicas, el contexto y los espacios académicos.

Se validan los saberes de los maestros, tomando distancia de las posturas academicistas que consideran a los estudiantes como sujetos pasivos y le da un lugar importante al saber y a la experiencia.

Los autores visibilizan las posibilidades de transformación de las prácticas en el marco de los procesos de profesionalización de los maestros normalistas, no solo desde la postura que considera que los cambios tienen lugar a través de la formación profesional sino también cómo la profesionalización no siempre logra dichos cambios.

Es importante reconocer que algunos maestros cambiaron sus prácticas a partir de los procesos de formación. Se evidencia cómo los programas de profesionalización de la licenciatura les

permitieron reflexionar sobre su cotidianidad en la escuela, retomar procesos construidos, resignificar propuestas esquemáticas y conocer formas diferentes de ser maestros para enriquecer su propia práctica.

Posibilitan formas renovadas de formación que permiten interpelar la práctica. Los programas de profesionalización convocaron a los docentes a volver la mirada a su propio trabajo.

Una de las fortalezas de los programas de profesionalización tiene que ver con los diálogos previos al desarrollo de las propuestas, los ajustes curriculares logrados, los procesos de homologación y el reconocimiento del colega como par que posee un saber. Todo lo anterior logrando consolidar la práctica para ser mejorada y enriquecida.

En las diferentes voces, se recoge el sentir de los docentes quienes identifican como la universidad aportó a su formación a través de diferentes espacios y experiencias.

La clave para motivar los cambios duraderos en las prácticas de los docentes estuvo presente al identificar las necesidades y contextos de los maestros normalistas como aspectos centrales, validar sus iniciativas, contar con contenidos flexibles y animarlos a reflexionar sobre sus creencias actuales.

**Sandra Rocío Ramírez Salgado**  
Universidad Pedagógica Nacional