

## La resignificación participativa de la fundamentación pedagógica como escenario vital para la construcción del Proyecto Educativo Institucional

Participatory Reunification of Pedagogical Foundation as a Vital Scenario for the Construction of the Institutional Educational Project (PEI)

Por: William Orozco Gómez<sup>1</sup>

1. Magíster en educación. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín (Ant). Directivo Docente Instituciones Educativas Oficiales. Docente de cátedra Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia. Contacto: [williom805@yahoo.com](mailto:williom805@yahoo.com) - [william.orozc01@udea.edu.co](mailto:william.orozc01@udea.edu.co) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7428-0530>

 OPEN ACCESS



**Copyright:** © 2021 El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

**Tipo de artículo:** Investigación

**Recibido:** febrero de 2020

**Revisado:** marzo de 2020

**Aceptado:** junio de 2020

**Doi:** 10.21500/16578031.4593

**Citar así:** Orozco Gómez, W. (2021). La resignificación participativa de la fundamentación pedagógica como escenario vital para la construcción del Proyecto Educativo Institucional. *El Ágora USB*, 21(1). 270-297.  
Doi: 10.21500/16578031.4593

### Resumen

La Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza (Antioquia – Colombia) realizó una investigación acción participativa propendiendo por resignificar de la fundamentación pedagógica de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Situación suscitada por la necesidad de formar otro tipo de maestros, con un perfil acorde a las demandas del contexto y las diversas poblaciones con las que se desenvuelven. Después de haber desplegado una ruta metodológica pensada por los actores/investigadores, fue necesaria una nueva fundamentación pedagógica, subyaciendo así una propuesta pedagógica crítico-dialógica que repensó desde categorías potencializadoras elementos básicos del currículo: formación, didáctica, investigación, relaciones pedagógicas y evaluación. Con esta propuesta se entretejió sistémicamente un nuevo PEI.

**Palabras Clave.** fundamentación pedagógica; PEI; formación de maestros; Actor/ investigador.

### Abstract

Priest José Gómez Isaza Normal High School, Antioquia, Colombia led a participatory action research striving for the redefinition of the pedagogical foundation of its Institutional Educational Project (PEI). This situation sprang from the need to form other types of teachers, according to a profile based on the demands of the context and the various populations with which they develop. After having deployed a methodological route which was designed by the actors/researchers, a new pedagogical foundation was necessary. Thus, underpinning a critical-dialogical pedagogical proposal, which reconsidered from potentializing categories, basic elements of the curriculum: training, didactics, research, pedagogical relations, and evaluation. With this proposal, a new PEI was systematically interwoven.

**Keyword.** Pedagogical Foundation; Institutional Educational Project (PEI); Teacher Training; and Actor/Researcher.

## Introducción

La Escuela Normal Superior Pbro. Jose Gomez Isaza se localiza en el municipio de Sonsón, departamento de Atioquia, Colombia, como institución formadora de maestros, ha consolidado una tradición pedagógica, fundamentada desde perspectivas epistemológicas e incluso filosóficas, las cuales han orientado los procesos de formación, y de manera especial, la formación de maestros. Esta tradición se ha enmarcado en la teoría crítica Alemana, asumida como una propuesta intelectual desarrollada por la escuela crítica de Frankfurt, para la creación de una sociedad más justa, desde donde es fundamental generar un empoderamiento de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales del contexto. Esta perspectiva, dio lugar a la formulación de diferentes estructuras pedagógicas, desde fundamentaciones y orientaciones hasta modelos o esquemas, que sin lugar a duda se constituyen en las bases fundacionales del Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues ¿Qué sería del PEI sin el matiz, tinte o apuesta pedagógica de una determinada comunidad educativa?

En este sentido, la última apuesta pedagógica de la Escuela Normal tomó lugar desde un PEI sustentado en un modelo pedagógico crítico con enfoque social. Desde este modelo, se pensó en una educación para la formación de un hombre capaz, no sólo de develar la hegemonía social, cultural y política, sino de participar en la reconfiguración de dichas relaciones de poder, aproximando a la conquista de la libertad. Dicho modelo se fundamentó en pedagogos críticos tales como Freire y Giroux; los cuales, orientaron el ejercicio reflexivo que permitió la elaboración de un modelo que tenía como objetivo configurar sujetos capaces de verse como agentes de cambio social. Este modelo pedagógico implicó a nivel curricular un trabajo por competencias y un horizonte institucional donde se pretendía la formación de sujetos críticos.

Sin embargo, a partir de un riguroso ejercicio de reflexión que surgió de una actividad auto-evaluativa desarrollada hacia junio 2017 y en la cual participaron todos los estamentos de la comunidad educativa, se encontró que este modelo presentaba algunas limitaciones en cuanto a su aplicabilidad, es decir, ¿Podría realmente desde la Escuela Normal formarse un hombre capaz de generar rupturas bajo un "modelo pedagógico"? ¿Habría una relación explícita entre las mismas prácticas pedagógicas y dicho discurso de la teoría crítica? ¿Estaría realmente el PEI de la Escuela Normal entramado coherentemente, en todas sus áreas de gestión, con dicho enfoque y discurso?. Estos ejes problematizadores fueron nutridos por un ejercicio de investigación, direccionado por los maestros en formación, en donde se encontró, entre otras cosas, que dicho modelo no articulaba, en su estructura por postulados, las modalidades de atención a poblaciones que la Escuela Normal materializa, así como tampoco presentaba una fundamentación pedagógica cohesionada y congruente desde los postulados, consolidándose más desde una especie de eclecticismos, donde los autores ya mencionados de la teoría crítica, eran vinculados con otros de las tradiciones Francesa y Anglosajona, perdiendo de vida la teleología inicial de dicho modelo, como fundamentación pedagógica del PEI. Aunado a ello, se hizo una lectura de los contextos socio-culturales donde la Escuela Normal hace presencia, encontrando una diversidad emergente que no se podía desconocer y la cual, desde una perspectiva crítica meramente instrumental, no podría ser potencializada desde lo humano, tal como urge en la educación de estas épocas, donde, además, a nivel global y planetario, la sociedad de conocimiento involucra otros modos de hacer, pensar y ser con los Otros y lo otro.

Así las cosas, develar estos ruidos en la fundamentación pedagógica de la Escuela Normal Superior, revistió multiplicidad de tensiones epistemológicas, pedagógicas e incluso operativas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual, al constituirse en la carta de navegación de la institución en todas las dimensiones, presentaba una imperativa necesidad de revisión y resignificación desde todos los actores de la comunidad educativa, quienes además, desde sus discursos y acciones denotaban que dicho PEI y en su esencia, la fundamentación pedagógica, no reflejaban sus modos de hacer y ser en la escuela. Además, de ser necesario reconocer otras alternativas discursivas situándose congruentemente en todas las áreas de gestión, un enfoque más humanista y verdaderamente “crítico”, pero crítico por lo el rescate y reivindicación de lo humano, desde la diversidad que hasta ahora era invisibilizada.

En este orden de ideas, se generó un proceso de investigación que buscó la reconfiguración del modelo pedagógico anterior y en general del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de modo que se respondiera también a las variables del contexto que fueron develadas inicialmente. Este ejercicio investigativo se tejió de manera participativa, pues como lo establece la ley 115 de 1994, la construcción del PEI debe obedecer a un proceso profundamente participativo, de modo que éste compile las perspectivas de estos autores. Sin embargo, esta Escuela Normal Superior contempló que dicho proceso de construcción participativa debía partir de la revisión de la fundamentación pedagógica, como epicentro de la acción institución e hilo conductor de todas las áreas de gestión del PEI. En consonancia con esta premisa, se asumen como categorías de análisis, los que fueran los postulados del anterior modelo pedagógico, es decir, la formación, la didáctica, la investigación, las relaciones pedagógicas y la evaluación, alrededor de estas líneas se direccionó el análisis propio de este ejercicio investigativo. Todas estas categorías se conceptualizan, asumiendo como referentes los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional, en la guía 34, la ley 11, los lineamientos curriculares, la política de formación de educadores, entre otros. También se consideran los planteamientos de autores claves como [Habermas \(1989\)](#) desde la inter-acción comunicativa, [Levinas \(1977\)](#) desde el reconocimiento del Otro, [Freire \(1971\)](#) desde la concienciación crítica, [Vygostky \(1986\)](#) desde el trabajo en equipo y [Gadamer \(1993\)](#) desde el diálogo como escenario de construcción.

El ejercicio de investigación en mención, asumió como interés gnoseológico u objetivo general resignificar participativamente la fundamentación pedagógica del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la ENS Pbro. José Gómez Isaza de Sonsón, respondiendo a las perspectivas, comprensiones e imaginarios de dos distintos actores que conforman la comunidad educativa, migrando a una formación de maestros desde la sensibilidad. En esta dirección y como ya se ha remarcado, la fundamentación pedagógica en mención obedecía inicialmente a la estructura de un modelo pedagógico. Adicionalmente, como propósitos específicos se delimitaron:

- Definir sistémicamente rutas de investigación considerando las perspectivas y proyecciones de todos los actores de la comunidad educativa acerca de la fundamentación pedagógico.
- Realizar un diagnóstico participativo sobre el estado del modelo pedagógico que orienta el PEI de la Escuela Normal Superior, a partir de la conjugación de los distintos actores de la comunidad educativa.

- Leer las necesidades y demandas contextuales respecto a la formación de maestros en la región, configurando el perfil del Normalista Superior que se debería formar y el estilo o perspectiva pedagógica que orientaría este proceso.
- Analizar la información obtenida del diagnóstico, develando las potencialidades y oportunidades de mejoramiento del modelo pedagógico, en relación con las emergencias obtenidas en la lectura del contexto.
- Reconfigurar la fundamentación pedagógica de la Escuela Normal, como respuesta a los hallazgos obtenidos participativamente.
- Reconstruir sistémicamente el horizonte institucional de la Escuela Normal Superior, así como los diferentes procesos de las áreas de gestión educativa, tomando como referente la nueva fundamentación pedagógica y el perfil de maestro que se desea formar.
- Convalidar los procesos reconstruidos con la comunidad educativa, legitimando los procesos obtenidos y generando apropiación social de las nuevas emergencias.

Este ejercicio investigativo entonces, resultaba vital para la comunidad académica de la institución, pues ¿Cómo podría pensarse en proyectos o programas educativos sin tener claro la perspectiva pedagógica desde donde se comprende la realidad?, ¿De qué modo avanzar en la construcción de un PEI sin haber consolidado acuerdos o visiones compartidos sobre los conceptos articuladores de la pedagogía? En definitiva, hablar de los proyectos educativos y la participación, remite prioritariamente al ejercicio de construcción del PEI y en el caso de la Escuela Normal Superior de Sonsón se orienta a la ya mencionada fundamentación pedagógica, que en últimas coexiste como faro orientador de la acción educativa y a su vez como escenario donde confluyen las perspectivas y comprensiones de los actores educativos.

### Materiales y métodos

Considerando las posturas o estilos de trabajo de las ciencias sociales visibilizadas por la Escuela de Frankfurt de acuerdo a los intereses intrateóricos de las ciencias sociales y luego descritas por Habermas (citado por Vasco, 1990), las cuales se constituyen en el paradigma empírico-analítico, el histórico-hermenéutico y el crítico-social, en el primero el interés es técnico, en el segundo es comprensivo y en el tercero es emancipador. Se podría inscribir este ejercicio de investigación, cuyo sentido y significado radica en el mejoramiento, en el paradigma **crítico-social**, en tanto se migra la atención sobre la transformación y la reconfiguración de la realidad, a partir de la interpretación y deconstrucción de la fundamentación pedagógica de la Escuela Normal, la cual incide determina el estilo pedagógico de la institución y en últimas es el referente para la consolidación del PEI. De acuerdo con Vasco (1990) parafraseando a Habermas, el paradigma crítico-social “está caracterizado, para subrayar también dos verbos, por ‘develar’ las dependencias, en el sentido de quitar el velo que oculta las ataduras, y por “romperlas” (p.11). En definitiva, desde el paradigma crítico-social, se puede entender que este ejercicio investigativo pretendió leer la realidad, interpretarla y proponer las acciones de mejoramiento necesarias para que el fenómeno abordado o “leído” pueda fortalecerse. Para ello, este ejercicio investigativo transitó por un proceso de reflexión sistémica y participativa con los actores de la comunidad educativa, quienes estuvieron organizados en círculos de estudios, discutieron y analizaron

el acontecer institucional, las necesidades del contexto y la congruencia con estas realidades con las bases pedagógicas del PEI. Este proceso tuvo como intencionalidad desembocar en la reconstrucción de acciones renovadas para responder a los retos y desafíos que el contexto demanda de una institución formadora de maestro.

Tras trazar metodológicamente algunos hilos de este ejercicio investigativo, se definió para esta andadura investigativa el enfoque cualitativo, considerando que la naturaleza de los datos que se gestionaron a lo largo del proceso. Para la comunidad educativa, el enfoque cualitativo subyació bajo el dimensionamiento de una relación cognoscente de tipo sujeto-sujeto, ya que es claro que se concreta desde el humanismo, es decir, se encuentra imbricada en la humanidad y no en entidades inertes como ocurre en otro tipo de investigaciones. Desde esta perspectiva, la Escuela Normal y todas sus dimensiones se asumieron como procesos vivos, cargados de un sinnúmero de potenciales simbólicos, donde se alberga la incertidumbre, el cambio, la mutación, la complejidad y otros factores propios de la condición humana. De este modo, en este ejercicio investigativo no se pensó en relaciones sujeto-objeto, donde se trata de distanciar la perspectiva humana de la construcción del saber, pues en este caso se piensa que es imposible hablar de objetividad, pues ¿Qué es la objetividad cuando quienes investigan son sujetos de lenguajes, de historias y de subjetividades? Y esto aumenta sus dimensiones si se considera que en la Escuela Normal se dibuja el rol de los maestros como investigadores mismos de la acción pedagógica.

En cuanto al diseño específico, la comunidad educativa optó por la Investigación Acción Participativa, la cual es concordante con el paradigma crítico-social y el enfoque cualitativo. La Investigación Acción emerge como un método de investigación en las ciencias sociales, inscrito justamente en el paradigma crítico-social. [Lewin \(1946\)](#) fue quien por primera vez planteó los fundamentos para pensar en este diseño, para él la investigación acción permitiría conectar el enfoque experimental, que estaba subyaciendo por aquella época para las ciencias sociales, con programas o acciones de intervención en la estructura social. Sin embargo, el devenir histórico de este método, permite hacer una cartografía epistemológica sobre el mismo, para [Martínez \(2009\)](#) este devenir ha surcado la generación de dos vertientes de Investigación Acción, una prioritariamente sociológica centrada en las estructuras sociales y otra con una tendencia más educativa o pedagógica, concentrada en las prácticas pedagógicas. La primera impulsada a partir de los abordajes, estudios y desarrollos de [Kurt Lewin \(1946\)](#) y [Fals Borda \(1970\)](#); la segunda centrada en las aportaciones de [Taba y Noel \(1957\)](#), [Lawrence Stenhouse \(1988\)](#), [John Elliot \(1981, 1990\)](#) y otros. No obstante, esta caracterización epistémica, no implica que ambas perspectivas sean antagónicas, es decir, la investigación acción, vista desde la perspectiva sociológica también puede extrapolarse en el contexto educativo, y esto, es precisamente lo que soportó el diseño metodológico de esta investigación, el cual obedeció a la investigación acción participativa desplegada en los escenarios educativos, en este caso, alrededor de la acción/reflexión sobre la fundamentación pedagógica de la institución.

Fals Borda es uno de los representantes Latinoamericanos más sobresalientes de la Investigación Acción Participativa (IAP), desarrollando variados trabajos en el contexto rural y en torno a problemas que atañían a estas comunidades. Desde su perspectiva, la IAP, puede ser conceptualizada como “una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en

el terreno” (Borda, 1999, p. 7). Así entonces, pudiera entenderse este diseño de investigación, comulgando con la naturaleza participativa del proceso de construcción del PEI, se orienta a la construcción de sentidos colectivos, desde un enfoque democrático y sistémico, donde se centre la palabra en los actores y participantes. De hecho, el mismo autor enfatiza que ésta “no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes” (1999, p. 7). Es en esa teleología de ser *'sentipensante'*, donde la polifonía de los actores investigadores e investigados, permitió develar y conectar perspectivas, historicidades y prospecciones para tejer conjuntamente el enfoque pedagógico de la Escuela Normal Superior.

En ese orden de ideas, este ejercicio investigativo asumió como hilo conductor la participación activa de la comunidad educativa, participación que supera la mera e instrumental relación sujeto-objeto del paradigma positivista de las ciencias sociales, tendiendo a consolidar lo que Heller (1994) denominó en sus reflexiones sobre hermenéutica de las ciencias sociales, como *'reciprocidad simétrica'*, donde el binomio clásico y vertical del sujeto investigador y objetivo investigado, toma otra investidura simbólica; entendiendo entonces que en las ciencias sociales, y concretamente en la educación, se trata de personas investigando personas, en una relación recursiva y dialéctica, en otras palabras personas investigando-se, a través de los caudales discursivos que proveen las palabras.

Al combinar la praxis con la ética, el conocimiento académico con la sabiduría popular, lo racional con lo existencial, lo sistemático con lo fractal. Rompe la dicotomía sujeto-objeto. Se inspira en un concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriethnicidad en los proyectos (Borda, 1999, p. 8).

Al hablarse de alteridad, de 'ponerse en el lugar del Otro', se retorna al ya mencionado caudal discursivo provisto por la palabra, la cual, en este tipo de investigación es fundamental, pues es en ese diálogo pensado desde una racionalidad crítica, abierta y flexible, donde puede en realidad concretarse el ejercicio democrático del que habla Borda (1999 citado en Ocampo, 2009), en sus palabras, señala que:

Hacer investigación participativa es aceptar que toda investigación sea interacción comunicante, en la que ocurre un proceso de dialogo de aprendizaje mutuo y de mutua confianza entre el entrevistador y el investigado (...) se equilibran los intereses teóricos del observador externo y de los actores locales que quieren transformar la práctica diaria (p. 20)

Este carácter dialéctico de la IAP, es también advertido por Latorre (2007), quien señala que esta metodología de investigación conlleva “Requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación-acción” (Latorre, 2007, p. 3).

Ander-Egg (2003) y Park (1990) enfatizan en el carácter de la acción y la participación como asuntos fundamentales dentro de la IAP, pues son los que permiten actuar sobre la realidad y hacerlo a partir de la reflexión colectiva. Eizaguirre y Zabala (2006) conceptualizan

las tres categorías que entran en este método de investigación, es decir, la 'Investigación', la 'Acción' y la 'Participación'.

a) La *investigación* consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica.

b) La *acción* no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención.

c) La *participación* significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad (Eizaguirre & Zabala, 2006, p. 2)

En definitiva, como lo establece Martínez (2009), la característica fundamental de la investigación acción, y en especial, de aquella que explica el adjetivo de 'participativa', tiene que ver con el rol de los sujetos investigados.

Los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), en la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro (Martínez, 2009, p. 240).

En términos más operativos, para pensar en las etapas o fases de la Investigación Acción Participativa se prestó especial atención al ciclo básico de la Investigación Acción, el cual fue propuesto por Carr y Kemmis (1988): Planeación, Acción, Observación y Reflexión. Estos concuerdan con la propuesta de Colmenares (2012), que conjuga cuatro fases: descubrir la temática, construcción del plan de acción, ejecución del plan de acción y cierre de la Investigación. Para esta autora, "estas fases van integradas por procesos reflexivos permanentes de todos los investigadores involucrados" (Colmenares E, 2012, p. 107). De ahí que en todas las etapas, los actores/investigadores' pudieran ser visibilizados como actores fundamentales de todo el proceso, aportando de manera significativa en la recolección, análisis y sistematización de datos, recibiendo al mismo tiempo realimentación de todos los procesos, siempre pensando en cómo actuar respecto al problema de investigación: resignificar la fundamentación pedagógica de la institución para configurar un PEI que abogará por la formación de maestros sensibles.

En consonancia con lo anterior, toda la ruta metodológica establecida para direccionar este trabajo investigativo, fue pensada considerando las perspectivas y proyecciones de todos los actores de la comunidad educativa acerca de la fundamentación pedagógica y lo que ella implicaba. A continuación, se explicitan algunas esencialidades de las distintas etapas de investigación, que se siguieron de acuerdo con lo anteriormente mencionado.

## Observación

A partir de los referentes teóricos de este diseño metodológico la observación participante es vital en la IAP, sin ella es imposible empezar a transitar el ciclo propio de la investigación acción (Borda, 1999; Latorre, 2007; Martínez, 2009; Colmenares E, 2012). En esa dirección, la observación implicó entamar un diagnóstico participativo sobre el estado del modelo pedagógico que orienta el PEI de la Escuela Normal Superior, proceso donde fueron usadas diversas técnicas de recolección de información, dentro de éstas, la observación participante de las prácticas pedagógicas, entrevistas para compilar las perspectivas de los actores, grupos focales analizando las necesidades y demandas del contexto, grupos focales para reflexionar sobre la congruencia entre el modelo pedagógico, las prácticas pedagógicas y el horizonte institucional. Estas técnicas fueron propuestas, ejecutadas y sistematizadas por los mismos actores: maestros, estudiantes y padres de familia. Sin embargo, es conveniente aclarar que la observación no fue conceptualizada como una etapa en un proceso lineal, sino una figuración dentro del holograma metodológico. En términos de Lencinas y otros (2017), la observación se lleva de manera simultánea con la acción, pues a partir de las observaciones se pueden percibir los cambios que se han generado en el proceso mismo de acción/reflexión.

## Reflexión

De acuerdo con Lencinas y Otros (2017), la reflexión se convierte en un componente coyuntural para comprender y analizar cada uno de los elementos que emergen en el proceso de acción participativa, pues es a partir de la reflexión sistémica que es posible empoderar a los actores coinvestigadores en el entendimiento de su propia realidad, tal como lo señala Borda (1999). En ese sentido, la reflexión estuvo presente en todos los momentos de la investigación, de modo que pudiera construirse de forma colectiva un conocimiento sobre la propia realidad educativa y en consenso encontrar la solución a la problemática vinculada a la fundamentación pedagógica y en general al PEI.

Congruente con lo mencionado, aunque la reflexión supone un proceso permanente, este segundo momento implicó un énfasis más fuerte en el proceso reflexivo, analizando colectivamente los hallazgos de la fase de diagnóstico participativo; es decir, este momento implicó someter a interpretación dos lecturas estratégicas: la primera vinculada a las necesidades y demandas contextuales, respecto a la formación de maestros en la región; la segunda lectura estuvo enmarcada en las potencialidades y oportunidades de mejoramiento del modelo pedagógico del momento, en relación con las necesidades ya mencionadas en la lectura del contexto. Ambos procesos de interpretación colectiva se desarrollaron a partir de grupos o círculos de estudio, donde los actores/investigadores pudieron convalidar los hallazgos obtenidos desde los instrumentos de recolección de información diseñados por ellos mismos, discutiéndolos, priorizándolos y articulándolos en los elementos estructurales de la gestión académico-pedagógica.

## Planeación

Colmenares (2012) asume como una fase vital de la IAP, la construcción de planes de acción, sin perder de vista el objetivo de la investigación y teniendo en cuenta las características del entorno y de los grupos con los que se interactúa en el proceso. Este plan de acción se convierte en un conjunto de “acciones acordadas por consenso, que el grupo considere más

acertadas para la solución de la situación identificada” (Colmenares, 2012, p. 107). En esa dirección, esta fase implicó la consolidación de propuestas para que la formación de maestros abogara por la sensibilidad para atender diversidad de grupos poblacionales, situación que fue develada en las necesidades de la región, pues los Normalistas Superiores atienden población de primera infancia, población rural, población en situación de discapacidad y población mayoritaria.

De este modo, se pensó en reconfigurar la fundamentación pedagógica de la Escuela Normal, como respuesta a los hallazgos obtenidos participativamente y en consonancia con ello, reconstruir sistémicamente el horizonte institucional de la Escuela Normal Superior, así como los diferentes procesos de las áreas de gestión educativa, tomando como referente la nueva fundamentación pedagógica y el perfil de maestro que se desea formar. En definitiva, el plan de acción involucró la reformulación del PEI en todas sus áreas de gestión, previa reconstrucción y resignificación del modelo pedagógico, el cual, involucró en primera medida acercarse a la noción de fundamentación pedagógica, pues el concepto de ‘modelo pedagógico’ apareció como un arquetipo bastante esquemático e inflexible, incongruente con las necesidades e intereses consolidados, además, no existen referentes legales que establezcan que la gestión académica deba hacerse estrictamente bajo un “modelo pedagógico”. A tal respecto, bajo autonomía institucional se planeó la idea de cambiar esta noción.

## Acción

La acción justifica el porqué de la Investigación Acción Participativa, pues desde el pensamiento de Fals Borda (1999), es justamente la acción emancipadora el sentido y el significado de la investigación acción, posibilitando a los sectores invisibilizados en el sistema social, reivindicarse como ciudadanos del mundo. La fase de acción involucró en este proyecto de investigación variadas actividades, tales como la puesta en marcha del plan definido, esto es, reconstruir el modelo pedagógico a modo de una fundamentación pedagógica mediada por una racionalidad más abierta, flexible y humanística, hilvanar el PEI en torno a las características de la fundamentación pedagógica emergente y en últimas construir las metas y objetivos para enrutarse el nuevo PEI.

Este trabajo fue desarrollado por equipos donde participaron distintos actores/investigadores, el trabajo de cada equipo involucró sistematizar de modo escritural los acuerdos tejidos por toda la comunidad educativa, partiendo de unos referentes pedagógicos orientadores: Habermas, Vygotsky, Gadamer, Lévinas, Klafki y Freire, estos fueron elegidos colectivamente y de la aleación de sus teorías, se pensó en un enfoque crítico-dialógico que se convirtiera en el hilo conductor y articulador de todos los elementos curriculares: formación, didáctica, relaciones pedagógicas, investigación y evaluación, elementos que fueron conceptuados como categorías potencializadoras. Simultáneamente, fue entramado el perfil del nuevo Normalista Superior que la Escuela Normal Superior establecería como meta de formación, perfil permeado por la misma sensibilidad y apertura para el trabajo pedagógico con el Otro.

Una vez sistematizados los acuerdos, poniendo en clave de diálogo las perspectivas comunes de los actores/investigadores con los fundamentos epistemológicos y conceptuales de los actores, se inició todo el proceso de reestructuración del nuevo PEI, esta vez pensando

los procesos específicos de las distintas áreas de gestión, a la luz de esa perspectiva crítico-dialógica emergente. En todo este proceso, se fueron realizando encuentros periódicos con los distintos estamentos de la comunidad educativa para reflexionar sobre lo encontrado y socializar los resultados, no obstante y de manera simbólica, se hizo una entrega final del PEI a la comunidad educativa, realimentando todo el proceso y evaluando la correspondencia con las expectativas comunitarias que se tenían al inicio, en esta acción fue necesario reestructurar algunos puntos, de modo que se convirtiera en el reflejo fehaciente de los actores/investigadores, dejando instauradas las bases para iniciar nuevamente otros ciclos de investigación acción.

## Resultados y discusión

Los resultados de este ejercicio investigativo, se presentan en este artículo en torno a las categorías potencializadoras que emergieron en la nueva fundamentación pedagógica: formación, didáctica, investigación, relaciones pedagógicas y evaluación. En otras palabras, los elementos construidos en el marco de este trayecto investigativo fueron entretejidos en torno a los conceptos articuladores de lo pedagógico, que fueron acordados con la comunidad educativa y que permitieron hilvanar el PEI, desde todas sus áreas de gestión y sus procesos. De esa manera, en primera medida se develó la preponderancia de hablar de “propuesta” y no “modelo”, en tanto la primera supone una estructura más flexible y abierta, mientras que el segundo presupone inamovilidad, lo cual es contrario con la fundamentación de las pedagogías críticas, que en realidad, deben ser notadas en plural, por la diversidad de éstas. En palabras de los mismos actores de la comunidad educativa: “(...) uno se preguntaría por qué se habla de un modelo pedagógico crítico, pues es paradójico que en lo crítico hablemos de modelos” GFDO4<sup>2</sup>. “Yo entiendo por modelo algo que es muy estricto y serio, que no se puede romper (...) Pues uno con humanos no puede seguir ese pensamiento tan cuadrulado” GFDO4. “Uno como estudiante, entiende la palabra ‘modelo’ como algo que hay que seguir y pues si no uno es como el ‘modelo’ está fuera del rango” GFEO3. “Me parece que el modelo es algo que nosotros como padres no hemos conocido, uno sabe que la Normal es muy bueno, pero realmente uno ese término no lo entiende” GFPO4. Adicionalmente, los discursos sobre “modelos pedagógicos” obedecen más a construcciones y representaciones sociales que han hecho las comunidades educativas y de los cuales habrá que tomar distancia si se quiere hacer un trabajo juicioso con los discursos pedagógicos clásicos, que inscriben la pedagogía como ciencia humana o social, en la tradición germana, ciencia del espíritu.

En segundo lugar, manteniendo relación con la teoría crítica, se eligieron otros autores de la misma tradición que desde sus presupuestos realmente reflejaran el estilo pedagógico de la Escuela Normal. Algunas voces o discursos que reflejan este sentir, son: “En mi opinión y después de haber aplicado los instrumentos de recolección de información, debemos construir conceptos comunes basados en autores de la pedagogía crítica” ESDO8. “Yo pienso que hoy en día se está manejando un discurso desde la pedagogía crítica, pero es evidente que la Normal no tiene esto bien apropiado, la investigación de los estudiantes del programa refleja que se mezclan autores por mezclar” ESD10. “Pues uno en el programa de formación escucha muchos autores, pero creo que debemos trabajar con los que se acomodan a la realidad de Sonsón y de la Normal” GFEO4. “Una conclusión clara de este grupo

focal es que no podemos construir un nuevo modelo o fundamentación, sin basarnos en autores o investigaciones, pues esto se requiere para darle mayor rigor a la nueva propuesta” GFD07. En este punto, es donde realmente vierten las palabras, los sentires y los imaginarios instituidos de la comunidad educativa, es decir, esta propuesta pedagógica surge desde, en, y para la comunidad educativa.

En tercer y último lugar, la propuesta que emergió y que a continuación se dilucida, es abierta y está dispuesta para que en ella confluyan otras narrativas y comprensiones de lo pedagógico; esto significa, que se trata de una propuesta que pone en clave de diálogo diferentes perspectivas. “Yo estoy de acuerdo con el compañero, de llamar propuesta lo que vamos construir, porque definitivamente modelo no puede ser y la palabra propuesta es abierta, al menos significa que es una opción dentro de muchas otras para hacer pedagogía” GFD07 “Hoy en día la sociedad del conocimiento es muy abierta, creo que nuestra nueva construcción tiene que brillar por la flexibilidad y el reconocimiento del otro, tomando distancia de cualquier tipo de imposición”. GFD06. “A mí me parece que aunque los padres de familia no sepamos de pedagogía, debemos ayudar en este proyecto (...) que lo que se vaya a hacer sea inclusivo y respalde a los que hay veces se olvidan” GPF07. En este proceso, fue fundamental considerar las raíces y la historicidad institucional descrita anteriormente. “Tampoco podemos borrar e iniciar de nuevo, hay que respetar el trabajo de los que hicieron lo que hay, sea bueno o malo, es lo que hay” GFD07. “La Escuela Normal viene de una tradición crítica, llevo 17 años trabajando aquí y siempre ha estado esa palabra ‘crítica’, entonces eso no se puede olvidar” GFD06.

Después de discutir, construir sinérgicamente y reflexionar juntos, la Escuela Normal construyó una propuesta pedagógica crítico-dialógica, la cual se presenta en el presente artículo como uno de los resultados más fuertes, pues todas las líneas que se leen a continuación reflejan los acuerdos realizados como comunidad educativa. Se habla entonces de crítica, en términos no sólo de representar la oportunidad de romper con paradigmas e imaginarios sociales instituidos, sino también como la oportunidad de tomar distancia de las influencias sociales, culturales y políticas para comprender y comprender-se con el mundo; esto, supondría no hablar solamente de la emancipación, sino de una transformación social alcanzada desde las conquistas individuales, desde la transformación interna como prerequisite para otro tipo de cambios. Dicha propuesta es también dialógica, porque la acción crítica sólo puede perpetuarse desde lo social, es decir, sólo desde los Otros podemos reconocer, comprender y construir nuestra propia subjetividad. Subjetividad, que en esta propuesta pedagógica, subyace como escenario para la reconfiguración y la transformación social. En definitiva, esta propuesta pedagógica procura la formación de un sujeto capaz de tomar distancia de las realidades e influencias socio-culturales, para entretejer lo que [Klafki \(1986\)](#) definiría como autodeterminación y codeterminación; en otras palabras, un ciudadano sensible a las configuraciones sociales, a partir de las cuales se comprende y consolida su subjetividad, para luego alcanzar esos cambios sociales que promueve la teoría crítica; proceso que sólo podría conseguirse desde el encuentro y el “diálogo” con los Otros, sus historias y sus particularidades. En términos de las discusiones de los actores, “Me parece muy bien incorporar el asunto dialógico, pues la crítica sola no tiene sentido, la crítica existe por los otros” GFD10. “Me gusta que empecemos a ver que los profesores no son los únicos que tienen algo que decir, nosotros también como estudiantes podemos aportar, entonces el diálogo es muy bacano para que se haga el nuevo PEI” GFE10.

Esta propuesta crítico-dialógica, en consonancia con los planteamientos de los actores, toma sus bases en las Pedagogías Críticas, que están íntimamente relacionadas con la teoría crítica que se refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la Escuela de Frankfurt, a la que han pertenecido prominentes miembros como Adorno, Horkheimer, Walter Benjamín, Marcuse y Habermas, entre otros. La tradición crítica recibió el nombre de 'escuela' pues, como lo planteó [Rodríguez Rojo \(1997\)](#) "desarrollaron su pensamiento y sus investigaciones desde una perspectiva teórica compartida y con planteamientos ideológicos semejantes y su núcleo común de ideas generó posteriormente enfoques" (p. 86). Para la teoría crítica, la historia se convierte en la herramienta fundamental para la configuración de una conciencia histórica y crítica que tiene como propósito brindar una memoria de lo acaecido en el pasado para posibilitar una comprensión del presente ([Adorno & Horkheimer, 2007](#)). Dicha conciencia histórica permite la configuración de una subjetividad capaz de deconstruir estereotipos, representaciones e imaginarios culturales que no les permiten a los sujetos reconocerse como actores sociales capaces de protagonizar transformaciones que quiebren procesos históricos de anulación, exclusión u opresión. Este reconocimiento de la conciencia histórica como un asunto vital, es percibido por los actores. "En esta propuesta debe dejarse por sentado que el objetivo es también que los estudiantes que entiendan como sujetos políticos e históricos, capaces de tomar distancia de las influencias de la sociedad" GFD08. "Me parece que el colegio debe formar para que los muchachos saquen el municipio adelante. Sonsón es un pueblo con una historia muy grande, entonces deben conocerla, para así proponer cambios" GFPF07. "Yo pienso que nosotros como maestros en formación debemos ser crítico, dejar de seguir los esquemas de la sociedad que es lo que nos tiene tan mal, ¿Por qué hay exclusión? Porque no somos críticos (...) o porque desconocemos la historia" GFE05.

De otro lado, en la teoría crítica la emancipación es fundamental y ésta tiene lugar cuando el sujeto es capaz de tomar distancia de creencias y afirmaciones que se auto-validan dentro del marco del sistema económico y que son impuestas a los individuos para controlarlos, sin que ellos experimenten dicho control como una opresión. Cuando dicha distancia ocurre, el individuo logra reconocer que detrás de los arquetipos de la sociedad, subyacen una variedad de situaciones que motivan una reflexión crítica sobre lo real que permita, como lo plantearon [Adorno y Horkheimer \(2007\)](#) "comprender porque la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie" (p. 51). En términos de la comunidad educativa, "Tampoco es que malinterpretamos lo crítico y nos volvamos criticones (...) y que siempre queramos pelear con las figuras de autoridad, sino que de verdad luchemos por lo humano" GFD08. "Pues cuando uno aprende esas teorías y se da cuenta de todo eso de la segunda guerra mundial, sino nos volvemos a dar cuenta de que lo humano es lo más importante y que nuestros hijos deben ser ante todo 'humanos'" GFPF10. Este interés por lo humano, se convierte en apuestas formativa de esta propuesta pedagógica y en ella emerge el lenguaje como posibilidad inminentemente humana para un encuentro horizontal entre los sujetos, de manera que éstos puedan establecer consensos. Esta configuración de acuerdos involucra la puesta en práctica de los principios de la ética del discurso que hacen parte de la teoría de la acción comunicativa, desarrollada por [Habermas \(1989\)](#). "Me parece vital que hablemos de las palabras, porque muchos de los problemas sociales que existen es por esas formas de hablar"

GFE07. “Esto de acuerdo con que Habermas entre a ser un referente de la propuesta, porque la ética en la comunicación es vital, debemos ser conscientes de que con una palabra salvamos o condenamos a los demás” GFD10. En ese sentido, según la perspectiva teórica de Habermas, a todo acuerdo le es inherente el carácter comunicativo de las acciones sociales, las cuales presuponen una comunicación que posibilita la coordinación de actividades por parte de sujetos con capacidad de habla y acción.

Sin embargo, dicho entendimiento es imposible sin una comprensión que le permita a los sujetos entender el sentido de los discursos de la otredad. De ahí que el reconocimiento de la otredad es fundamental para el desarrollo de una perspectiva de la alteridad en donde es posible reconocer el rostro del Otro (Levinas, 1977). De ahí que la palabra del maestro debe ser una palabra que no sólo reconoce la diferencia del otro, sino también la deferencia. Ésta invita a establecer una relación con el otro en donde éste sea acogido de manera responsable por un testimonio, una narración o discurso en el que la palabra y el ser del otro son acogidos con el fin de mantener, transmitir y actualizar el recuerdo y la singularidad de esa persona única e irrepetible que es el estudiante. De ahí que en el diálogo entre maestro y alumno sea necesario poner en práctica lo que Gadamer (1993) llama en su texto “Verdad y Método” como **“tacto”**. En los discursos de los actores ese llamado a recuperar el otro es evidente.

El reconocimiento del otro es vital en la educación actual, pero ese reconocimiento no puede ser por sentimentalismos o pesares, sino cómo lo reconozco para hacerlo mejor (...) estoy de acuerdo, pero tampoco podemos siempre pensar en ‘hacerlo mejor’, desde ahí fallamos porque lo vemos como el carente, el que le falta y al que la educación lo complementa, eso lo dice Skliar (...) Reconocer el al otro es valorarlo con su historia y su individualidad, aportándole para que desde la educación sea feliz. GFD10

En definitiva, para la propuesta pedagógica construida, autores como Habermas, Freire y Klafki (que representan la teoría crítica) entraron en conversación con autores como Gadamer, Levinás y Vigotsky alrededor del concepto vinculante de “diálogo” como posibilidad de construcción con el otro. Es desde estos fundamentos que la propuesta pedagógica crítico-constructiva entrama cinco categorías potencializadoras, que responden a la comprensión de los procesos y las dinámicas pedagógicas y didácticas que la Escuela Normal teje para la formación de ciudadanos y de manera especial de maestros y maestras sensibles. Dichas categorías fueron definidas pensando en que éstas serían los pilares en la construcción del PEI; es decir, la propuesta pedagógica crítico-dialógica da lugar a comprender diferentes conceptos articuladores de la vida institucional, dando lugar a dimensionar una red conceptual, como se puede ver a continuación.

A continuación, se describen los hilos que entraman esta propuesta, convergiendo en unas categorías potencializadoras de las acciones pedagógicas, las cuales permiten comprender el tipo de hombre que se quiere formar y la manera como los medios, estrategias y recursos son dispuestos para concretar dicha teleología. En cada una de estas categorías, se enfatiza en los presupuestos de autores como Freire desde su propuesta de educación popular y pedagogía liberadora. Habermas desde la ética dialógica para comprender el valor del lenguaje en la comprensión humana. Gadamer desde la creación de una consciencia



Ilustración 1. Red epistemológica de la Escuela Normal

capaz de entender la dimensión de sentido a través de la cual interpreta el mundo en el que coexiste con los otros, lo cual supone partir del diálogo como escenario de encuentro. Hegel desde la elevación de los instintos humanos como medio para la apropiación de sí mismo. Vigotsky desde el reconocimiento de las condiciones sociales que posibilitan la consolidación de aprendizajes y en la gesta de desarrollo cognitivo, existencial, ético y social. Levinás desde el reconocimiento del Otro y la materialización de la alteridad y, finalmente, Klafki quien postula una didáctica crítico-constructiva como posibilidad para la conquista de la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad. El diálogo de estos autores soporta la propuesta pedagógica de la Escuela Normal, desde una perspectiva y una disertación propias de la teoría crítica.

La pedagogía tiene unos conceptos articuladores que debemos conceptualizar como Escuela Normal, de modo que de verdad tengamos un enfoque pedagógico propio (...) Es tomar esos conceptos y convertirlos en categorías, por ejemplo, si tenemos una categoría de formación podremos luego pensar en la misión y la visión, en los perfiles y en todo (...). Pero no podemos perder de vista que esas categorías deben tener como hilo conductor esa perspectiva crítica y dialógica que elegimos, porque entonces volveremos a los mismo: a tener un montón de cosas sin articulación (...). Es obvio que para construir un PEI se debe hacer una lectura del contexto y pensar el tipo de pedagogía para responder a las necesidad del contexto (...). Sin un PEI, la Escuela Normal no podrá tener ningún proyecto serio y contundente, porque seguiremos siendo personas dispersas y no grupos sinérgicos. GFD11

En ese sentido, a continuación se presentan una síntesis de las categorías entretejidos desde las discusiones de la comunidad educativa, en atención a lo encontrado y develado tras la aplicación de las técnicas de recolección de información.

**Categoría Potencializadora 1: La formación desde el diálogo con los Otros y lo otro.**

De acuerdo con las perspectivas de la comunidad educativa, la formación debía partir del tacto como posibilidad para reconocer al Otro. El tacto, según Gadamer, implica (1993)

“una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos, respecto a ellas, ningún saber derivado de principios generales” (Gadamer, 1993, p. 14). En ese sentido, se define que para pensar en el tacto, debe remitirse al diálogo. Esto significa que el diálogo basado en el tacto implica reconocer que cada individuo es diferente y que la manera de construir conocimiento es a través de la palabra. Esta se dice con el objetivo de “tocar” la interioridad del sujeto, de modo que este tenga espacio para problematizar su realidad social e histórica, a partir de la apropiación de los contenidos culturales. Estos, le permiten superar una perspectiva inmediata o ingenua de la realidad, sin que esto implique negar la singularidad, ya que la distancia que brinda el tacto “evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona” (Gadamer, 1993, p. 17). Por consiguiente, el tacto es una condición de posibilidad del diálogo formativo, ya que permite que cada individuo pueda construir conocimiento a través de la apropiación crítica de los saberes que maestro y estudiantes generan a través de la palabra. Sin embargo, en este punto se hace necesario explicitar eso de formación, ya que si el diálogo es formativo, entonces ¿Qué formación es la más adecuada para formar sujetos sensibles capaces de comprender-se y comprender a los otros?

Si el tacto debe tener como propósito lograr una formación integral del ser humano, entonces se hace necesario rescatar el concepto de formación (*bildung*) que Gadamer propone. Este concepto rescata la dimensión teórica y práctica de la formación propuesta por Hegel, pues según Gadamer (1993):

El ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de la formación. El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. ‘Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser; por eso necesita de la formación. Lo que Hegel llama la esencia formal de la formación, reposa sobre su generalidad’ (Gadamer, 1993, p. 14).

En este sentido, la Escuela Normal genera las condiciones para que los sujetos conquisten su auto-dominio y otras habilidades relacionadas con su propio juicio y valor, esto es, una educación para conseguir la autodeterminación (Klafki, 1986). De esta manera, la Escuela Normal, a partir de la categoría de formación, percibe al individuo como sujeto complejo, influenciado por multiplicidad de procesos sociales, culturales y políticos, pero con una condición humana que implica ser acompañada y construida desde el diálogo, subyaciendo entonces como “condición esencial para la utilización de las fuerzas espirituales, con vistas al destino superior del hombre” (Hegel, 1991, p. 186).

Sin embargo, dicha comprensión racional implica, además la formación teórica, la cual es fundamental para el tacto pedagógico, ya que evita las precipitaciones a la hora de juzgar lo que se pretende conocer. Dicha precipitación se da cuando no se logra identificar lo esencial de lo superfluo, lo cual hace que se llegue a un conocimiento reduccionista que, por no comprender lo otro de sí, confunde lo verdadero con una perspectiva unilateral que pone de manifiesto que se juzga desde una intuición inmediata y no desde una mediación reflexiva. Esta última se entiende, según palabras de Freire (1982) como “la captación tanto de los datos objetivos de la realidad, como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro, [y] es naturalmente crítica, por ello reflexiva” (1971, p. 28-29). Por tanto, la formación es, para la Escuela Normal, un proceso de diálogo a través del cual los individuos

logran configurar una perspectiva amplia de la realidad que les permite configurar criterios que les posibilitan, a su vez, juzgar la racionalidad no sólo de sus decisiones individuales, sino también del orden social y político que los mediatiza como seres sociales. En efecto, la formación no ocurre en la individualidad, sino el diálogo que “es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire, 1971, p. 69). Ahora bien, dicha formación tendría las siguientes características o atributos:

- **Humanizante:** busca la restitución de la vocación histórica del ser humano que, en palabras de Freire, sería “el ser más”.
- **Relaciona lo teórico y lo práctico:** establece una relación dialéctica o de dependencia mutua entre lo subjetivo y lo objetivo.
- **Integral:** asume al ser humano desde unos componentes del aprendizaje que responden a unos enfoques. Estos son el ontológico (ser), el cognoscitivo (saber), el práctico (hacer) y el social (convivir juntos). Estos enfoques se constituyen en aprendizajes básicos para enfrentar la sociedad imperante, tal como lo planteara Delors (1996) en su informe a la Unesco.

Sobre esta categoría de formación ya descrita, los actores refieren “Hablar de formación en la perspectiva crítico y diálogo nos invita a hablar del tacto, de saber cómo llegamos a los Otros, para movilizarlos, cómo criticamos y como dialogamos con el mundo” GFD11. “La formación debe ser integral, que no solamente se manejen conceptos sino que sean buenos seres humanos (...) Ahí volvemos nuevamente sobre la humanidad que tanto nos falta (...) Es formar buenos seres humanos que conocen y comprenden bien el conocimiento” GFPP11. Este tipo de disertaciones, permitieron pensar en ese tipo de formación que hasta ahora se ha descrito.

### **Categoría Potencializadora N° 2: Didáctica crítico-constructiva en clave de diálogo**

Hablar de didáctica desde una perspectiva crítica remite a los trabajos de Klafki (1986) quien propone una didáctica crítico-constructiva, la cual emerge desde la tradición crítica y se nutre de la pedagogía científica, es decir, de aquella pedagogía que se somete a prácticas investigativas y se reivindica desde la producción de un saber. Para la Escuela Normal, el elemento articulador más fuerte entre la didáctica crítico-constructiva y la didáctica científica, e incluso con la misma teoría crítica, es su conexión con el *telos* de los procesos de mediación pedagógica, donde el fin último es capacitar a los sujetos para que conquisten la mayoría de edad, lo cual presupone “la libertad de tomar decisiones futuras propias” (Klafki, 1986, p. 41). En este mismo contexto, Habermas, desde los planteamientos de su ética discursiva, señala que mayoría de edad sólo puede ser alcanzada desde la interlocución, esto es, en un diálogo libre de opresiones y represiones.

En este sentido, la didáctica crítico-constructiva es entendida por la Escuela Normal, parafraseando a Klafki (1986) como aquella didáctica que se hace crítica al permitir la formación de ciudadanos con y para la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad; la primera vinculada íntimamente al desarrollo de la autonomía, la segunda enmarcada en el encuentro con los otros y la tercera referida a las acciones que se generen para mitigar las

inequidades sociales. Esta didáctica es a su vez constructiva, al configurarse desde la praxis y el interés por la acción, de manera que se desemboque en configuraciones y cambios en las realidades internas y externas de los sujetos. Desde esta perspectiva, la Escuela Normal entrama una concepción de didáctica que no sólo se centra en la ruptura de las estructuras hegemónicas o de las relaciones de poder existentes, como se planteara desde algunas de las pedagogías críticas, sino que propende por la generación de las mediaciones necesarias para que los sujetos conquisten la libertad y la independencia intelectual.

Bajo estas consideraciones, la didáctica planteada desde esta propuesta pedagógica, resignifica los tres principios teleológicos (autodeterminación, codeterminación y la solidaridad) propuestos por Klafki (1986) convirtiéndolos en atributos de todos los arquetipos pedagógicos que se entretelen en la Escuela Normal. Estos atributos o características consolidan la infraestructura de este eje potencializador de la propuesta Pedagógica. A continuación, se demarcan y conceptúan los atributos que involucran estos tránsitos y movibilidades.

• **Espacios para la conquista de sí mismo:** los procesos didácticos de la Escuela Normal Superior presuponen, desde la didáctica crítico-constructiva, el fomento y la promoción de procesos de construcción interna, ya sean referidas a la autonomía, a la autodeterminación o la auto-crítica como lo plantearan diferentes autores de esta perspectiva (Freire, 1971; Habermas, 1989; Klafki, 1986). Para lo cual, las prácticas pedagógicas están provistas de escenarios de reflexión y reconocimiento de las propias condiciones de aprendizaje, como supuestos vitales para el alcance de estas posibilidades. Del mismo modo, en estos mismos escenarios, los estudiantes son expuestos en la toma de decisiones, pues como lo señalara Magendzo “una pedagogía crítica exige introducir métodos de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo aprender, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas” (Magendzo, 2003, p. 23). Finalmente, desde este atributo las prácticas pedagógicas posibilitan también la interacción social como posibilidad para construir y construir-se en el encuentro con el otro. En este punto, puede ser convocado Vigotsky (1998), quien desde sus presupuestos teóricos fundados en el interaccionismo simbólico, explica cómo los procesos cognitivos superiores se desarrollan desde las interacciones sociales. Esta postura concuerda con Gadamer (Citado en Aguilar, 2003), el cual considera que:

Uno se educa a sí mismo porque, sobre todo, el aprendizaje depende de cada cual; uno se educa junto con otros porque somos seres en conversación; en relación con otros, nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros (Aguilar, 2003, p. 12).

En esta confluencia aparece también el rol del lenguaje en la construcción de las conquistas internas y de la independencia, pues “el lenguaje es el medio común en el que somos unos con otros. Gadamer cree que la morada del ser humano es el lenguaje” (Aguilar, 2003, p. 12).

• **Relevancia e imbricación en el “Mundo de la vida”:** en este atributo, como lo dijera Klafki (1986) es fundamental direccionar un tránsito del tema a la temática, suponiendo con ello el paso de lo instrumental a lo emancipador, lo cual implica que los contenidos no están desprovistos de contextos, sino que están conexos a la vida en toda su complejidad; para lo

cual, es fundamental que no se privilegie una sola perspectiva sobre determinado fenómeno, sino que en él confluyan diferentes narrativas que nutran la comprensión más amplia y sistémica de la realidad; abogando entonces por el pensamiento crítico, el cual, implica claridad, precisión, profundidad, amplitud, lógica, importancia, justicia y auto-gestión, pero de forma especial, el pensamiento crítico involucra la relevancia (Paul y Elder, 2003).

• **Investigación como mediadora de la comprensión:** la comprensión vista por Klafki, atraviesa todas las relaciones, acciones o elementos del hecho educativo ya que este último está dotado de sentido. De ahí que sea fundamental desarrollar una perspectiva investigativa en torno al sentido del hecho educativo mismo. Sin embargo, ello sólo tiene lugar al dimensionar el acaecer mismo de la escuela bajo la investidura de los sentidos. En esta coyuntura, parafraseando a Klafki:

Educación significa siempre, en efecto, acciones y procesos dotados de sentido y de significado; las instituciones creadas para hacer posibles tales acciones y procesos, y por tanto dotadas de sentido en sí mismas, y las teorías y concepciones pedagógicas, son enunciados (...) dotados de sentido. Incluso las reacciones de los educandos o de los adultos destinatarios de las ofertas pedagógicas implícitas en las acciones e instituciones educativas son acciones intencionales, dotadas de sentido, tanto si corresponden a las intenciones pedagógicas de los mismos como si les son ajenas o las contradicen; en ambos casos son pedagógicamente significativas y requieren un esclarecimiento por la ciencia de la educación (Klafki, 1986, p. 51).

Así entonces, al percibir todos los procesos educativos como susceptibles de investigación, ésta subyace como un instrumento fundamental en la tarea didáctica y en general en todos los procesos de la escuela. En esta vertiente se hablaría de un currículo eminentemente investigativo, pero como lo dijera el mismo Klafki (1986) no sólo desde la perspectiva histórico-hermenéutica que pareciera ser la más compatible, sino que habría lugar para otras miradas como la provista por las narrativas alternativas.

Desde esta perspectiva, en la Escuela Normal coexisten Comunidades de Investigación para el Aprendizaje, entendidas como colectivos que tejen espacios de saber estructurado desde las relaciones interdisciplinarias y que aglutinan a los maestros enseñantes de aquellas ciencias que presentan afinidad en sus objetos de conocimiento, en sus métodos y en las formas de construcción de conocimientos. De ahí que dichas comunidades sean escenarios de construcción de conocimiento que brindan espacios para que los educadores puedan plantear propuestas transformadoras desde sus búsquedas, inquietudes y reflexiones.

• **El diálogo como articulador didáctico:** este atributo surge como la categoría articuladora de todos los procesos didácticos de la Escuela Normal, pues como lo supusiera Gadamer “sólo es posible aprender por medio de la conversación” (Aguilar, 2003, p. 11). En este sentido, se dibuja el diálogo como la grafía que hace posible el encuentro con el otro y a partir de éste, en el encuentro consigo mismo, pues “el otro es siempre el interlocutor que irrumpe en el mundo privado de las percepciones y el monólogo privado, sujeto a error” (Aguilar, 2003, p. 11). Adicionalmente, como lo estableciera Paul y Elder (2003) “el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado...Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano” (Paul y Elder, 2003, p. 4).

A partir de los anteriores abordajes y reconociendo el diálogo como el escenario posibilitador de los procesos didácticos, emergen en la geografía pedagógica de la Escuela Normal, nuevas concepciones y conceptualizaciones, que dan lugar a la estructuración de imaginarios sociales institucionales sobre categorías o conceptos articuladores de la didáctica, tales como **enseñanza, aprendizaje, enseñabilidad y currículo**.

Los anteriores tejidos epistemológicos obedecen a las perspectivas de los actores, quienes proponen, discuten y analizan el problema de la didáctica, desde sus roles y subjetividades.

El concepto articulador de la didáctica ha sido malinterpretado en la Escuela Normal, por ejemplo, cuando los estudiantes le dicen a uno: 'profe usted como es de didáctico' que porque en la clase se usaron juegos o estrategias que movilizaron la motivación extrínseca. (...) La didáctica va más allá de eso, es en realidad pensar le enseñabilidad de los saberes para que se movilice el pensamiento (...) Pero... ¿Qué implicaciones tendrá la didáctica en ese enfoque crítico-dialógico?, ¿Qué autores pueden iluminar esa construcción? (...) Al hablar de la didáctica crítica se requiere tocar a Kalfki que piensa que la didáctica cobra sentido cuando se estimula la autonomía (...) El tema de autonomía es necesario, vital... pues qué tipo de estudiante quiere formar la normal?, creo que la respuesta es un estudiante autónomo, capaz de pensar por sí mismo. GFD12

### **Categoría Potencializadora N° 3: Investigación Educativa para la construcción de 'comunidad'**

Desde los abordajes de la anterior Categoría Potencializadora, asumiendo los planteamientos de Klafki (1986) es imposible pensar en el currículo, la didáctica y en general la práctica educativa, sin su relación vital con la investigación, la cual ha sido una constante histórica en el devenir de la Escuela Normal. Esto, suscitado entre otras cosas, porque durante las últimas décadas, la investigación educativa ha sido un eje fundamental en los procesos curriculares de las Escuelas Normales en Colombia. Tal es el caso, que incluso en la legislación se puede identificar los diferentes lugares que ha ocupado el proceso investigativo en las Escuelas Normales, pasando de concebirse como el fin de dichas instituciones (Decreto 3012 de 1997) hasta la actualidad, en donde se considera como uno de los ejes fundamentales en la formación y profesionalización de los maestros. Bernardo Restrepo Gómez (2002), define la investigación educativa como la que:

... se entiende generalmente centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (Restrepo Gómez, 2002, p. 21).

Bajo estas consideraciones, la investigación aparece en la Escuela Normal, como un escenario que hace un triple anudamiento, conectando al maestro como intelectual, aportando a la construcción de equidad y consolidando comunidades. Dichos escenarios son descritos a continuación:

- **Escenario de reivindicación del maestro como intelectual:** hablar de investigación educativa en esta propuesta pedagógica, implica reconocer al maestro como investigador

de su propia práctica (intelectual de la educación) y la Escuela Normal como el escenario apropiado para la innovación educativa; en otras palabras, se propicia una reconceptualización de la pedagogía desde una reflexión y sistematización de la experiencia educativa. Por ello, Zuluaga (1999) reivindica el papel del maestro en cuanto productor de saber pedagógico; en tanto éste se expone a la sistematización y fundamentación de la práctica pedagógica cotidiana. En este contexto, la teoría crítica desde una tradición Alemana, entra en conversación con un paradigma Norteamericano relacionado con el desarrollo profesional del maestro como investigador de su propia práctica (Stenhouse, 1981; Elliot, 1991) y como profesional reflexivo (Zeichner, 1993). Al respecto, Stenhouse (1981) plantea la necesidad de analizar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de manera sistemática y rigurosa; sin embargo, recalca en la importancia que en dicho proceso investigativo, el maestro asuma un rol activo. Al respecto argumenta que “se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica” (Stenhouse, 1981, p. 194).

En este sentido, la reflexión profunda de su praxis, le permite al maestro transformarla, a la vez que aporta al saber fundante (la pedagogía) en cuanto a su historicidad. En este orden de ideas, Elliot (1991) indica la importancia de reflexionar constantemente sobre la práctica pedagógica, toda vez que las:

Situaciones prácticas son inestables en potencia, el conocimiento-en-acción profesional (adquirido a través de la experiencia pasada de las uniformidades encontradas en los problemas, en sus explicaciones y en sus soluciones) nunca puede proporcionar una guía infalible para la conducta futura (Elliot, 1991, p. 14).

Esto advierte que, aunque la reflexión posibilite el diálogo constructivo y comprensivo sobre las situaciones que se viven en la cotidianidad del aula de clases, es necesario reconocer la limitación que emerge al afirmar que una experiencia es idéntica a otra, siempre habrá matices por las particularidades y la complejidad del acto educativo, sus actores y sus contextos. Como lo expresan los actores/investigadores: “Uno siempre ve la investigación como una carga, ¿A qué hora vamos a investigar los maestros? Si tenemos que hacer formatos y un poco de cosas, pero que se necesita... claro, o sino siempre los maestros seremos las cenicientas” EDO6 “La investigación es lo que único que podemos hacer para reivindicarnos como profesionales e intelectuales, o si no nos seguirán investigando los psicólogos, sociólogos, etc” EDO7.

• **Escenario de construcción de equidad:** La investigación representa además, el “nicho” para que los maestros desde el diálogo crítico incidan en la construcción de equidad, una equidad que en lo pedagógico presupone que todos los sujetos, sin importar los condicionantes contextuales, consigan el desarrollo de sus capacidades y conquisten el dominio de su propia naturaleza, en el marco de la construcción de su subjetividad. En esta línea, Marco Raúl Mejía (2015) indica que el maestro, como productor de saber pedagógico, genera investigación para responder a las necesidades imperativas de la sociedad, y en este contexto, es donde la equidad, como gesta de humanidad se hace sustantiva; en otras palabras, la investigación presupone:

Búsquedas innovadoras para dar respuesta, desde su práctica, a las nuevas exigencias derivadas de los replanteamientos que trazaban un nuevo contexto como dimensión de la realidad, unos nuevos principios para la ciencia, el conocimiento, las pedagogías y sus dispositivos de acción (Mejía, 2015, p. 22).

Expresado en otros términos, la investigación en clave de equidad, como respuesta ante las demandas del contexto, involucra nuevas formas de comprender y direccionar el acto educativo, acordes con las singularidades propias que el contexto plantea y desde la necesidad de reconocer al otro como sujeto de historia y de lenguaje. El presupuesto anterior concuerda con los señalamientos de Zeichner (1993) donde el maestro emerge como profesional reflexivo, comprometido con su desarrollo profesional.

Lo anterior conversa con los presupuestos ideológicos de los actores/investigadores. “Nosotros tenemos que tener claro que como Normal estamos llamados a investigar e investigar críticamente, significa tratar de entender lo que la sociedad y su consumismo no ha hecho invisible” EDO4. “Cuando uno investiga, por ejemplo en una sede rural, le va dar mejor educación a esos niños olvidados en las montañas, entonces ahí la investigación es una apuesta social” EDO6. “La investigación en pedagogía crítica debería siempre abogar por los olvidados, por ejemplo, yo admiro las investigaciones con población en situación de discapacidad cuando proponen opciones educativas para ellos” EDO5.

• **Escenario de la consolidación de comunidades:** las Comunidades de Investigación para el Aprendizaje (CIPA) aparecen como los arquetipos para la consolidación de ese encuentro crítico y dialógico. En dichas comunidades, los maestros y maestras problematizan su realidad educativa, se interrogan por la construcción de equidad y median su acción por la sensibilidad social. En esta dirección, los diversos elementos vinculados a la acción educativa, son expuestos al encuentro intersubjetivo, a partir de intercambios de experiencias significativas, comprensiones y teorías explícitas de la práctica educativa. Desde las CIPAS, los maestros reconfiguran los imaginarios instituidos en las prácticas educativas e interpelan, desde el diálogo académico, los paradigmas herméticos que imperan en la escuela. Atendiendo a Elliot (1991) frente al planteamiento de la teoría crítica, es necesario interpretar las relaciones de poder que oprimen la sociedad y que con frecuencia se perpetúan mediante la reproducción irreflexiva en la escuela. Esta perspectiva crítica de la escuela, co-mulga con los llamados de Freire (1994) frente a la construcción de una sociedad justa y comprometida con el conocimiento.

En la Normal el trabajo por CIPAS es una opción para hacer investigación, sabe que es difícil el trabajo en equipo, más aún cuando todos no tienen el interés en la investigación, pero aun así, todo ello reviste una riqueza (...) También cuando nos asociamos en las CIPAS en torno a las problemáticas comunes, a lo que nos interesa en nuestras clases, se van haciendo grupos, equipos y entonces nace la interdisciplinariedad (...) Como dice el antiguo refrán, dos cabezas piensan mejor que una, entonces imagínense lo que pueden hacer seis cabezas, mejor dicho la reflexión sería más potente. GFD12.

La investigación se convierte entonces en el eje central de esta propuesta, propiciando

espacios para la construcción de saber pedagógico, a partir de la reflexión en torno a la experiencia individual y colectiva. Allí, la investigación emerge como el proceso que dinamiza la formación y cualificación de los docentes, el mejoramiento constante del servicio educativo, los avances y análisis en cuanto al currículo, la revisión permanente de los procesos pedagógicos y demás aspectos que se producen en el entramado de relaciones al interior de la institución educativa. La Escuela Normal, asume entonces los planteamientos de *Olga Lucía Zuluaga (1999)* para el dimensionamiento de la pedagogía, como una “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (*Zuluaga Garcés, 1999, p. 11*). Desde esta perspectiva, la pedagogía en la Escuela Normal, es esencialmente una pedagogía desde la investigación y para la construcción de equidad, una pedagogía desde y para la sensibilidad social, una pedagogía que se nutre del encuentro y la disertación con el rostro del otro (*Levinas, 1977*).

#### **Categoría Potencializadora N° 4: Relaciones Pedagógicas desde el reconocimiento del otro.**

Esta propuesta además de reflexionar sobre el tipo de currículo, el tipo de hombre que se desea formar y los valores que debe encarnar dicho hombre, otorga especial importancia a las relaciones pedagógicas, entendidas en la Escuela Normal más allá de la dicotomía tradicional maestro/estudiantes, asumiéndolas como el contacto que tienen los sujetos mediado por el dialogo para la construcción de aprendizajes, y donde interviene el contexto y el lenguaje como escenario para que ese aprendizaje confluya en liberación y concientización. Estas relaciones, conceptuadas además como vínculos vitales y bidireccionales que hacen posible aprender/desaprender/reaprender con otros, están matizadas por varios principios, que son descritos a continuación:

- **Complejidad social:** las relaciones pedagógicas están demarcadas por una complejidad social, evidente en su carácter multidimensional, donde convergen diversidad de factores del contexto sociocultural y al mismo tiempo conversan las condiciones particulares de los sujetos imbricados en ellas, sus historias, sus proyecciones, sus experiencias y sus saberes.

- **Orientadas al aprendizaje:** además de estar vinculadas a la complejidad y a la interlocución con diversas realidades y factores, las relaciones pedagógicas en la Escuela Normal, están volcadas al aprendizaje, como producto del acercamiento que tienen los sujetos entre sí y con la realidad (*Vigotsky, 1998*). La esencia de dichos aprendizajes será revelada por la conversación que entran los sujetos, en torno a sus lecturas del mundo. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (*Freire, 1971, p. 59*). En ese sentido, el aprendizaje es alcanzado de forma bidireccional y retroactiva, en un juego donde se combinan rostros, historias y subjetividades.

- **Reconocimiento del otro:** el principal matiz de las relaciones pedagógicas, desde esta propuesta pedagógica crítico-dialógica, es el reconocimiento del Otro; esto es, albergar al otro, visibilizar su devenir y comprenderlo desde su subjetividad. Este reconocimiento se orienta al concepto de alteridad, en la perspectiva de *Levinás (1977)* donde emerge como la posibilidad de reconocer al otro desde su rostro y a partir de este reconocimiento conquistar

su auto-comprensión. Este principio de las relaciones pedagógicas es crucial y se dimensiona también desde la 'palabra', desde la voz del otro, donde se condensan los significados y las lecturas que el sujeto hace con el mundo. En la palabra se teje humanidad, pero un humanismo que desde Gadamer "invita a aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual" (Aguilar, 2003, p. 4).

- **Carácter dialógico:** Aunque el diálogo es un concepto inherente a toda la propuesta pedagógica, en el caso de las relaciones pedagógicas aparece como fundamental hacer explícito su carácter dialógico. En esas relaciones en clave de diálogo, se adquiere conquistas para los sujetos que intervienen como lo dijera Freire (1994), "la conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres" (Freire, 1994, p. 70). Así pues, maestros y estudiantes conquistan su propia libertad desde la otredad y desde esta median la transformación del mundo en un diálogo inagotable y potencializador de sus capacidades y subjetividades.

- **Horizontales:** Conozco con el otro y no al margen del otro. Desde esta consideración, las relaciones entre maestro/estudiante están pensadas desde la horizontalidad, donde ambos son sujetos de lenguajes y aprendizajes, sujetos iguales y diversos, sujetos que se construyen desde posiciones igualitarias, donde la hegemonía es sublimada (Magendzo, 2003).

Por otro lado, las relaciones pedagógicas dirimidas en esta propuesta, conectan otras características como la unión, la colaboración, la síntesis cultural y la organización (Freire, 1971; Freire, 1994), la solidaridad y la humildad en el encuentro con el otro (Gadamer, 1993) y la intención sustantiva de desarrollo para la capacidad de cooperación (Klafki, 1986). Estas características se convierten al mismo tiempo en cualidades que posibilitan la configuración del tipo de hombre que visiona la Escuela Normal, desde las relaciones con los agentes dialogantes y la apertura al otro, otro que también tiene algo que decir. Estos atributos fueron concertados con los actores/investigadores. "Yo digo que algo que debe quedar claro en el PEI y en la propuesta, es que los maestros en ejercicio y los maestros en formación estamos al mismo nivel, dejando esos verticalismos de algunos maestros" EE02. "Uno agradece a esos profes que se preocupan por uno y que van más allá de calificar y pedir trabajos, esos profes que uno les importa como persona" EE04. "Yo como maestro, soy el primero que digo que uno debe ponerse al nivel de los estudiantes, pero no ponerse al nivel perdiendo el rol, uno se pone al nivel para enseñarles mejor" EE05.

### **Categoría Potencializadora N° 5: Cultura evaluativa para el aprendizaje.**

Desde esta propuesta pedagógica, donde el aprendizaje surge como una acción de sentido, de construcción de conocimiento mediante la acción social (Vygotski, 1978), se presupone que cada persona que aprende interviene en su propio proceso de aprendizaje, lo cual implica la importancia de conocer sus mecanismos, estrategias, dificultades e, incluso, errores al aprender. En esa perspectiva, donde cada sujeto se hace consciente de sus procesos de aprendizaje y las implicaciones de los mismos, subyace la evaluación como un proceso reflexivo y dialógico, donde se propicia la participación de todos los sujetos involucrados en el mismo y donde se enfatiza en la finalidad de aportar elementos de análisis que contribuyan al crecimiento y desarrollo del sujeto evaluado. Autores como Álvarez Méndez (2001) afirman que la evaluación vista desde la racionalidad práctica y crítica se "caracteriza por la

búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos” (Álvarez, 2001, p. 12) y se entiende como actividad crítica del aprendizaje. Esta concepción de evaluación actúa al servicio del conocimiento, del aprendizaje y responde a intereses formativos.

De esta manera y desde las pedagogías críticas que sustentan esta propuesta pedagógica, la evaluación aparece como uno de los elementos más coyunturales del hecho educativo y en donde convencionalmente más se han tejido discusiones, en tanto las constantes contradicciones y la inminente hegemonía que esta práctica supone en las dinámicas escolares, donde lamentablemente han sido reducidas a mecanismos de control. Como lo dijera el mismo Freire (1971) este tipo de prácticas siguen prolongando las situaciones de opresión que la sociedad ha impuesto y que terminan permeando las dinámicas de aula. Así entonces, la Escuela Normal pretende superar el mero instrumentalismo, donde la evaluación aparece como mecanismo de selección; en lugar de ello, la evaluación adquiere un carácter personal y flexible. Sin embargo, esta evaluación no supone solamente un ejercicio curricular, sino que se constituye en un elemento inherente a todos los procesos institucionales, emergiendo, no como práctica, sino como cultura, imbricada al acontecer institucional. Así, la Escuela Normal, como institución formadora, se sumerge en una cultura de evaluación y auto-evaluación institucional, desde miradas internas y externas que posibilitan el reconocimiento de la situación real, en la cual se encuentra inmersa. Desde los actores/investigadores se puede develar, planteamientos como los siguientes: “A mí me gusta la manera de evaluar de la Normal, por ejemplo que los dejen autoevaluar, es muy chévere, porque ellos pueden revisarse” ESPFo4. “La normal no sólo evalúa los aprendizajes de los estudiantes, sino que se evalúa a ella misma y eso la hace una institución de calidad” GFD12. “¿Cuál es el sentido de la evaluación? sino es para aprender o enseñar mejor, no tiene sentido alguno” ESD7

Es importante mencionar, que desde esta propuesta pedagógica se aborda la evaluación de manera integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa y formativa, se tiene clara la necesidad de hacer ajustes permanentes, reediciones, esfuerzos complementarios constantes, se reconoce que no hay procedimientos ni instrumentos infalibles, se entiende la dimensión real y temporal de la institución en el aquí y en el ahora. A continuación, se describen sucintamente algunas de las disertaciones que sustentan la cultura evaluativa en la Escuela Normal.

- **Promueve la autocrítica:** la cultura evaluativa en la Escuela Normal, se sustenta en la autocrítica entramada entre maestros y alumnos, lo cual legitima su carácter formativo, estableciendo como punto de partida la reflexión y el aprendizaje, en una perspectiva bidireccional. Así, el maestro se pregunta sobre el programa, la metodología que debe seguir y sobre cómo evaluar. El estudiante se preocupa por su aprendizaje y en cómo éste puede ser retroalimentado desde las prácticas evaluativas.

- **Integral y sistémica:** este carácter sistémico de la evaluación, al conectar diversas dimensiones, conduce a que el sujeto consolide una imagen general de su desempeño.

- **Imbricada en la reflexión pedagógica:** como lo dijera Klafki (1986) la evaluación es uno de los elementos o aspectos que está incluido dentro del currículo, pues este incluye diversos procesos, entre ellos aspectos que son “sobre todo, los que corresponden a la planificación, ejecución y valoración (análisis, evaluación)” (Klafki, 1986, pág. 45). En ese sentido, la evaluación es susceptible a la interpretación, brindando información e insumos relevantes para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, como procesos de construcción en el encuentro y el diálogo con los otros.

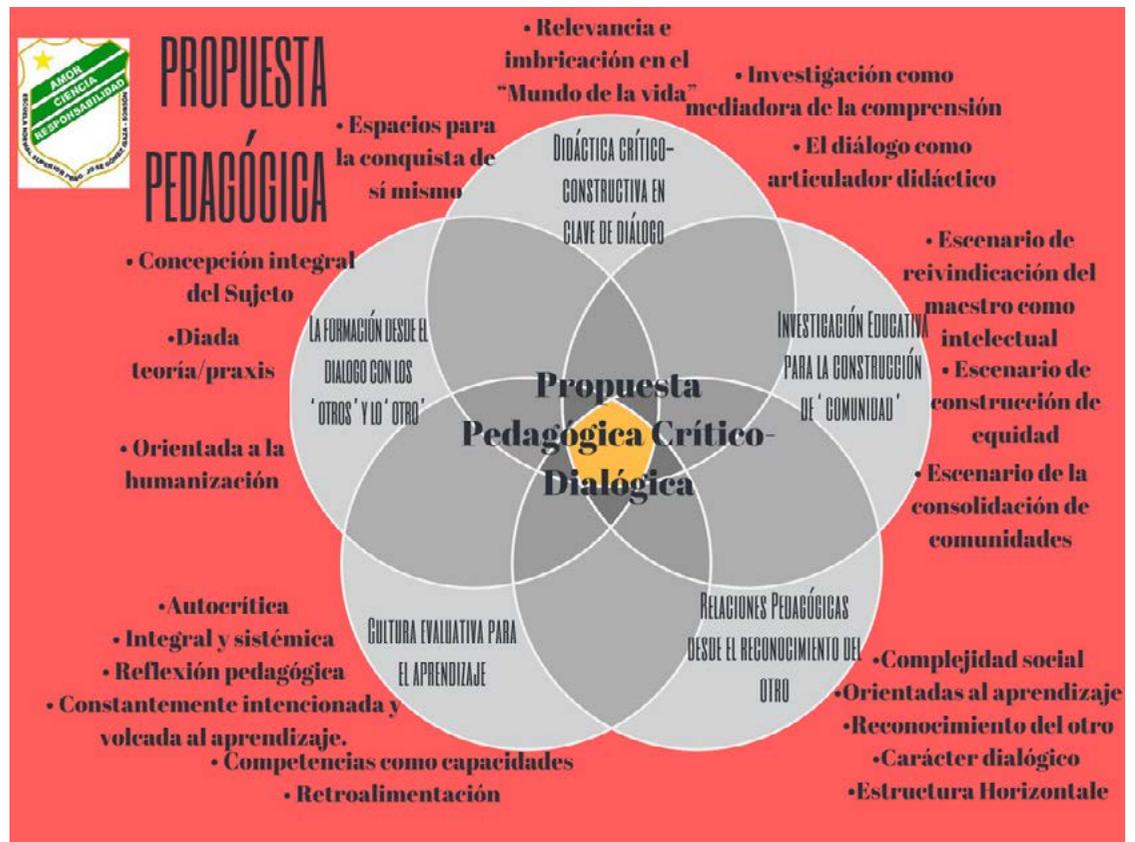


Ilustración 3. Propuesta Pedagógica Crítico-Dialógica

• **Entramada para la retroalimentación:** la retroalimentación es la esencia de la evaluación y aparece como un elemento ineluctable, que debe demarcar todos los procesos de la vida. Para que la evaluación pueda propiciar la retroalimentación, toma lugar desde diferentes perspectivas, desde la propia, la del maestro y la de los pares; en ese sentido, se instituyen estrategias como: auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

## Conclusiones

La propuesta crítico dialógica, como nuevo hilo conductor del PEI de la Escuela Normal se convirtió en una apuesta alternativa para la formación de maestros sensibles a las realidades, capacidades de entrar en diálogo con el Otro y con lo otro, actuando sobre los andamiajes contextuales para transformarlos y sobre los sujetos para posibilitarles la conquista de sus capacidades, desde la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad. Como lo plantean los mismos actores/investigadores:

Habernos adentrado a este proceso de investigación ha sido difícil, porque ponernos de acuerdo es realmente difícil y si en algo estamos de acuerdo todos, es que nunca todos vamos a estar de acuerdo (...). Pero se debe reconocer que lo surgió nos fortalece demasiado como institución educativa, ya tenemos un norte claro y al menos con ese enfoque podemos seguir construyendo más proyectos o experiencias tanto a nivel pedagógico como investigativo (...). Me parece muy valioso que hubiéramos dejado

de mezclar perspectivas y autores, al menos hoy tenemos algo más coherente y ante todo que responda al diagnóstico que hicimos del contexto (...) Creo que lo que más resalto de la propuesta crítico-dialógica es que respondemos a las distintas poblaciones que atiende la Escuela Normal, primero la población rural o con necesidades educativas especiales poco importaba, ahora estamos en una pedagogía donde tenemos que reconocer al otro. GFD12

Desde ella, se posibilitó la estructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), pensando en un tipo de educación alternativa, centrada en la perspectiva crítica, demarcada por el rescate de la humanidad, una humanidad que se revitaliza en el encuentro con el Otro, en el reconocimiento de su rostro y su subjetividad. En ese sentido, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) funge como herramienta de gestión educativa y planeación del currículo oficial de las instituciones, en respuesta a sus prospecciones, representaciones e ideales de ciudadanos, en este caso, vinculados a lo eminentemente humano.

La construcción del PEI no fue tan traumática como en otras ocasiones, porque ahora tenemos un criterio claro y era el enfoque crítico dialógico (...) Me pareció vital que se empezará con la propuesta o fundamentación pedagógica, porque casi siempre los colegios copian eso de otra institución o reúnen cosas sin sentido, pero acá se pudo construir y acordar cosas (...) El PEI es humanista y eso es muy bonito e inspirador, pues nos recuerda por lo que estamos aquí todos. (...) Creo que con el PEI construido, ya podremos empezar a pensar en la política institucional de investigación, investigar desde lo que entendemos pedagógicamente hablando. GFD12

De igual modo, la formulación o resignificación de la fundamentación pedagógica del PEI remite al análisis de los elementos teóricos que dan sustento a las prácticas y discursos institucionales, haciendo posible la configuración de hilos conductores que armonicen el currículo del establecimiento educativo. Dicho de otra manera, la fundamentación pedagógica, sea cual fuere su estructura (modelo, estrategia, propuesta, referente), es un elemento medular de los PEI sobre el cual el establecimiento educativo construye y sustenta su propuesta de formación. En ese sentido, los procesos de resignificación o actualización del PEI deben partir de la pregunta por el tipo de ciudadano que se desea formar y la fundamentación pedagógica (teórica) que podría iluminar los procesos de formación en clave de dichos ideales. Adicionalmente, debe decirse que en la construcción de un PEI los establecimientos educativos deben revisar cuidadosamente el uso performativo de conceptos como "modelo pedagógico", preguntándose si realmente la formación de ciudadanos puede hacerse desde 'modelos' y ante todo si la pedagogía como ciencia de la formación, en su sentido amplio, admite el uso de estos conceptos, cuya génesis puede ser más próxima a las ciencias exactas, es decir, el término 'modelo pedagógico' no sólo no está contemplado en la legislación colombiana que orienta la construcción de los PEI, sino que además está inscrito en un notable positivismo, del cual habrá que tomar distancia si se quiere ser fiel al proyecto de formación que le convoca a la escuela y más aún si éste se piensa en apuestas desde las pedagogías críticas.

Este proceso de investigación, refleja entonces, las posibilidades amplias que provee la investigación acción participativa en el contexto educativo, las cuales son eminentemente consonantes con las emergencias de este ejercicio, es decir, con la construcción de una

educación en clave crítico-dialógica, pues la IAP, permite a los colectivos empoderarse críticamente de la realidad, repensarla dialógicamente y estructurar sistémicamente otras propuestas que correspondan con sus intereses y convicciones, generando entonces sentimientos de arraigo y pertenencia con los procesos, sentimientos vitales para que la puesta en marcha del PEI se haga de forma exitosa y en correspondencia con el horizonte institucional de esta institución formadora de maestros. Igualmente, la naturaleza cíclica de la investigación acción garantiza en cierta medida que ningún discurso se vuelva estático ni ninguna acción en mecanicismo, pues se hace un cierre/apertura que seguirá proveyendo condiciones para discutir, repensar e investigar.

Sin duda el hecho de haber realizado una investigación acción participativa fue excelente, porque así se abrió la posibilidad de participar a todos: a padres de familia, a estudiantes, a egresados, a docentes y a directivos, entonces ahora sentimos el PEI más propio y sobre todo la propuesta pedagógica ya la tenemos introyectada, porque nos refleja (...) Aprendimos de investigación acción participativa y fue muy bacano ver a todos construyendo, por ejemplo los instrumentos de recolección de información (...) Fue un ejercicio complejo y demandante, pero hubo muy buen liderazgo y pudimos llegar a acuerdos. GFD12.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ediciones Akal.
- Aguilar, L. (2003). *Conversar para aprender. Gadamer y la educación*. Sinéctica, (23), 11-18
- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la Investigación-Acción- Participativa. *Lumen Hvmanitas*, 4, 41.
- Ángel, J. B. (2000). Guía práctica para desarrollar una investigación-acción. En J. Á. Blandez, *La investigación acción acción: un reto para el profesorado, guía práctica para grupos de trabajo y equipos de investigación* (2 ed., págs. 1-189). inde publicaciones.
- Borda, O. F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripicias*(110), 1-15.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia: Falmer.
- Colmenares E, A. M. (30 de Junio de 2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO
- Eizaguirre, M., & Zabala, N. (2006). Investigación-acción participativa. . En K. A. Pérez de Armiño, *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. London: McGraw-Hill Education
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI
- Freire, P. (1994). *Reflexiones sobre mi vida*. Madrid: Siglo XXI
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca : Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Heller, A. (1994). *De la hermenéutica social a la hermenéutica de las ciencias sociales. Políticas de la Postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. . España.: Editorial Península/ideas.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de educación*(280), 37-79.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: España.

- Lencinas, V., Nataloni, F., Hannover, S., Villanueva, T. G., Lacolla, S., López, M., & Zabczuk, I. G. (2017). Investigación-acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba. *Revista Prefacio*, 1, 39-53.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca : Sígueme.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. En Lewin, *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. En Lewin, *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19-27
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mejía, M. R. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Educación y ciudad*, (29), 15-38.
- Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Bogotá: Morata .
- Ocampo, J. (2009). El maestro Orlando Fals Borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*(12), 13-41.
- Park, P. (1990). La investigación-acción participativa inicios y desarrollos, Capítulo VI Que es la investigación participativa. perspectivas teóricas y metodológicas. (M. C. Salazar, Ed.). *Editorial Popular O.E.I.*, 22.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación*. Programa de especialización en métodos y técnicas en investigación social [Módulo 7].
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589>
- Taba, H., & Noel, E. G. (1957). *Action research: A case study*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vasco (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Centro de Investigación y educación popular -CINEP-
- Vigostky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*(220), 44-49.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos.

### Notas

<sup>1</sup> Se utilizó este término para referir la población sujeto de investigación, quienes también fueron coinvestigadores.

<sup>2</sup> Códigos utilizados en este ejercicio investigativo para identificar discursos de los actores. En estos, los dos primeros literales representan la técnica, ya sea Grupo Focal (GF), Entrevista Semiestructurada (ES) u Observación Participante (OP). Los siguientes símbolos distinguen la población, así: Estudiantes (E), Padres de Familia (PF), Docentes y Directivos (D). Los números siguientes identifican el código consecutivo de las técnicas.