



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



**BOGOTÁ**  
Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico



## MAESTROS Y MAESTRAS QUE INSPIRAN

EXPERIENCIAS DE PROFES LATINOAMERICANOS

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico, IDEP**

**Alcaldesa Mayor de Bogotá**

**Claudia Nayibe López Hernández**

### © AUTOR

Juan Pablo Bohórquez

### © CONFERENCISTAS INVITADOS

Inés Bulacio, Elisa Guerra, Eligio Salamanca, Juan Raúl  
Cadillo, María del Carmen Hernández, Javier Saénz

### © IDEP

#### DIRECTOR GENERAL

Alexander Rubio Álvarez

#### SUBDIRECTOR ACADÉMICO

Alexander Ballén Cifuentes (con funciones)

#### ASESORA DE LA DIRECCIÓN

Amanda Cortés Salcedo

#### EQUIPO DE TRABAJO

Dayana Rengifo Flórez, Diana Prada Romero, David  
Pineda Velandia, Miguel Bernal, Equipo comunicaciones  
del Idep.

**Libro ISBN digital 978-958-5584-46-4**

**Primera edición**

**Año 2020**

#### COORDINACIÓN EDITORIAL

**Corporación Magisterio**

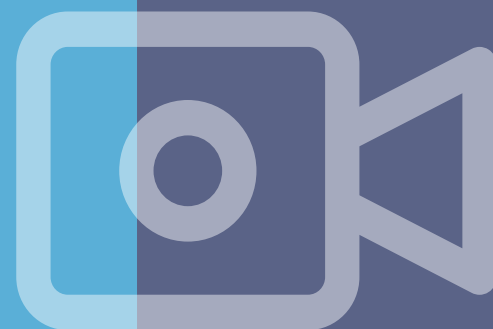
Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que  
se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos,  
previa autorización escrita del IDEP.

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico, IDEP**

**Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y  
402B.**

**[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)**

**Bogotá, D. C. - Colombia**





# 1

## INTRODUCCIÓN

# 2

## CONFERENCIA: ENCUENTRO LATINOAMERICANO LAS IDEAS PARA EL SIGLO XXI

ELIGIO SALAMANCA  
ELISA GUERRA  
INÉS BULACIO  
JUAN RAÚL CADILLO



# 3

## PODCAST: UNA EDUCACIÓN QUE RESPONDA A LOS SUEÑOS

MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ



# 4

## PODCAST: LAS PRÁCTICAS DE SÍ EN LA ESCUELA DE HOY

JAVIER SÁENZ



Dentro de los lineamientos del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en el marco del Plan de Desarrollo de la Ciudad para el cuatrienio 2020-2024 «Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI», y de acuerdo con la estrategia N.º 5, «Maestros y maestras que inspiran», el presente texto hace un recorrido por las experiencias y prácticas pedagógicas, así como por los territorios educativos y los aprendizajes que han enriquecido la labor de los docentes del Distrito. Del mismo modo, esta estrategia continúa, en parte, con los esfuerzos de la anterior administración para garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la capital, para los que la escuela será un espacio de encuentro, de reconocimiento y de diálogo (SED, s.f.).

Como parte de las acciones contempladas dentro de la estrategia N.º 5, y partiendo de investigaciones realizadas por el IDEP, se sistematizarán las experiencias pedagógicas con el fin de posibilitar un intercambio de saberes que resultará en nuevo conocimiento y que promoverá la innovación educativa. El segundo evento académico virtual, programado dentro del Seminario Internacional de Investigación e Innovación en Educación «Maestros y maestras que inspiran», del IDEP, espera aportar al proyecto a través de la voz de cuatro maestros y maestras de países latinoamericanos (Chile, México, Argentina y Perú) que han sido nominados al Global Teacher Prize de la Fundación Varkey. Ojalá, sus historias sirvan de inspiración al quehacer educativo. Ellos son Eligio Salamanca, de Chile; Inés Bulacio, de Argentina; Juan Raúl Cadillo, de Perú; y Elisa Guerra, de México. Por otra parte, se produjo una serie de *podcasts* que contribuyen, de manera significativa, a la comprensión de la educación y de la escuela. El primero es una conversación con María del Carmen Hernández, educadora y líder sindical; el segundo, es una entrevista a Javier Sáenz Obregón, profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia e investigador del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Estos maestros y maestras, en su quehacer y en los distintos ámbitos que implican la educación y la escuela, nos señalan espacios, derroteros y problemáticas que nos llevan a reflexionar sobre nuestras propias prácticas en la escuela, a transformarlas y a producir un conocimiento propio en diversas áreas. Por eso son maestros que nos inspiran y nos muestran formas de afrontar situaciones, como las que desencadenó la COVID-19, tales como: incremento de la deserción escolar, dificultades en el acceso a la educación (especialmente en las zonas rurales) que llevan a la exacerbación de la segregación de quienes han sido catalogados con discapacidades de aprendizaje y el aumento de las brechas generacionales, para solo nombrar algunos de los efectos adversos.

De los muchos temas abordados en este panel, y en los dos *podcasts*, nos concentraremos en tres: las prácticas, el territorio y la tecnología en la educación. Ustedes pueden acercarse a estos contenidos a través de la voz de estos maestros y maestras mediante un video [síntesis del panel](#) y el [video completo](#) de este; también, están disponibles los dos *podcasts* (los enlaces se encuentran más adelante, en este mismo texto). Antes que un discurso académico, buscamos desarrollar, en parte, las experiencias de los maestros y maestras y los trabajos e investigaciones realizados por el IDEP. Esta producción es un acervo cultural y pedagógico que facilitará, a todo aquel que se acerque, establecer un diálogo constructivo con su propia práctica y con su experiencia en la escuela, con sus pares y con los cuatro maestros y maestras que participaron en este panel.

01

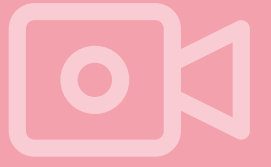
“Que todos podamos salir adelante, todos podamos aprender [...] levantar la voz del maestro con respecto a las múltiples necesidades que existen en nuestro contexto”

– Juan Raúl Cadillo

02

“Desde la escuela [...] en una sociedad inclusiva, donde se respete la diversidad y la singularidad de nuestros alumnos”

– Inés Bulacio



**«En las viejas  
escuelas es posible  
encontrar antiguos  
armarios cerrados  
con llave.**

**Contienen tesoros  
que no han sido  
tocados por  
décadas»**

*ADRIANA PUIGGRÓS (2019, p.88)*





# Las prácticas docentes

Hay múltiples formas de concebir la práctica de los maestros y maestras... Prácticas que van más allá en la medida en que se vinculan a la experiencia de todos los miembros de la escuela (maestros, gestores, teóricos, etc.). Abordaremos, de forma sucinta, una de las múltiples prácticas posibles en la escuela: la pedagógica. Así, las prácticas pedagógicas pueden ser comprendidas desde diferentes ángulos. Sin embargo, de acuerdo con una visión amplia de su significado, estas serían:

[...] un conjunto de prácticas singulares intencionadas especialmente por los maestros, que se gestan en el entorno educativo y que surgen de las preguntas, vivencias, voces, cuerpos, rostros, narrativas, resistencias, necesidades de cambio; las cuales adquieren un carácter pedagógico cuando asumen la reflexión sobre sus propias prácticas se colectivizan, se escriben, posibilitando desde allí un tejido de potencias para la construcción de saberes pedagógicos que quieren ser innovados, replicados, potenciados, indagados y transformados (Bejarano Bejarano, Cardozo Espitia y Londoño Cancelado, 2017, p. 26).

De esta forma, la práctica pedagógica vendría siendo un conjunto de actividades y saberes atravesados por los contextos propios de los sujetos que se transforma en conocimiento para el ejercicio de la enseñanza como agente de cambio social. En ese sentido, las experiencias de los maestros y maestras, los aprendizajes y las lecciones derivados de estas, así como la voluntad, tanto colectiva como política, tienen el potencial de convertirse en catalizadores e impulsores para transformar realidades y construir nuevas. No obstante, las prácticas dan cuenta de un espacio social y –en el caso pedagógico particular– trazan, a su vez, senderos por los que otros podrían transitar y hallar puntos de referencia para su quehacer

dando lugar a nuevas prácticas ubicadas en un tiempo y un espacio concretos y reflejando las particularidades de cada contexto.

Las prácticas pedagógicas transitan del significado a la producción de sentido si afectan, de forma radical, a quienes son sujetos de ella para devenir y configurar una experiencia. Por ende, como señala Larrosa (2003, pp. 176-177), la experiencia se produce cuando los sujetos reflexionan sobre lo que acaece, sobre las condiciones que la hacen posible, sobre sus relaciones con el otro, sobre sí mismos, sobre las prácticas de sí —para usar las palabras de Sáenz (2020)—, y sobre su lugar en el mundo. Así, los panelistas nos cuentan relatos inspiradores que los llevaron a replantearse su condición de maestros.

01

*Podcast:*  
Las prácticas de sí  
en la escuela de hoy.

Desde Chile, el maestro Eligio Salamanca, que trabaja con las comunidades mapuche, expresa:

Maestro es alguien extraordinario en lo que hace, alguien que sobresale y creo que ellos buscaban también eso. Era una realidad muy difícil, una realidad muy precaria en necesidades básicas: precariedad en el trabajo, nivel de escolaridad... Por otro lado, estaba el encuentro cultural diferente a lo que yo conocía [...] creo que ahí me transformé y quise tener como lema de vida ser un aprendiz permanente, creo que el maestro es ese, un aprendiz permanente para los estudiantes [...] (IDEP, 2020c).

02

“Yo me convertí en maestra por accidente [...] era bastante exigente con lo que espera de una escuela [...] pues ya era consciente sobre el potencial increíble que tienen todos los niños pequeños”

– Elisa Guerra

La práctica y la experiencia pedagógica se relacionan con la historia de los maestros, con lo que ha vivido y se ha transformado en ellos, con el conocimiento que producen, con las relaciones sociales que establecen en un momento específico en la escuela y en la comunidad, con los objetos de su entorno y con las «herramientas» y «artefactos» con los que interactúan en el ejercicio de su actividad. Aquí, las relaciones con los y las estudiantes adquieren otro rasgo —que debe ser tenido en cuenta en tiempos de confinamiento—: el del acompañamiento pedagógico como proceso de apoyo. En este se

involucran maestros y maestras, no debe ser invasivo y sobre este, precisamente, se reflexiona: se recupera el conocimiento de los maestros, se indaga por el sentido de la educación, del saber y de su misma práctica e intencionalidad, así como sobre sus posibilidades en un espacio y un momento determinados. Estas prácticas han de recaer en la interacción con los y las estudiantes en el proceso educativo (Acuña Beltrán, Bejarano Bejarano, Cardozo Espitia y Londoño Cancelado, 2019, p. 19 y ss). El acompañamiento nos permitirá, en tiempos de pandemia, como afirma la maestra Elisa Guerra en el panel, «no correr como gallinas sin cabeza» en el proceso pedagógico virtual.

Del mismo modo, se relacionan con la propia subjetividad de los individuos que está atravesada por «sentimientos, emociones, percepciones, saberes, conocimientos y capacidades provocados por unas prácticas de los sujetos, que se convierten en aprendizajes...» y configuran las diferentes maneras en las que construimos experiencias e interpretamos lo vivido. La práctica pedagógica, derivada de lo anterior, «se sustenta en los significados otorgados a los contenidos y procesos de la práctica educativa que se despliegan en diferentes ambientes educativos y que no ocurren de manera homogénea y en lugares específicos como el aula, la escuela, sino que atraviesan los contextos culturales, las biografías personales y colectivas, entre otros» (Bejarano Bejarano *et al.*, 2017, pp. 12-13).

Este proceso de las prácticas-experiencias pedagógicas está igualmente atravesado por las políticas públicas que pretenden dar forma y sentido, y cambiar las relaciones y los objetos sociales de los grupos y clases que entran en juego. Así, la experiencia pedagógica «se mueve en el terreno del cambio educativo a través de un movimiento pedagógico o como resultado de una política educativa. En ambas situaciones, la orientación de los procesos de cambio se mueven entre una

intencionalidad modernizadora de la escuela y una institucionalidad transformativa» (Bejarano Bejarano *et al.*, 2017, p. 13). No obstante, señala Michael Apple, irrumpen preguntas necesarias: ¿cómo son las dinámicas, entre ellas, las prácticas-experiencias pedagógicas? ¿Contribuyen a aumentar o disminuir las desigualdades dentro y fuera de la escuela? ¿Estas experiencias y prácticas permiten abrir otros espacios para vivir y reflexionar la escuela? ¿Deben formularse políticas públicas para afrontar la desigualdad social en la escuela?, entre otras (Apple, 2012, p. viii). La práctica-experiencia pedagógica, circunscrita a la escuela, aparece como «... un escenario educativo transformador, visibilizando otras prácticas de aprendizaje a través de la identificación de estas iniciativas, para potencializar las experiencias propias de la escuela a partir de reconocer al sujeto estudiante y al sujeto maestro como actores vitales en la construcción de conocimiento» (Escuela de Pedagogía-Fundación Universitaria Cafam, 2018).

Como se ha indicado en los párrafos anteriores, la práctica pedagógica puede ser comprendida desde diferentes puntos de vista que contribuyen a enriquecer la mirada dentro del panorama educativo y del quehacer docente. Va más allá del ámbito escolar puesto que, al ser parte de la propia subjetividad de los maestros, se alimenta de los escenarios sociales, políticos, culturales y económicos que enmarcan los contextos del conjunto de los sujetos. Entre estos últimos, es preciso tener en cuenta la presencia constante de la política pública en educación y sus transformaciones que acompasan y, en alguna medida, dan forma a las prácticas pedagógicas de los maestros (Bohórquez Montoya, Garzón Rodríguez y Pérez Pérez, 2018). A su vez, la relación maestro-alumno nutre la experiencia al otorgar una doble dirección que sustenta el intercambio continuo entre el saber y el aprendizaje. El docente, a través de su labor, va adquiriendo elementos que, con la reflexión, producen y moldean experiencias. Del mismo modo,

estas son significativas y cobran pleno sentido en la medida en que van más allá de un proceso de conocimiento, de transmisión de datos, pues atraviesan a los miembros de la comunidad educativa para transformarlos, para cuestionar sus lugares y las formas de asumirlas, es decir, interpelan a los sujetos, a la escuela y a la misma sociedad de la que dicha escuela hace parte.

Ahora bien, cuando las prácticas se convierten en actividades que no están permeadas por un ejercicio de reflexión, sino que se corresponden con un proceso de instrumentalización y de conocimientos proporcionados por el medio sociocultural en el que se ejercen, se oponen a la experiencia que deviene de un proceso de meditación y de introspección que permite explorar múltiples posibilidades de interpretación y de transformación (Bejarano Bejarano *et al.*, 2017; Larrosa, 2006).

Al identificar, a partir de la experiencia, un conocimiento docente, un saber pedagógico que constituye la base de la práctica pedagógica, Contreras lo define como «todo aquel saber que ayuda a descentrar la mirada y aquel lenguaje que prepara para prestar atención, algo fundamental en el trabajo con niños, niñas y jóvenes singulares, diferentes, cambiantes» (Contreras, 2011, p. 2, citado por Acuña Beltrán *et al.*, 2019, p. 21).

La práctica pedagógica y la experiencia se entretajan con la vida de los maestros, es lo que da sentido a su actividad pues no solo es un ejercicio, sino un cuestionamiento, una formación y transformación de sí mismos y de su relación con los otros. Juan Raúl Cadillo nos relata en el panel que, «Cuando fui a trabajar, porque me tocó [...] en una zona rural, fue la primera vez que pedí ayuda de mi casa, porque en realidad no sabía cómo enseñar. Ahí aprendí que, si un maestro comparte con otro maestro, se abre un mundo de posibilidades.

Esto de gestionar el conocimiento pedagógico, de saber compartir, algo que es en este momento de la pandemia, muy valioso...» ([IDEP, 2020c](#)).

03

“Los caminos de la vida me llevaron a probar [...] la escuela hospitalaria [...] Encontré mi lugar en el mundo de la docencia [...] aprendí de ellos [niños] la fortaleza”

– Inés Bulacio

# Territorios educativos

14

La escuela y sus maestros –por ende, la comunidad educativa– hacen parte de una trama de relaciones, de intercambios y de interacciones, de objetos ubicados en el espacio que va transformándose tanto física como social y culturalmente. Ellos conjugan procesos –como los mencionados en el apartado anterior y en el siguiente– que convergen en la producción del sentido que tiene la escuela y la educación en ella, en distintos periodos, como lo expresan los maestros latinoamericanos invitados a este evento. Periodos que marcan sus trayectorias de vida y experiencias, en el sentido antes señalado, y que han contribuido a forjar a cada uno de ellos como maestros y maestras inspiradores en sus continuidades y que representan rupturas que van articulando su vida en torno a la educación.

El espacio adquiere otro significado al formar la trama en la que se desenvuelven las relaciones sociales y las prácticas de los sujetos. Es pues territorio, no tan solo un espacio físico concreto que presenta ciertas características naturales que definen paisajes y construyen geografías. Este se ha ampliado notablemente a lo largo de los últimos años. Múltiples disciplinas han aportado distintas significaciones para otorgarle

un valor subjetivo más allá de lo espacial. Se puede considerar, entre otras cosas, una construcción sociocultural, habitada y definida por las diversas interacciones entre los sujetos y su medio, que se extiende en el tiempo, en el entorno y en la cultura (Pulido Chaves, 2015, p. 16).

La escuela, como parte de un territorio que construye subjetividades a partir de las múltiples dimensiones y dinámicas que en ella tienen lugar, se convierte en un escenario de producción y de reproducción para la experiencia y la práctica pedagógica puesto que, a partir de allí, los estudiantes y los docentes, en su continuo devenir, van creando y recreando una sociedad.

A partir de las investigaciones realizadas por el IDEP, se puede decir que el territorio constituye un papel fundamental en la medida en que edifica escenarios pedagógicos dentro de los entornos escolares que componen el eje de la configuración de la sociedad y de un conocimiento específico en correspondencia con los contextos. La escuela, como territorio, se constituye en un lugar para el ejercicio de la ciudadanía, en el que la temática de los derechos representa un componente esencial dentro de las instituciones educativas que debe reforzarse para que, a partir de ahí, se creen bases sólidas en la construcción de nación.

Ahora bien, para comprender el papel de la escuela y de los vínculos con la configuración de territorio, es preciso definir el medio: «Una determinación clave del territorio es la demarcación del colegio y del aula como lugares de realización de derechos. La Secretaría de Educación del Distrito (SED) ha llamado la atención sobre la importancia de este énfasis cuando afirma que los colegios deben reorientar su ruta para lograr que la educación sea reconocida por todos como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación» (Pulido Chaves, 2015, pp. 17-18).

En relación con lo anterior, para Chaves, el concepto de «efecto territorio», acuñado por Champollion, hace referencia a que «la influencia de los espacios y territorios rurales y montañoses (en Francia) sobre la educación podría manifestarse de forma global» en lo que llamó el «efecto territorio». Este «efecto territorio» trasciende, desde luego, el caso específico de las regiones rurales y montañosas y se afirma «para situar la influencia del contexto territorial sobre la escuela» en otros países de Europa y de América Latina (Champollion, 2011, p. 5, citado en Pulido Chaves, 2015, pp. 19-20). Este concepto es clave en la relación que se establece entre escuela y derechos, puesto que funciona como elemento de discernimiento entre cada contexto escolar y sus particularidades.

La escuela, como territorio de realización de derechos, debe pasar de la institución a la comunidad en la que se transformen «... las relaciones del sujeto consigo mismo, con los otros y con la naturaleza...» (Pulido Chaves, 2015, p. 18), al considerar el papel que los colegios deben implementar en tanto se pretende lograr el reconocimiento de su papel como pilar de la sociedad.

La escuela, como territorio, es pues un espacio de reconocimiento de los sujetos, un lugar de investigación, un espacio inclusión, de eliminación de la segregación –muchas veces justificada en aras de la protección de los niños y niñas con capacidades diferenciales–, un ambiente de encuentro intercultural, de formas de enseñar y de aprender distintas que marcan, forman y transforman la vida de los sujetos al adentrarlos en otras prácticas y procesos de subjetivación (Björnsdóttir y Traustadóttir, 2010; IDEP, 2020a; Palacio Castañeda, 2019). Así, en relación con lo anterior, se concibe la complejidad de las aulas como escenarios diversos; la diversidad, se entiende desde una perspectiva que abarca múltiples dimensiones y que constituye un elemento fundamental en el ejercicio de contextualizar los derechos y su efectiva



realización ya que ubica «la existencia de sujetos efectivamente situados y diferenciados» (Pulido Chaves, 2015, p. 47).

La garantía de los derechos en las sociedades contemporáneas, que ha de expresarse en el ejercicio de la acción del Estado a través de sus instituciones y de las políticas públicas que los deben acompañar (Ferrajoli, 2019), ha de trascender las acciones e intervenciones *post facto* al quebranto de esos derechos. En la educación y en la escuela se debe manifestar en las prácticas pedagógicas y las experiencias que se producen allí.

Juan Raúl Cadillo, Eligio Salamanca y María del Carmen Hernández iniciaron su trabajo docente o estudiaron en una escuela rural. Esto marcó sus proyectos de vida y los convirtió en líderes y lideresas que han venido configurando una visión y un sentido de la escuela que sobrepasa la finalidad y que dan forma a la educación establecida por el Estado y por los procesos homogenizadores (cobijados por los proyectos modernistas) que, en algunos casos, han acompañado la configuración de la sociedad que se quiere. La maestra Hernández recuerda las palabras de la rectora, cuando cursaba 4º grado en la Normal: «en el pueblo, después del alcalde y el sacerdote, el maestro». Ella busca hoy contribuir a que la «escuela que le permita a los muchachos socializarse y ser felices» (IDEP, 2020b).

El territorio, en relación con la escuela, tiene que ver con la dicotomía urbano-rural y con la oposición entre la ciudad y el campo, con sus jerarquías y sus complementariedades que se han transformado (Lefebvre, 1978; Santos, 1996). En el caso específico de Bogotá, es necesario comprender la escuela también dentro de la ruralidad puesto que, algunas zonas de la capital a lo largo de los años se establecieron y se consolidaron en las afueras de la ciudad. Estas requieren de una mirada particular que se adapte a su propia condición de

escenario rural. Sus límites con la urbe se desdibujan entre el asfalto y la tierra. Bajo este panorama, el territorio aparece como «una construcción social problemática, resultado de que los individuos y grupos habitan el espacio geográfico» (López y Serrano, 2015, p. 215). Desde este punto de vista, en el Distrito se impulsan políticas encaminadas a dinamizar las regiones periurbanas al reconocer las propias dinámicas en relación con la ciudad y al impulsar el trabajo con las comunidades en aras de disminuir las desigualdades y cerrar las brechas que existen entre la ciudad y el campo. De esta manera se busca atender las necesidades concretas que demandan los contextos.

La situación particular de las zonas rurales aledañas a Bogotá, conformadas por campesinos que llegaron de otras regiones, bien por decisión propia, bien por desplazamiento forzado, conlleva una nueva configuración del lugar de asentamiento, del territorio. Así,

[...] quienes llegan están en proceso de ajuste, de resignificar su cultura y de construir nuevas identidades con su contenido de relaciones sociales y económicas, roles, relaciones entre géneros y grupos etarios, entre otros ámbitos. Para quienes ya se encontraban en el espacio de llegada, el mismo proceso es de reajuste de lo ya construido, ante la presencia de nuevos cohabitantes. Entonces, el resultado son distintos territorios que se entrecruzan en un mismo espacio físico; el territorio es producto más de la habitación de la gente que de las condiciones geográficas en las que esa apropiación se produce. El cuadro es la confluencia relativamente turbulenta de situaciones en las que está el colegio, que ordinariamente es el resultado de la evolución de la original escuela rural para responder a las demandas del crecimiento más o menos desordenado de la población (López y Serrano, 2015, p. 2015).

Pero es necesaria —no es lugar para desplegar la discusión ruralidad-campo—, más que una educación rural, una educación desde el punto de vista del campo, que se preocupe por el tipo de sujeto que se está formando en el campo teniendo

en cuenta quiénes viven, producen la cultura, la vida y la sociedad campesina. Es decir, este tipo de educación debe contemplar el acercamiento a la identidad colectiva de los sujetos autónomos del campo y a la interculturalidad que hace parte de su misma constitución, dicho de otro modo, a las formas de relacionarse con las demás culturas en su complejidad.

Así, la educación del campo se separa de la concepción de la educación rural como una prolongación de la educación urbana. Sus preguntas están centradas alrededor de la construcción y la identidad de los sujetos campesinos, de sus relaciones con la tierra y sus visiones del mundo y de la naturaleza, y de sus relaciones políticas y sociales. Ello implica una preocupación por la política y los derechos de dichas poblaciones, así como por la formación de quienes están al frente de las prácticas educativas en sus diferentes espacios. Es decir, conlleva una reflexión sobre las prácticas, las creencias y la comprensión del entorno, tanto de las personales como de las que se encuentran en el mundo del trabajo y en el ámbito social, pues atraviesan lo que enseñamos y la forma en que lo hacemos en relación con los sujetos del campo. Así, es necesario cuestionarse sobre los cambios estructurales e ideológicos inevitables en el reconocimiento tanto de esos sujetos autónomos, como de sus saberes.

El territorio adquiere entonces sentido gracias a las formas de cohabitar un espacio geográfico determinado y a las relaciones que establecen quienes allí residen. La escuela se transforma en un escenario en el que confluyen todas esas tensiones y dinámicas que reflejan la complejidad del territorio. Sin embargo, también a partir de la escuela, a partir de su lugar de enseñanza, de creadora, se propone la reflexión sobre lo expuesto. Además de aportar a la formación de capital humano y social, espera contribuir en la construcción de nuevas identidades, redefinidas a través de la dignificación de los territorios.

Aquí, el territorio también se convierte en parte del desafío. Las condiciones características de la geografía juegan un papel fundamental en el ejercicio y en la reflexión de la profesión. Es el caso de muchos maestros y maestras que luchan, cada día, por mejorar sus condiciones en entornos difíciles, cuyas particularidades requieren de miradas profundas que contemplen la singularidad de cada situación. Esta forma de entender el territorio abre perspectivas, ilumina e inspira desafíos que conllevan a que los maestros se reinventen en su día a día al pretender dar un paso adelante frente a los retos que imponen los contextos.

A pesar de que las ciudades se consideran sitios privilegiados, la escuela urbana presenta, al interior, grandes desigualdades y una combinación de diversas formas de vida, de prácticas pedagógicas y del ejercicio del ser y de estar en la escuela. Dejemos que sean los maestros y maestras de este panel quienes nos enseñen.

La maestra Inés Bulacio relata sus inicios como maestra hospitalaria en la ciudad de Buenos Aires, Argentina:

De todas partes de Argentina y de Latinoamérica vienen niños que sufren el desarraigo de su lugar de origen, la apatía, la desesperanza por la enfermedad... Y cuando empecé a recorrer las unidades, sentía que los chicos realmente necesitaban cumplir su derecho a seguir estudiando, a seguir proyectando como escolares, pero también su proyecto de vida. Entonces tomé el cargo con tanto optimismo, porque yo aprendía de ellos, la fortaleza que sienten de querer seguir aprendiendo, a pesar de la adversidad. Y entonces empecé a formarme. Uno tiene que estar a la altura de lo que los niños necesitan. Y descubrí que, a través de las nuevas tecnologías, de los medios de comunicación audiovisual era lo más cercano a ellos (*sic*)... La mejor manera, el mejor termómetro era ver las caritas de ellos, la emoción en sus ojos cuando se olvidaban de la enfermedad [...] ([IDEP, 2020c](#)).

02

**“Vienen niños que sufren el desarraigo, la apatía, la abulia, la desesperanza por la enfermedad”**

– Inés Bulacio

Ser maestro hospitalario requiere de coraje y valentía. Es un territorio que no se menciona muy a menudo. Sin embargo, quienes ejercen como este tipo de docentes, cumplen con una función sumamente importante: llevar la educación y la pedagogía al terreno de los hospitales. Por un lado, deben imponerse sobre las condiciones físicas y dejar a un lado la enfermedad para impartir la enseñanza. Por el otro, se enfrentan al desarraigo y a la desesperanza que conlleva para muchos una situación de esa índole.

Es un escenario complejo, en el que la profesión se reinventa cada nuevo día. Es un medio que cambia y que, gracias a los maestros y la labor que cumplen, abre la posibilidad a que aquellos cuyas dolencias interrumpieron sus sueños, no pierdan las ilusiones. Es una reconfiguración del paisaje que lleva, en este caso, a que lugares «petrificados» adquieran otras dimensiones, otros usos y cumplan con otras funciones (Santos, 1996, p. 69). El hospital deja de ser el lugar de confinamiento, de tránsito –quizás a la muerte–, para convertirse en un lugar de vida, de esperanza y de proyectos de vida.

Como ya mencionamos, lo urbano no es sinónimo de mejor vida o de mayor acceso a la educación de calidad. Desde México, la maestra Elisa Guerra nos comparte:

Me convertí en maestra por accidente... Primero me convertí en madre y empecé a enseñar a mis propios hijos en casa. Y había aprendido de cerca con mis hijos sobre el potencial increíble que tienen todos los niños pequeños. Las escuelas que encontré en mi ciudad, en Aguascalientes, México, hace ya un par de décadas, no contaban con los programas adecuados para desarrollar las capacidades de los niños pequeños. Inicialmente, intenté en varias escuelas, hasta que, finalmente, me di cuenta de que si yo quería que mis hijos recibieran una educación diferente, la educación que yo soñaba para ellos, tendría que fundar la escuela que quería para mis hijos. Eso fue lo que hice: fundé una escuela que ahora ya es una red en varios países de Latinoamérica ([IDEP, 2020c](#)).

03

“Cuando llegué a trabajar a [...] una escuela rural con mucha población indígena [...] era una realidad muy difícil, estaba circunscrito en un cerro y tres ríos que había que cruzar, era casi una isla. Esta comunidad tenía una realidad muy precaria”

– Eligio  
Salamanca

Estas pequeñas historias, constituyen ejemplos de cómo, a partir de los entornos personales, se han ido tejiendo relaciones y formas de entender y de ejercer la profesión docente. Las dificultades que han atravesado los sujetos y que se han transformado en oportunidades de superación, gracias a la motivación y a la toma de conciencia, que han sido el motor principal de cambio, han mejorado, cada vez más, las condiciones propias de los estudiantes.

En casi todos los países de América Latina hay enormes brechas entre el espacio rural y el espacio urbano. Muchas escuelas rurales funcionan en la precariedad absoluta y la motivación, la voluntad y el empuje de los maestros llevan a que haya cambios en las condiciones. Ellos convierten las dificultades en posibilidades; la precariedad en creatividad...

# Tecnología y educación

En tiempo de crisis y de cambio, se espera encontrar o vislumbrar las respuestas correctas y adecuadas a la situación que nos interpela en un momento dado. Así, se ha abordado la idea de una educación virtual apoyada fundamentalmente en «redes sociales». Esta, de orden tecnológico, tendría como propósito continuar el proceso educativo en tiempos de confinamiento debido a la COVID-19.

La técnica es la expresión de un proceso más amplio que implica una forma de organizar el mundo, tanto en sus bases materiales y sociales, como culturales. Ello implica unos medios para unos fines, una forma adecuada de esos medios y de los actos adecuados que pongan el proceso en movimiento para lograr la finalidad (Heidegger, 1986). La técnica es, pues, la prolongación del cuerpo humano, la extensión del cuerpo social (Leroi-Gourhan, 1985, p. 20) y se manifiesta en el aparato tecnológico.

Los maestros y las maestras que participaron en el panel se cuestionan sobre la finalidad de continuar un proceso, en este momento de pandemia, a través de otros medios distintos a la presencialidad. Coinciden en que la tecnología es una «herramienta» (ya sean los softwares OVA o AVA, entre otros) que puede contribuir al proceso educativo, pero se preguntan a qué remite y qué implica este proceso (transmisión de contenidos, otras formas de relación entre los implicados, procesos que nos hagan felices...). No ponen en duda la utilidad o la organización simbólica de esos medios tecnológicos en sí mismos, sino que recalcan que el acceso y la disposición de, por ejemplo, las TIC evidencia la estructura de la desigualdad social en América Latina que, igualmente, atraviesa a la escuela, sea esta pública, privada, rural o urbana y, por ende, la disposición de recursos que tienen la institución escolar y la comunidad académica para seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto se suma, de acuerdo con Javier Sáenz (IDEP, 2020a), la falta de espacios para estudiar que padecen niños y niñas y la precariedad del apoyo que pueden brindar algunos padres debido a su nivel de escolaridad.

Así, hay escuelas que, por el momento, continúan el proceso educativo de forma virtual, como si no hubiese sucedido nada; otras que, parafraseando al maestro Eligio Salamanca, han reflexionado sobre la forma adecuada de llevarlo a cabo y sobre su sentido y significado. Pero hay muchas escuelas,



comunidades y familias que no tienen acceso a los medios tecnológicos para servirse de este tipo de educación hoy en día. Esto ha obligado a muchos maestros a trasladarse a vivir con la comunidad y a impartir, de casa en casa de los y las estudiantes, sus clases, es decir a regresar a los siglos XVIII y XIX. Según Juan Raúl Cadillo, esta es la situación hoy en Perú.

Pone de manifiesto la diferencia entre lo urbano y lo rural, la desigualdad social ya mencionada, pero también el primado de la finalidad de la educación antes que de los medios y, por consiguiente, la interdependencia entre las instituciones sociales, la tecnología y todo el aparato económico y social (Leroi-Gourhan, 1985, p. 147). Como nos narra Juan Raúl Cadillo,

[...] estudié una carrera más de ingeniería, y eso me hizo ver de repente que yo podía desarrollar un tipo de estrategia, algo para mis estudiantes, usando la tecnología. Eso me impulsó a tratar de hacer un sistema para que los chicos aprendan sobre cuentos, programación, teatro, títeres... Siempre me preguntaba si la tecnología debe ser el medio para realmente conseguir una buena educación, para que todos aprendan... En el camino me he dado cuenta de que existe un conjunto de elementos que son mucho más importantes que la tecnología, que es la propia motivación de los maestros... [\(IDEP, 2020c\)](#).

Esta finalidad nos muestra, en términos de Deleuze (1986, p. 113), un proceso donde lo espacial, lo social y la educación se perfilan y generan distintas formas de subjetivación que reconocen, o al menos se espera que incluyan, la diferencia y la pluralidad de aquellos que hacen parte de la escuela. Por eso, lo antes mencionado acerca de los distintos espacios o territorios donde se produce la escuela adquiere un sentido pleno, esto es, la casa, lo rural, lo urbano, el hospital, entre otros.

Como afirma la maestra Elisa Guerra, esta es una pregunta por los contenidos, por el currículo, por los sujetos y por el papel del docente en la escuela. Sujetos que, para el caso de las de instituciones educativas del Distrito Capital, ya traen un

“En el Perú tenemos una gran fragilidad con respecto a la conectividad [...] no estamos preocupados en la cantidad de contenido que tenemos que distribuir sino en la calidad de los contenidos”

– Juan Raúl Cadillo



cúmulo de prácticas con medios tecnológicos. El proceso de su reorganización y de su uso, en la educación, implica una interacción entre los y las estudiantes, no solo a distancia, sino en la escuela (Morales Peña, 2017), donde los y las estudiantes aprenden a partir de sus intereses y sus habilidades (SED y Colegio República de Colombia IED, 2014). Sin embargo, siempre hay que recordar que las tecnologías (especialmente las TIC) son herramientas para «la construcción social del conocimiento a nivel global –el mundo en la escuela y la escuela en el mundo–, de acuerdo con las etapas de desarrollo de los alumnos, las expectativas y las necesidades individuales o colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual» (palabras de la profesora Martha Molina del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, citada por López Peralta, Ruiz Cortés y Laverde Mahecha, 2014, p. 32), pero que no lo sustituyen, ni lo crean, ni lo organizan. Es decir, como afirman los y las maestras en el panel, este periodo es una forma de preparación para volver a las aulas y la tecnología es la herramienta para ello, no es el sustituto ni el fin en sí mismo de la educación.

Del mismo modo, es necesario preguntarse por las características del docente en estos momentos de crisis. Son, o deberían ser, de acuerdo con todos los maestros y maestras que participaron en este panel, aprendices permanentes e innovadores. Los docentes que inspiran tienen, entre otros rasgos, y más allá de las distintas conceptualizaciones, la capacidad de innovar en la medida en que investigan y transforman procesos en sus distintos componentes (ya sea desde el currículo, las didácticas o el uso de tecnología, por solo mencionar algunos aspectos). Esto lo hacen dentro de un marco institucional (institución educativa, política pública) que puede constreñir o fomentar la innovación. En otras palabras, la «innovación se asume en relación con la presencia de nuevos instrumentos que modifican la cotidianidad y las prácticas propias de los contextos y que están orientados a satisfacer necesidades

concretas de la vida cotidiana. En el campo educativo, estas acciones tendrían la capacidad de producir conocimiento al desarrollar metodologías alternas en el aula de clase» (Bohórquez Montoya, 2019, p. 11) y más allá de ella.

Los docentes innovadores pertenecen, en algunos casos, a redes y colectivos de maestros en los que se reconoce y se dignifica su quehacer, intercambian experiencias, producen conocimiento y «se producen» en tanto sujetos relevantes y fundamentales de la sociedad, al mismo tiempo que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rahmat, 2020; Bohórquez Montoya y Albarracín, 2019). También, fomentan y pertenecen a semilleros de investigación en los que se genera conocimiento, se valora el trabajo de los maestros y maestras y se le otorga un sentido social que trasciende la institución educativa. Para esto, se encuentran en comunicación constante con otros docentes (Bernal Villamarín *et al.*, 2019).

Como aprendices permanentes, estos docentes han realizado estudios a nivel de posgrado (muchos con apoyo y financiación de la Secretaría Distrital de Educación y del Ministerio de Educación) que se revierte en sus investigaciones sobre, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico, proyectos de inclusión y diversidad, dinámica escolar y currículo en relación con familias desplazadas en la capital; también, sobre geografía crítica en la escuela y enseñanza de la biotecnología, entre otras (en su mayoría, las investigaciones de los y las docentes del Distrito han sido reconocidas y premiadas, desde el año 2007, y publicadas por el IDEP). Quizás, uno de los elementos fundamentales es la valoración de lo que hacen los docentes en sus prácticas educativas, pues han superado «las lógicas autoritarias y transmisionistas de la educación tradicional» (Cifuentes Álvarez, 2019, p. 67), es decir, las prácticas pedagógicas que son objeto de sus propias investigaciones (Cifuentes Álvarez, 2019, pp. 94-95). Así, muchos de los docentes de las instituciones educativas del Distrito son

líderes y lideresas en sus campos y pueden inspirar a otros que se inician en la educación, pues reflexionan, investigan y transforman sus prácticas pedagógicas constantemente.

Las reflexiones particulares sobre la utilidad y el alcance de la tecnología (incluidas las TIC), como herramienta para la educación, supone la pregunta sobre los fines propios de la educación, como se mencionó antes, y sobre el papel de la escuela en tiempos de confinamiento. Inés Bulacio afirma en el panel que hay una relación con la construcción de proyectos de vida (con referencia a la escuela hospitalaria) de aquellos que están, por alguna razón, al margen de la vida normal —hoy todos estamos al margen y, si se quiere, excluidos de la vida normal—. Nos encontramos en un punto donde la construcción y la reconstrucción de los proyectos de los y las estudiantes pasa por la imaginación sociológica que «permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos» (Mills, 1997, p. 25).

03

La educación y la escuela tienen un papel, hasta el momento, insustituible —aunque para Javier Sáenz ([IDEP, 2020a](#)) esta afirmación es cuestionable—, si se quiere comprender y contribuir a dar forma a los proyectos de vida de cada uno de nosotros en distintos niveles y grados. En este sentido, de acuerdo con Elisa Guerra, la situación actual nos ha enseñado que «la tecnología todavía no puede sustituir al maestro [...]; que aprendizaje a distancia no es lo mismo que distribución de contenidos [...]; que primero viene la pedagogía y luego la tecnología [...]; que la innovación requiere que el maestro sea capaz de tomar decisiones [...], pero también requiere de la colaboración con otros maestros» ([IDEP, 2020c](#)).

04

Esto rompe con el sueño de muchas corporaciones y Estados de crear un espacio educativo homogéneo, con transmisión de saberes y con interacciones sociales limitadas, donde no

*Podcast:*

Las prácticas de sí en la escuela de hoy.

“Como maestros tenemos que aprender a conectarnos con otros maestros, y si aprendemos a conectarnos con otros maestros vamos a tener la capacidad de enseñar a nuestros niños”

– Juan Raúl Cadillo

se reconocen los espacios y territorios en los que se da la educación y se entroniza la escuela (Puiggrós, 2019, *passim*).

La práctica de la educación y de los maestros y maestras que inspiran, como se espera de cada uno de ellos, señala los procesos –retomando las palabras de Lefebvre (1978, p. 251)– de disolución de los sujetos tradicionales y de reconstrucción de otros. Esto implica, a su vez, el desmonte de los objetos relacionados con los sujetos. Así, como «no existe el niño promedio», tampoco el maestro o la maestra promedio, ni debe existir la escuela promedio. Hoy, los y las docentes se reinventan en sus prácticas pedagógicas, en la investigación y en la producción de conocimiento. Esto exige, también, la reinención de la escuela para que incluya la diversidad y reconozca la pluralidad y así pueda dejar de ser, como afirma Silvana Corso (TED, 2017), una «escuela muerta» con niños muertos y se transforme en una «escuela viva».

Los maestros latinoamericanos que inspiran dieron cuenta de sus experiencias, sus prácticas, sus anhelos y su visión sobre la educación y la escuela. Entrelazaron con sus palabras distintos temas y conceptos que nos permiten reflexionar sobre nuestro quehacer como maestros y maestras. Abordamos brevemente, a modo de introducción y de provocación, la experiencia y la práctica pedagógica, los territorios de la educación y la educación y la tecnología, que nos enseñó, tomando prestado un término de la teoría feminista, su interseccionalidad en la escuela. Su forma y carácter permitirán que la educación logre su finalidad y produzca un sentido de vida para cada uno de los miembros de la comunidad educativa.


La experiencia y la práctica pedagógicas, como lo señalaron los maestros y maestras que participaron en este panel, en el momento actual, están en conjunción con una resignificación de la tecnología como «lugar y territorio» de encuentro de generaciones de docentes y estudiantes que producen y

reconstruyen sus proyectos de vida. Estos están aún abiertos, pero se vislumbra en ellos el surgimiento de nuevas «prácticas de sí» y formas de relacionarnos con los otros que, en algún momento, se revertirán en la presencialidad de la escuela en tanto espacio físico, social y cultural. Los maestros, las maestras y las instituciones que reflexionen e investiguen sobre ellos podrán darnos una pista para entenderlos y actuar de acuerdo a las exigencias de los sujetos que pertenecen a la comunidad educativa.



**E**n 2020, el IDEP ha organizado el Seminario Internacional de Investigación e Innovación en Educación «Maestros y maestras que inspiran». A partir de ahí, ha producido una serie de *podcasts* que contribuyen, de manera significativa, a la comprensión de la educación y de la escuela, pues nos señalan espacios, prácticas y caminos que ahí convergen.

En este primer *podcast*, escuchamos a María del Carmen Hernández, maestra investigadora y líder sindical colombiana. Ella nos comparte las experiencias que la llevaron a ser maestra y a configurar su visión de la educación. Según María del Carmen, la educación ha de responder a los sueños, necesidades y deseos de expresión de los niños y niñas; debe contribuir a su felicidad al permitirles reconocerse a sí mismos y a los otros en un mundo y en una ciudad como Bogotá, cada vez más globalizados.




***“Una educación que responda a las necesidades, a las expectativas, a los sueños de esos jóvenes. [...] Una escuela que les permita a los muchachos expresarse y a ser felices porque a eso es que vinieron a este mundo y a eso es que van a la escuela”***

Reproducir podcast





**E**n este segundo *podcast*, Javier Sáenz Obregón, profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia e investigador del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, nos relata cómo en el confinamiento, en tiempos de la COVID-19, se han hecho más visibles las desigualdades sociales y, simultáneamente, se ha puesto en evidencia cómo la escuela (en tanto lugar físico, social y cultural) tiene un efecto equitativo. Por otra parte, el profesor Sáenz nos permite comprender «las prácticas de sí», es decir, las acciones que realizan los individuos para formar y transformar su identidad. Estas han sido retomadas por la escuela que, a su vez, al incorporarlas, plantean una disposición institucional, unas normas, entre otros elementos, que nos permitirían llegar a la verdad, a la libertad y a la felicidad. No obstante —entre muchos de los temas e interrogantes que nos deja el profesor Sáenz—, ¿es acaso la escuela el mejor lugar para que los estudiantes formen las emociones y desarrollen el autocontrol y el autogobierno?



***“Las prácticas de sí [...] en la modernidad entraron a través de la escuela. Después de un periodo de debilitamiento [...] empezaron a resurgir en la escuela, [...], a partir de los años ochenta, dentro de ese conjunto de competencias que empiezan a enfatizar las agencias multilaterales llamadas competencias blandas. Y en Colombia, por ejemplo, se institucionalizan, se materializan en los estándares de competencias ciudadanas”***

Reproducir podcast

## PERFILES DE LOS INVITADOS

### **ELISA GUERRA** MÉX

Licenciada en Educación preescolar con Maestría en Educación con especialidad en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM.

Fue nombrada “Mejor Educadora de América Latina y el Caribe”, por el Banco Interamericano para el Desarrollo (Premio ALAS-BID, recibido en Washington, 2015) y fue finalista, por dos años consecutivos, para el GLOBAL TEACHER PRIZE, 2015 y 2016.

Recibió el nombramiento de la UNESCO para integrar la comisión internacional que elaborará el reporte global “Futuros de la Educación”. La comisión internacional está integrada por un grupo de 17 intelectuales, emprendedores, jefes de Estado y ministros. El reporte “Los Futuros de la Educación” será presentado en la Conferencia General de UNESCO en 2021, e incorporará las recomendaciones que marcarán la agenda educativa mundial rumbo al 2050.

### **INÉS BULACIO** ARG

Docente del nivel primario, especializada en Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria. Directora de la Diplomatura en Educación Hospitalaria y Domiciliaria de la Universidad del Siglo 21. Actualmente cursando la Maestría en Administración de las Instituciones Educativas en Universidad Di Tella. Top 50 del Global Teacher Prize 2016. Finalista del Concurso Nacional Maestros Argentinos 2017 (2° Premio). Mención de Honor en el Concurso Iberoamericano de Excelencia Educativa de la Fundación Fidal reconocida como uno de los tres mejores docentes Iberoamericanos 2018. Premio Isalud 2017 en Educación y Salud Individual. Disertante en Seminarios y Congresos Nacionales e Internacionales de Educación y de Salud.

## **JUAN RAÚL CADILLO** PER

Doctor en Educación e Ingeniero de Sistemas. Tiene una experiencia de 24 años como docente. Ganador del Premio Nacional de cultura 2018. Considerado con uno de los 50 mejores profesores del Mundo en el 2017. El ministerio de Educación de Perú le otorgo la condecoración de las Palmas Magisteriales en el 2015 en el grado de Maestro. Ha sido ganador de varios premios nacionales e internacional en el área educativa. Actualmente es Presidente del Fondo Nacional de Desarrollo de Educación Peruana.

## **ELIGIO SALAMANCA** CHI

Egresado como Profesor de Educación General Básica, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en 1987. Ganador del Global Teacher Prize Chile 2016. Elegido dentro de los 50 mejores profesores a nivel mundial, en el Global Teacher Prize, en 2017. Profesor Embajador Internacional para la Educación, en la Fundación Varkey, con Sede en Londres. Participa en varias Cumbres Internacionales de Educación en Dubai, Panamá, Colombia, Argentina. Expositor de Investigación Educativa en el área de aplicación de metodologías educativas considerando el contexto, en los últimos 3 años en el Foro Mundial de Educación y Habilidades realizado en Emiratos Arabes Unidos.

Ha cursado Pasantía de Escuela Rural y Comunidad, en Israel. Postítulo en Educación para el Desarrollo Rural. Postítulo en Problemas de Aprendizaje y Conductuales en la Sala de Clases. Postítulo en Lenguaje y Comunicación. Ha obtenido nivel de Evaluación Destacada, en 6 ocasiones en el proceso nacional de Evaluación Docente del Ministerio de Educación de Chile y AVDI 25% en 2 ocasiones.

## **MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ** COL

Normalista de la Normal María Montessori. Licenciada en Educación Básica Primaria Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Gerente en Instituciones Educativas de la Universidad Del Tolima. Docente de aula durante 28 años en Bogotá. Directora de Escuela Primaria en Bogotá. Coordinadora Colegio Distrital. Rectora colegio Nacional en Bogotá. Supervisora de Educación en Bogotá. Estos cargos durante 12 años (40 años de servicio como docente).

## JAVIER SÁENZ COL

Doctor en Historia y Filosofía de La Educación, de la University of London, Magister en Educación de la Boston University y pregrado en Psicología de McGill University. El amplio trabajo del docente se ha centrado en la reflexión sobre prácticas pedagógicas y de gobierno en la institución escolar en Colombia; la historia de la escuela; la formación ciudadana en la ciudad de Bogotá; los saberes expertos que hacen parte de la madeja de poder de las escuelas, así como el análisis de política cultural en Colombia y ciertas reflexiones sobre la poesía de Blake y la Mística Oriental. En la actualidad dirige su reflexión y actividad investigativa a la problematización de prácticas formativas en el espacio extra escolar.

## ALEXANDER RUBIO COL

Director del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Es maestro del colegio Rodrigo Lara Bonilla desde 1999. Tiene un doctorado en Educación y Ciencias del Deporte, de la Universidad de Baja California y una maestría en Docencia e Investigación, de la Universidad Central de Chile. Fue finalista del Global Teacher Prize, Dubai, en 2017 y ganador del Global Education Award, New Delhi. Cuenta con dos Guinness World Record. Es el creador de la Pedagogía del Loto que consiste en respirar, pensar y actuar, educando como acto de amor.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña Beltrán, L. F., Bejarano Bejarano, O. L., Cardozo Espitia, L. S. y Londoño Cancelado, A. M. (2019). *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1404>

Apple, M. W. (2012). Foreword. En J. A. Van Galen and G. W. Noblit (Eds.), *Late to class: Social class and schooling in the new economy*. State University of New York Press.

Bejarano Bejarano, O. L., Cardozo Espitia, L. S. y Londoño Cancelado, A. M. (2017). *Informe final del proceso de acompañamiento a experiencias pedagógicas en tres niveles (inicial, desarrollo y sistematización)*. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/798>

Bernal Villamarín, S. C., Bohada Roza, L. A., Bohórquez Montoya, J. P., Caminos, L. L., Cárdenas Santamaría, É. A., Caycedo Villalobos, C. M., ... y León Salinas, C. E. (2019). *Semilleros escolares de investigación: memorias de un proceso*. IDEP.

- Björnsdóttir, K. y Traustadóttir, R. (2010). Stuck in the land of disability? The intersection of learning difficulties, class, gender and religion. *Disability & Society*, 25(1), 49-62. doi:10.1080/09687590903363340
- Bohórquez Montoya, J. P. (2019). Semilleros escolares de investigación: memorias de un proceso. En *Semilleros escolares de investigación: memorias de un proceso* (pp. 9-13). IDEP.
- Bohórquez Montoya, J. P. y Albarracín, R. (2019). *Las redes y colectivos de docentes: reconocimiento, dignificación y bienestar*. IDEP.
- Bohórquez Montoya, J. P., Garzón Rodríguez, J. C. y Pérez Pérez, T. H. (2018). Desarrollo, políticas públicas y educación. En R. De Almeida y T. H. Pérez Pérez (Eds.), *Culturas de paz e educação latino-americana* (pp. 16-33). Galatea-Feusp.
- Cifuentes Álvarez, G. A. (2019). *Características individuales e institucionales que promueven la investigación y la innovación educativa en el Distrito Capital*. IDEP.  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2364>
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Les Éditions de Minuit.
- Escuela de Pedagogía y Fundación Universitaria Cafam. (2018). *Programa de pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa. Componente Estrategia de cualificación, investigación e innovación educativa: comunidades de saber y práctica pedagógica*. IDEP.  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1465>
- Ferrajoli, L. (2019). *Derechos y garantías: la ley del más débil* (P. A. Ibáñez y A. Greppi, trads. 8a. ed.). Trotta.
- Heidegger, M. (1986). La pregunta por la técnica. *Revista Universidad de Antioquia*(205), 48-68.
- IDEP (Productor). (2020a). *Podcast María del Carmen Hernández*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=WWzlhNqOhIU&feature=youtu.be>
- IDEP (Productor). (2020b). *Podcast Javier Sáenz*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Qlj2TV48Yuo>
- IDEP. (2020c). Profes que inspiran. Encuentro latinoamericano. Ideas para el siglo XXI- Ciudadanos globales en el siglo XXI. En IDEP y Corporación Magisterio (Productor), *Maestros y maestras que inspiran*. IDEP.  
<https://www.youtube.com/watch?v=FaFJ5sChXoM&feature=youtu.be>
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*(19), 87-112.

- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano* (J. González-Pueyo, trad. 4a. ed.). Ediciones Península.
- Leroi-Gourhan, A. (1985). *Gesture and speech* (A. B. Berger, tras.). The MIT Press .
- López Peralta, N., Ruiz Cortés, M. y Laverde Mahecha, N. (2014). *Tic tic: ¿puedo entrar?. Construyendo puentes entre la pedagogía y el entorno virtual*. IDEP.  
<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/280/Tic%20tic%3a%20%20c%20bfPuedo%20entrar%3f.Construyendo%20puentes%20entre%20la%20pedagog%3%ada%20y%20el%20entorno%20virtual%20%5bDocumento%20electr%3%b3nico%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, R. y Serrano, J. (2015). El contexto de «ruralidad». En *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad* (pp. 211-219). IDEP.  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1064>
- Mills, C. W. (1997). *La imaginación sociológica* (F. M. Torner, trad. 2a. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Morales Peña, C. A. (2017). Comunidades virtuales de aprendizaje en la escuela: análisis de las interacciones sociales para el desarrollo de colectivos inteligentes. *Premio a la Investigación e Innovación Educativa*. IDEP.  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1063>
- Palacio Castañeda, J. A. (2019). *De la diversidad, el territorio y los derechos en la escuela*. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/154>
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. UNIPE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Clacso.
- Pulido Chaves, Ó. (2015). *Estudio sobre territorio y derechos en la escuela*. IDEP.  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/154>
- Rahmat, N. H. (2020). Innovation in education: Barriers and facilitating factors. *European Journal of Education Studies*, 6(10). doi:10.46827/ejes.voi0.2784 %J European Journal of Education Studies
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado* (G. M. Vargas López de Mesa, trad.). Oikos-Tau.
- SED (s. f.). *Plan de desarrollo Bogotá mejor para todos 2016-2020. Bases del plan de programas del sector educación*. Secretaría de Educación del Distrito.
- SED y Colegio República de Colombia IED. (2014). *Tejiendo saberes; herramientas biotec*. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1167>
- TED. (2017 (2015)). Un recreo tan loco como ideal. Para que las escuelas inclusivas dejen de ser necesarias | Silvana Corso. Argentina.  
<https://www.youtube.com/watch?v=H9U6JoC8z88>



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

