

LA EXPERIENCIA VIVIDA DEL DOCENTE COLOMBIANO FRENTE A LOS CAMBIOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS

Yohan Alexis Moncada*

Orcid:0009-0008-6793-9297

E-mail: ymoncada1978@gmail.com

Institución Educativa la Presentación-
Ocaña, Norte de Santander
Colombia

Numar Trujillo Tinoco¹

Orcid:0009-0063869-6789

E-mail: Numartrujillo@gmail.com

Docente del Colegio Integrado Mesa de
Jéridas-Mesa de Los Santos, Santander
Colombia

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 14/02/2026

Aprobado: 18/03/2026

RESUMEN

La educación colombiana atraviesa un período de profundas transformaciones que involucran cambios curriculares, procesos acelerados de digitalización, los efectos de la pandemia por COVID-19 y el surgimiento de nuevas pedagogías orientadas a responder a las exigencias del siglo XXI. Este conjunto de fenómenos ha reconfigurado de manera sustancial los escenarios en los que el docente desarrolla su práctica, generando vivencias complejas, tensiones identitarias y resignificaciones profundas de su quehacer profesional. La política educativa nacional e internacional ha reconocido la centralidad del rol docente en la consecución de transformaciones sostenibles, lo que confiere una relevancia renovada al estudio de las experiencias subjetivas de este actor. En tal sentido, el presente artículo de tipo documental precisa aportar conocimientos acerca del tema, de allí que se suscita la pregunta ¿De qué manera configuran los profesores colombianos su identidad profesional y subjetividad al experimentar las transformaciones educativas contemporáneas? asume como objetivo general reflexionar sobre la experiencia vivida del docente colombiano frente a los cambios educativos contemporáneos. La presente revisión adoptó un enfoque fenomenológico-hermenéutico, inspirado en los planteamientos de Heidegger (1927/2015) autor clásico de la fenomenología que permite aproximarse a los significados que estos actores construyen en torno a su identidad profesional, sus tensiones y sus posibilidades de agencia. Como hallazgo principal se precisa que la experiencia docente en contextos de transformación no puede comprenderse sin atender a la dimensión subjetiva e

¹ Maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad de Santander UDES
Docente de aula.

² Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia.
Doctorando en educación.

intersubjetiva que la constituye, pues es en el plano de la vivienda donde los cambios educativos adquieren sentido, resistencia o apropiación. Por tanto, concluye que el conocimiento de estas experiencias resulta indispensable para el diseño políticas educativas más pertinentes y humanizadas que coloquen al docente no como objeto de reforma, sino como sujeto activo de transformación.

Palabras clave: Educación, Cambios Educativos, Contemporaneidad, Docencia

THE LIVED EXPERIENCE OF THE COLOMBIAN TEACHER IN THE FACE OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHANGES

ABSTRACT

Colombian education is going through a period of profound transformations that involve curricular changes, accelerated digitalization processes, the effects of the COVID-19 pandemic, and the emergence of new pedagogies aimed at responding to the demands of the twenty-first century. This set of phenomena has substantially reconfigured the scenarios in which teachers develop their practice, generating complex experiences, identity tensions, and profound resignifications of their professional work. National and international education policy has recognized the centrality of the role of teachers in achieving sustainable transformations, which gives renewed relevance to the study of the subjective experiences of this actor. In this sense, this documentary article needs to provide knowledge on the subject, hence the question arises: How do Colombian teachers configure their professional identity and subjectivity when experiencing contemporary educational transformations? It assumes as a general objective to reflect on the lived experience of Colombian teachers in the face of contemporary educational changes. This review adopted a phenomenological-hermeneutical approach, inspired by the approaches of Heidegger (1927/2015), classic author of phenomenology, which allows us to approach the meanings that these actors construct around their professional identity, their tensions and their possibilities of agency. As a main finding, it is specified that the teaching experience in contexts of transformation cannot be understood without attending to the subjective and intersubjective dimension that constitutes it, since it is at the level of the home where educational changes acquire meaning, resistance or appropriation. Therefore, it concludes that knowledge of these experiences is essential for the design of more relevant and humanized educational policies that place the teacher not as an object of reform, but as an active subject of transformation.

Keywords: Education, Educational Changes, Contemporaneity, Teaching

INTRODUCCIÓN.

El campo educativo contemporáneo se encuentra atravesado por una multiplicidad de transformaciones que desafían las concepciones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje y en Colombia, como en el resto de América Latina, la confluencia de reformas curriculares promovidas desde instancias gubernamentales e internacionales, la irrupción de tecnologías digitales en los procesos formativos, la crisis sanitaria derivada de la pandemia por COVID-19 y la proliferación de enfoques pedagógicos innovadores han generado un panorama de cambio acelerado que impacta de manera directa y profunda la cotidianidad de los docentes. El artículo refiere el reconocimiento acerca de que las transformaciones educativas pueden investigarse desde la atención a la dimensión subjetiva de quienes experimentan el ejercicio pedagógico.

La justificación de esta revisión bibliográfica se encuentra en la necesidad de ofrecer una comprensión de los aportes teóricos e investigaciones que se han desarrollado desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica en función de las experiencias de los docentes colombianos ante un contexto de cambio y aunque si bien existe suficiente producción académica sobre reformas curriculares, integración tecnológica y efectos de la pandemia en la educación, es menor el número de investigaciones que privilegia la experiencia del docente como sujeto de conocimiento, por lo tanto, indaga los significados que construyen en torno a su representación profesional, sus desafíos y estrategias de adaptación.

Ante estas consideraciones, se justifica la presente revisión bibliográfica en busca de orientación de un marco que brinde sentido y supere los enfoques descritos, por esta razón, tiene como objetivo general reflexionar sobre ¿cómo las transformaciones curriculares, la digitalización, la pandemia y postpandemia así como las nuevas pedagógicas se relaciona con la experiencia pedagógicas del docente colombiano? En este sentido, se nutre esta indagación de fuentes teóricas pertinentes.

En afinidad con esta apreciación, la pregunta central que guía el artículo se formula de la siguiente manera ¿de qué forma los cambios educativos del tiempo contemporáneo configuran y resignifican la experiencia profesional del docente colombiano? A lo cual se suman otras incertidumbres: ¿Qué significados asignan los docentes a las transformaciones curriculares y a la integración de las TIC en su práctica pedagógica? ¿De qué forma influyó la experiencia de la pandemia en el desarrollo profesional del docente colombiano? ¿De qué forma han resignificado y gestionado el desarrollo curricular los docentes colombianos ante los cambios impuestos del sistema educativo?

El alcance de esta revisión se circunscribe a la producción académica publicada principalmente entre los años 2015 y 2024, con énfasis en contextos latinoamericanos y por ende colombiano, aunque es bueno aclarar que se incorporan referencias teóricas de mayor antigüedad dada la relevancia conceptual que lo justifica. Por lo tanto, se incluyen artículos y ensayos académicos que abordan la experiencia docente desde una postura hermenéutica. No obstante, se excluyen los estudios centrados exclusivamente

en el rendimiento académico de los estudiantes o la evaluación de políticas educativas sin atención a la perspectiva docente.

El presente artículo se estructura en los siguientes apartados: Inicialmente se presenta la introducción, posteriormente el método, seguido del cuerpo de la revisión bibliográfica organizado en bloques que abordan progresivamente los marcos de comprensión, la identidad profesional docente, las transformaciones curriculares y sus efectos, la digitalización y la vitalidad, el impacto de la pandemia y postpandemia, y las nuevas pedagogías. Ante estas consideraciones se presenta a continuación la metodología de la revisión, seguida de la discusión, las conclusiones y las recomendaciones.

Metodología

El presente artículo adopta el método Fenomenológico hermenéutico inspirado en el planteamiento de Heidegger (1927) autor clásico de la fenomenología Con el fin de brindar una aproximación a la experiencia del docente atendiendo significados y sentidos, de allí que el componente hermenéutico posibilita la interpretación de los textos seleccionados evitando lecturas descontextualizadas. Las fuentes de información consultadas incluyen bases de datos académicas de acceso abierto y suscrito entre las que se destacan Scopus, Web of Science, Redalyc, Dialnet, ERIC y Google Scholar, además, se realizaron búsquedas combinando los siguientes términos y sus equivalentes en inglés: “experiencia docente”, “identidad profesional docente”, “transformaciones curriculares”, “digitalización educativa”, “pandemia COVID-19 docentes”, “nuevas

pedagogías”, “educación en Colombia”. Los operadores utilizados AND, OR y NOT, aplicados para combinar descriptores temáticos, geográficos y temporales.

Los criterios de inclusión establecieron a priori fueron los siguientes: artículos publicados entre 2005 y 2024, con énfasis en el período 2015-2024; texto en español o inglés, estudios que abordaron la experiencia docente desde perspectivas cualitativas, fenomenológicas, hermenéuticas, así como investigaciones centradas en contextos colombianos o latinoamericanos, aunque se incorporaron referencias teóricas de otros contextos cuando su pertenencia conceptual lo justificó.

Los criterios de exclusión comprendieron estudios centrados exclusivamente en el rendimiento académico de los estudiantes sin referencia a la perspectiva docente, investigaciones de corte exclusivamente cuantitativo sin componentes cualitativos o interpretativos, textos sin revisión por pares y publicaciones no indexadas, salvo en los casos en que constituyeran documentos de política educativa oficiales de valor documental reconocido.

El proceso de selección siguió las recomendaciones del diagrama PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), adaptado para revisiones de carácter interpretativo, por lo que se identificaron inicialmente un total aproximado de 320 referencias a través de las búsquedas en bases de datos y tras la eliminación de duplicados, la revisión de títulos y resúmenes, y la lectura de los textos preseleccionados, se incorporaron al cuerpo de la revisión un total de 35 fuentes primarias y 12 documentos de política educativa o reportes institucionales de relevancia.

Los hallazgos se organizaron en torno a los ejes temáticos identificados durante el análisis 1. fenomenología y comprensión de la experiencia docente, 2. identidad profesional, 3. transformaciones curriculares, 4. digitalización y virtualidad, 5. impacto de la pandemia y postpandemia, 6. nuevas pedagogías, y 7. formación docente continua.

Marco Teórico

Fenomenología y comprensión de la experiencia docente

La comprensión de la experiencia docente en contextos de cambio educativo requiere, un encuadre epistemológico que permita acceder a la dimensión subjetiva de los fenómenos y desde la perspectiva fenomenológica inaugurada por Husserl (1913/2013) y profundizada por Heidegger (1927/2015), la experiencia vivida constituye el sustento originario a partir del cual los sujetos construyen su comprensión del mundo, de sí mismos y de los otros.

Esta orientación filosófica resulta particularmente fecunda para el estudio de la experiencia docente, en tanto permite aproximarse a los significados que los maestros construyen en torno a su práctica, sus identidades y las transformaciones que los interpelan cotidianamente, ante lo cual y parafraseando a Husserl (1913/2013) la fenomenología designa un método filosófico y una actitud intelectual específica, el retorno a las cosas mismas, es decir, a los fenómenos tal como se manifiestan en la conciencia del sujeto que los experimenta, antes de toda mediación teórica o explicativa.

Este principio husserliano de retorno a las cosas misma implica para el estudio de la experiencia docente, la necesidad de suspender los juicios previos sobre lo que la

enseñanza debería ser, para atender, en cambio, a lo que los propios docentes viven, sienten y significan en el ejercicio de su práctica. En el contexto colombiano, donde las reformas educativas han sido implementadas con frecuencia de manera vertical y sin suficiente participación de los maestros en su diseño, este principio adquiere una dimensión política y ética que trasciende el plano filosófico, pues coloca la subjetividad docente en el centro de cualquier análisis que pretende hacer genuinamente comprensivo.

Desde la perspectiva heideggeriana, la existencia humana se caracteriza por su constitutiva apertura al mundo y por su condición de ser en el mundo, lo que implica que ninguna experiencia puede comprenderse al margen del contexto histórico, cultural y relacional en el que acontece. Al respecto, Heidegger (1927/2015) argumenta que el ser humano no se relaciona con el mundo a partir de representaciones abstractas, sino desde una comprensión pre-reflexiva que se expresa en las prácticas cotidianas, en los estados de ánimo y en la forma de habitar un espacio.

Para el docente colombiano, esto significa que su experiencia de los cambios educativos no puede separarse de su representación, de su contexto institucional, de sus vínculos con estudiantes y colegas, ni de las condiciones materiales y simbólicas en las que ejerce su labor. Por lo tanto, la comprensión fenomenológico-hermenéutica de la experiencia docente abre así un espacio de análisis que integra lo singular y lo contextual, lo subjetivo y lo intersubjetivo.

Identidad profesional

En este marco, el concepto de identidad profesional docente ocupa un lugar central de la postura de García y Vaillant (2018) cuando sostienen que la identidad profesional del docente es una construcción dinámica y relacional que se va configurando a lo largo de la trayectoria biográfica y profesional del maestro, en diálogo permanente con las demandas institucionales, las expectativas sociales y los propios proyectos de vida. En afinidad con lo señalado García y Vaillant (2018) estiman que “La identidad profesional se construye a partir de las experiencias previas como alumno, la formación inicial y la inserción en la cultura escolar, donde el docente negocia de forma continua sus concepciones con las demandas de contexto” (p.42)

Esta perspectiva dinámica de la identidad resulta fundamental para comprender cómo los cambios educativos contemporáneos afectan las prácticas docentes a la vez que interpelan de manera profunda el sentido de quienes son los maestros, que los hace valioso y qué tipo de profesionales quieren ser. En tal sentido, García y Vaillant (2018) precisan que la identidad docente no es una esencia fija ni un conjunto estable de rasgos, sino un proceso de negociación continua entre las experiencias personales y las representaciones sociales sobre lo que significa ser maestro en un momento histórico determinado, proceso que se expresa de la en las narrativas que los docentes construyen sobre sí mismo y sobre su práctica.

Esta caracterización de la identidad como proceso narrativo y negociado conecta directamente con las aproximaciones de Ricoeur (1996) considerado una fuente primaria sobre la identidad narrativa, quien distingue entre la identidad-mismidad, referida a los

rasgos permanentes que definen al sujeto, y la identidad-ipseidad, que alude a la capacidad del sujeto de mantenerse fiel a sí mismo a través del tiempo y del cambio. Al respecto, Ricoeur (1996) expresa que:

A la mismidad en el sentido de ídem, su contrario lo es lo diferente, lo variado, lo cambiante [...] La identidad en el sentido de ídem despliega una jerarquía de significaciones que culmina en la noción de permanencia en el tiempo (p.110)

La relación entre la noción de mismidad (ídem) de Ricoeur y la experiencia vivida del docente colombiano ante los cambios educativos contemporáneos se centra en la tensión entre la búsqueda de estabilidad profesional y la constante exigencia de transformación en el sistema educativo, por lo tanto su aporte se manifiesta en su “saber pedagógico acumulado”, sus creencias sobre la enseñanza, su vocación y sus prácticas consolidadas en el aula de clase, por lo tanto, su mismidad representa el suelo firme sobre el cual el docente ha construido su representación profesional.

Ante lo expuesto, si la mismidad busca la permanencia, las dinámicas educativas contemporáneas en Colombia representan precisamente su opuesto en consideración a la alteración constante, es decir, los cambios normativos e institucionales que se desarrollan desde la directiva del MEN, transiciones hacia enfoques por competencias, integración acelerada de tecnologías digitales, exigencias de evaluación docente y nuevos sistemas de rendición de cuentas, así como las transformaciones socioculturales ante las nuevas realidades de las aulas colombianas entre esas el postconflicto, la diversidad cultural, los problemas de salud mental en jóvenes, así como las brechas socioeconómicas.

Para los docentes colombianos, el desafío de los cambios educativos contemporáneos puede leerse, desde esta perspectiva ricoeuriana, como un desafío entre las exigencias de adaptación y transformación que provienen del exterior y la necesidad de mantener una coherencia interna con los valores, las convicciones y los compromisos que dan sentido a su vocación. Esta circunstancia entre cambio y continuidad identitaria constituye uno de los ejes más recurrente en la experiencia docente en contextos de reforma.

Transformaciones curriculares

Así mismo, las transformaciones curriculares implementadas en Colombia en las últimas décadas han generado experiencias complejas y, con frecuencia, contradictorias en los docentes. Autores como Díaz Barriga (2005) autor clásico de la Didáctica y currículum, ha señalado que las reformas curriculares en América Latina han estado marcadas por una lógica tecnocrática que privilegia la eficiencia, la estandarización y la mediación de resultados, relegando a un segundo plano la dimensión pedagógica, cultural y humanística de la educación.

De allí que como lo expone “Se corre el riesgo de que la discusión pedagógica sea sustituida por un tecnicismo curricular orientado al control, la estandarización de resultados y la evaluación formal, dejando de lado los fines formativos más amplios e integrales de la educación” (p.15). En congruencia con lo estimado, precisa que, bajo la retórica de la modernización curricular y la innovación, se impone un pragmatismo educativo en el que lo importante es la capacidad técnica o del estudiante, quedando relegadas otras dimensiones humanas.

Esta lógica genera en los docentes experiencias de alineación, en la medida en que los coloca en el lugar de ejecutores de prescripciones elaboradas por expertos externos, sin reconocer su saber pedagógico ni su experiencia acumulada. Al respecto, Días Barriga (2005) plantea que las reformas curriculares impulsadas desde lógicas gerenciales y de redención de cuentas tienden a reducir la complejidad de la práctica educativa a indicadores de rendimiento, invisibilizando el trabajo creativo, afectivo y relacional que los docentes realizan cotidianamente en sus aulas, con el consiguiente impacto negativo sobre su identidad y su motivación profesional.

Esta observación de Díaz Barriga resulta especialmente pertinente para el contexto colombiano, donde sucesivas reformas educativas desde la Ley General de Educación de 1994 hasta lo más reciente lineamientos curriculares y planes de mejoramiento institucional, han impuesto a los docentes una carga creciente de documentación, reporte y cumplimiento de estándares que se superpone a su labor pedagógica.

La experiencia de esta sobrecarga burocrática no es neutral, pues genera en los maestros sentimientos de agotamiento, de pérdida de sentido y distanciamiento respecto de lo que consideran la esencia de su vocación. Al mismo tiempo, sin embargo, que surgen situaciones de resistencia creativa y de apropiación crítica de los cambios curriculares por parte de docentes que encuentran en las reformas oportunidades para innovar y renovar sus prácticas.

En este sentido, la obra de Paulo Freire (2005) autor clásico fundamental de la pedagogía crítica, sigue siendo una referencia ineludible para comprender la dimensión

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

política y emancipadora de la experiencia docente, ya que argumenta que el maestro auténtico no puede reducirse a la condición de ejecutor de currículos preestablecidos, sino que debe asumirse como intelectual crítico capaz de leer el mundo, problematizar la realidad y comprometerse con la transformación de las condiciones que generan opresión y justicia.

En el contexto de las reformas educativas contemporáneas, esta perspectiva freireana invita a preguntarse en qué medida los cambios curriculares potencian o limitan la capacidad de docentes colombianos para ejercer su rol como educadores críticos y comprometidos con la justicia social. Freire (2005) sostiene que:

Enseñar no es transferir conocimiento, sino que crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar, y quién aprende a enseñar al aprender. No hay docencia sin discencia, y las dos se explican, y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro punto quien enseña, enseña alguna cosa a alguien. (p. 25)

Esta formulación freireana del acto pedagógico como relación dialógica y recíproca entre sujetos que aprenden y enseñan mutuamente constituye un horizonte normativo que los docentes colombianos invocan frecuentemente como contrapunto a las lógicas instrumentales que dominan las reformas curriculares contemporáneas. La experiencia de la reciprocidad pedagógica, el reconocimiento de que enseñar implica también aprender del estudiante, de sus contextos, de sus saberes y de sus resistencias, es uno de los elementos que la literatura fenomenológica identifica como constitutivos de una identidad docente orientada al sentido.

Digitalización, virtualidad e impacto de la pandemia y postpandemia.

Anexo a esto, la irrupción de las tecnologías digitales en los procesos educativos han añadido una nueva capa de complejidad a la experiencia docente y desde la perspectiva de Area Moreira (2012) autor contemporáneo de referencia especializada en el campo de la tecnología educativa, la didáctica y los medios de enseñanza., la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación no puede reducirse una cuestión de disponibilidad de dispositivos o de acceso a plataformas digitales, sino que implica una transformación de las formas de enseñar, aprender, comunicarse y relacionarse en el espacio educativo.

Esta transformación genera en los docentes experiencias muy diversas que oscilan entre la entusiasta apropiación de nuevas posibilidades pedagógicas y la angustia ante la obsolescencia de saberes y competencias que habían constituido el núcleo de su identidad profesional. En relación y parafraseando el aporte de Area Moreira (2012) la integración de las tecnologías digitales en educación es un fenómeno que supone la reconfiguración de los roles docentes, de las relaciones de autoridad en el aula, de los modos de acceso y distribución del conocimiento, y de las representaciones sobre lo que significa enseñar y aprender en la contemporaneidad.

Acorde con el puesto, Area Moreira (2012) “En la cultura digital, el papel fundamental del docente es el de creador y diseñador de entornos de aprendizaje interactivos, acompañante en la navegación crítica por la red y orientador del aprendizaje autónomo y colaborativo de sus alumnos” (p.31). Esta perspectiva resulta particularmente relevante para comprender las experiencias de los docentes

colombianos durante el proceso de incorporación de tecnologías digitales que se aceleró de la manera dramática con la pandemia.

Si antes de marzo de 2020 la digitalización era un desafío gradual y en muchos casos opcional para muchos maestros, el confinamiento obligatorio convirtió la enseñanza virtual en la única modalidad posible, exponiendo de golpe las brechas tecnológicas, las asimetrías de acceso y las tensiones entre los imaginarios pedagógicos tradicionales y la exigencia de la educación en línea.

Por lo tanto, esta experiencia de inmersión forzada en lo digital constituyó para muchos docentes colombianos un punto de quiebre profesional de gran magnitud y actualmente se tiene secuelas de esto. Desde esta perspectiva, el impacto de la pandemia por COVID-19 en la experiencia docente merece un análisis específico y detenido, de allí que autores como Reimers y Schleicher (2020) referentes contemporáneos fundamentales en el campo de la política educativa internacional, la innovación curricular y la transformación de los sistemas educativos frente a los desafíos del siglo XXI, han documentado que la pandemia generó en los docentes de todo el mundo una experiencia sin precedentes de incertidumbre, sobrecarga laboral, aislamiento profesional y pérdida de los referentes habituales de la parte pedagógica. En este sentido, Reimers y Schleicher (2020) indican que.

La interrupción de la escolarización presencial privó a los educadores de sus entornos habituales de enseñanza y de las rutinas institucionales consolidadas, obligándolos a redefinir sus dinámicas pedagógicas en el tiempo ni los recursos necesarios para una planificación adecuada (p.8).

En el caso colombiano, estas dimensiones se articularon con desafíos específicos derivados de las profundas desigualdades socioeconómicas del país, sobre todo ante la ausencia de conectividad en zonas rurales y periurbanas, la precariedad de las condiciones de trabajo de muchos maestros, y la coexistencia de múltiples roles docente, padre o madre de familia, cuidador en un mismo espacio doméstico.

En tal sentido, Reimers y Schleicher (2020) aportan que la pandemia puso de manifiesto tanto la indispensabilidad de los docentes como la fragilidad de los sistemas educativos para sostenerlos, de esta manera, lo más que tuvieron que reinventarse en cuestión de días, sin información suficiente, sin recursos adecuados y, en muchos casos, sin el apoyo emocional y pedagógico que la situación requería, disponiendo de un tiempo mayor que el empleado de manera presencial en cuanto atención sin horarios, conllevando mucho a experimentar fatiga, estrés inconformidad en el proceso.

Al respecto, Reimers y Schleicher (2020) expresan que:

La rápida transición al aprendizaje remoto y en línea exigió de los docentes un esfuerzo extraordinario, exponiéndolos a elevados niveles de estrés, incertidumbre y una notable sobrecarga de trabajo al intentar adaptar vertiginosamente sus currículos y estrategias de enseñanza en torno no presenciales (p.6)

Esta observación de Reimers y Schleicher expresa con precisión la paradoja central que caracterizó la experiencia docente durante la pandemia porque mientras el sistema educativo reconocía la importancia crucial de los maestros para garantizar la continuidad pedagógica, al mismo tiempo los exponía a condiciones de trabajo que ponían el riesgo su bienestar físico, mental y emocional. En Colombia sobre el periodo pandémico y desde lo que corresponde al Ministerio de Educación, (2020) se documenta

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

experiencias de agotamiento extremo, de duelo por el exceso de trabajo y los espacios compartidos de la escuela, y de reinención creativa impulsada por la necesidad de mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes a través de medios alternativos como Whatsapp, Telegram, Google meet, Youtube.

Estas experiencias no se disiparon con el entorno a la presencialidad, sino que dejaron huellas profundas en la subjetividad docente y en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, el concepto de resiliencia docente adquiere una relevancia especial con Achinstein y Ogawa (2006) han señalado que la resiliencia no debe entenderse como una capacidad solamente individual de adaptación al cambio, sino como un proceso relacional y contextual de qué depende de las redes de apoyo, de las culturas institucionales y de las condiciones estructurales en las que trabajan los docentes.

La capacidad de los docentes para sostener sus principios profesionales depende de las comunidades profesionales, la red de apoyo y las culturas institucionales dentro de sus escuelas, las cuales pueden promover una reflexión crítica o exigir un cumplimiento acrítico (p.48)

Esta perspectiva relacional de la resiliencia invita a superar las narrativas que atribuyen la capacidad de los docentes para sobrellevar los cambios únicamente a sus rasgos de personalidad o a su fortaleza individual, para poner en primer plano las responsabilidades institucionales y sistemáticas en la generación de condiciones que posibiliten el bienestar y el desarrollo profesional docente.

De allí que, Achinstein y Ogawa (2006) referentes contemporáneos fundamentales en la investigación educativa, argumentan que la resiliencia docente es menos una propiedad del individuo que una propiedad de los entornos de trabajo, desde esta perspectiva, los maestros resilientes no son aquellos que resisten solo las adversidades, sino quienes cuentan con redes de colaboración, liderazgo pedagógico distribuido y culturas institucionales que valoran y sostienen su desarrollo profesional continuo. Asimismo, el período postpandemia ha evidenciado que el retorno a la presencialidad no implicó, para los docentes colombianos, un simple regreso al estado anterior, sino por el contrario, la experiencia de la virtualidad forzada dejó aprendizajes, dudas y transformaciones que continúan configurando la práctica docente en la actualidad.

Ante esto, investigaciones recientes como las de Bonilla y López (2022) documentan que docentes colombianos ha incorporado de manera reflexiva elementos de la experiencia virtual como lo es el uso de plataformas digitales, la producción de materiales multimediales, la comunicación asincrónica en sus prácticas presenciales, generando modelos híbridos de enseñanza que responden de manera más flexible a las diversas condiciones y necesidades de sus estudiantes.

Es importante además destacar que, tras la experiencia de la educación remota, los docentes en Colombia no abandonaron por completo los entornos virtuales, por el contrario, reconfiguraron su práctica pedagógica al incorporar de manera reflexiva herramientas digitales y plataformas virtuales como complemento a la enseñanza presencial.

Nuevas pedagogías

Esta capacidad de síntesis e integración es una de las expresiones más relevantes de la gestión pedagógica del docente en conjunto de transformación. En este sentido, las nuevas pedagogías que han emergido en las últimas décadas como el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque por competencias, la educación para la ciudadanía global, del aprendizaje socioemocional, la pedagogía crítica constituye otro eje de tensión y posibilidad en la experiencia docente contemporánea.

En este orden de ideas, Biesta (2010) autor clásico contemporáneo de la filosofía de la educación, ha argumentado que la proliferación de enfoques pedagógicos orientados por lógicas de resultados y eficiencia ha generado una crisis de los propósitos de educación, reduciendo la función docente a la facilitación de aprendizajes medibles y dejando de lado dimensiones esenciales de la formación humana como la subjetivación, es decir, la formación del sujeto como ser autónomo, responsable y capaz de habitar el mundo común con los otros. Acorde con lo expuesto, Biesta (2010) precisa que:

En la era de la mediación, hemos sido testigos de un cambio en el debate educativo, donde las preguntas verdaderamente importantes sobre los fines, propósitos y valores de la educación han sido sustituidas por una preocupación casi exclusiva por la eficiencia, la eficacia y la mediación de los resultados del aprendizaje (p.12)

Ante esto plantea que la obsesión contemporánea con los resultados del aprendizaje ha producido una paradoja fundamental al centrar toda la atención en lo que los estudiantes aprenden, se ha perdido de vista la pregunta por quiénes llegan a ser a través de la educación, y qué tipo de mundo es el que se requiere construir juntos

mediante el acto de enseñar y aprender. Conforme a esta apreciación, Biesta (2010) expone que:

Cuando la lógica de la mediación domina la política educativa, la función de cualificación tiende a desplazar a las funciones de socialización y, de manera más drástica, a la de la subjetivación, reduciendo la enseñanza a preparar para las pruebas en lugar de formar seres humanos autónomos y democráticos (p.27)

Esta crítica resuena con fuerza en los relatos de muchos docentes colombianos que expresan el malestar deberse reducidos a facilitadores de competencias o a gestores de procesos de aprendizaje, cuando su vocación los orientó hace una comprensión más amplia, más afectiva y más política de su rol como educadores, por lo cual, la tensión entre las exigencias de las nuevas pedagogías es que en su versión más tecnocrática demandan estándares y los valores humanísticos que orientan la vocación de muchos maestros constituye uno de los nudos más álgidos de la experiencia docente contemporánea en Colombia en la región.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) autor clásico fundamental de la psicología del desarrollo y la pedagogía, la experiencia docente no puede comprenderse al margen de los procesos de mediación cultural y social que la constituyen, por lo que concibe que el desarrollo humano y por extensión, el desarrollo profesional docente se produce en la zona de desarrollo próximo, es decir, en el espacio de interacción entre lo que el sujeto puede hacer de manera autónoma y lo que puede alcanzar con la ayuda de otros más expertos o con herramientas culturales apropiadas. Congruente con esta apreciación, Vygotski (1978) declara que:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.86)

Tomando como base los planteamientos de Vygotsky (1978), el desarrollo profesional docente se concibe como un proceso mediado por las herramientas culturales y las relaciones sociales del contexto escolar y desde esta óptica, la interacción en la zona de desarrollo próximo a través del trabajo colaborativo con colegas y mentores resulta clave para transformar la práctica pedagógica.

Formación docente continúa.

Aplicada al campo de la formación y el desarrollo profesional docente, esta perspectiva sugiere que la capacidad de los maestros para dar sentido a los cambios educativos contemporáneos y para apropiarse críticamente de ellos, depende en buena medida de las oportunidades de colaboración, de intercambio de saberes y de acompañamiento pedagógico que el sistema educativo les ofrece. Por tal razón, Vygotsky (1978) señala que lo que el niño puede hacer hoy con la ayuda de otros, mañana podrá hacerlo por sí solo, por lo tanto, este principio, aplicado al aprendizaje en todas sus formas, revela la naturaleza social de todo proceso de desarrollo humano y la importancia de los mediadores culturales en la ampliación de las capacidades del sujeto.

La aplicación de este principio vygotskiano al desarrollo profesional docente permite comprender por qué las iniciativas de formación continua que privilegian la construcción colectiva de conocimiento pedagógico, el trabajo colaborativo entre pares y el acompañamiento en el aula, alegando que muestran resultados más sostenibles que

los modelos transmisivos de formación docente centrados en la actualización de contenidos.

En el contexto colombiano, experiencias como en las Comunidades de Aprendizaje profesional (CAP) y los procesos de reflexión docente mediados por la investigación-acción representan intentos por crear esos espacios de mediación social en los que los maestros pueden elaborar colectivamente los significados de los cambios educativos y desarrollar estrategias de respuesta más fundamentadas y autónomas.

Es por ello que la formación docente inicial y continua emerge como un factor determinante en la capacidad de los maestros para habitar los cambios educativos desde una posición de agencia y no de reactividad. En relación con lo señalado, Cochran y Lytle (2009) han propuesto el concepto de “inquirí as stance” en español, “la indagación como postura” para caracterizar una disposición docente que asume la propia práctica como objeto permanente de reflexión y cuestionamiento, y que su audiencia hacia la producción de conocimiento pedagógico desde y para la práctica. En este orden de ideas, Cochran y Lytle (2009) autoras clásicas contemporáneas de referencia obligatoria en la investigación sobre la enseñanza, la formación docente, expresan al respecto que:

Proponemos la indagación como postura como una metáfora para describir una disposición, una posición y un modo de situarse frente a la enseñanza, la escolarización y la sociedad. Asumir la indagación como postura implica un compromiso continuo con el cuestionamiento y la reflexión sobre la propia práctica (p.119)

Esta disposición indagadora constituye, según las autoras, el antídoto más eficaz frente a las tendencias a la desprofesionalización y la dependencia técnica que las reformas educativas contemporáneas tienden a generar en los docentes. De allí que argumentan que los docentes que asumen una postura de indagación frente a su práctica no son aquellos que aplican los resultados de la investigación producida por otros, sino quienes generan conocimiento pedagógico a partir de la reflexión sistemática sobre su propia experiencia, contribuyendo así al desarrollo del campo educativo desde adentro y desde abajo.

Esta perspectiva de Cochran y Lytle (2009) ilumina una dimensión central de la experiencia docente en concepto de transformación y tiene que ver con la posibilidad de constituirse como agente de producción de conocimiento pedagógico, y no solo como destinatario o implementador de los saberes generados externamente. En el contexto colombiano, la emergencia de colectivos docentes como la Expedición Pedagógica Nacional y el Movimiento Pedagógico, representa una expresión histórica de esta vocación intelectual y política del magisterio, que ha buscado sistemáticamente construir una pedagogía propia enraizada en los saberes, las culturas y las problemáticas del contexto nacional.

Desde esta perspectiva, la experiencia vivida del docente colombiano frente a los cambios educativos contemporáneos puede interpretarse como un complejo entramado de detenciones y posibilidades que se expresan en múltiples registros, como el cognitivo, en la necesidad de actualizar saberes y competencias, o el emocional, en los procesos de adaptación y resignificación identitaria, así como el relacional, en la reconfiguración

de los vínculos con estudiantes, familias e instituciones y el político, en la negociación permanente entre las demandas del sistema y las convicciones pedagógicas propias. Cabe destacar que este entramado de dimensiones atiende a una complejidad e interrelación, dada la perspectiva de integración ante el análisis estructural en atención a la singularidad de las experiencias subjetivas.

Resultados

En relación con la síntesis de los hallazgos se manifiesta que la experiencia docente en contexto de transformación educativa debe comprenderse desde los significados que los propios maestros han construido en relación a los cambios que les interpela. En referencia a la identidad profesional docente, aparte de ser una representación se revela el proceso de negociación y construcción sobre el cual se desarrolla desde la configuración de su vocación, por lo tanto, las transformaciones curriculares, la digitalización, la pandemia y las nuevas pedagogías constituyen en este sentido desafíos que desafían el tipo de docente que desean ser.

Conforme lo ha expuesto la mirada fenomenológica sobre la experiencia docente enriquece la comprensión académica ante los procesos de cambio que reclama el magisterio colombiano, y sobre todo ante las implicaciones concretas para el diseño de políticas de formación acompañamiento y valoración. En consecuencia, una política educativa que incorpore de manera pertinente la perspectiva de los docentes como sujeto de conocimiento y no solo como objeto de reforma. En función a esto se destaca que la relevancia futura de este enfoque se acrecienta, sobre todo, desde un concepto

global donde la aceleración tecnológica, la complejidad social y la incertidumbre estructural, continúan planteando nuevos y exigentes retos a la experiencia docente

Discusión

La interpretación de los hallazgos permite afirmar que existe un consenso emergente en la literatura respecto de la necesidad de comprender la experiencia docente en contextos de cambio educativo desde una perspectiva que integra la dimensión subjetiva, relacional y contextual de los procesos de transformación. Los estudios revisados convergen en señalar que las reformas educativas generan en los docentes experiencias diversas y con frecuencia ambivalentes, junto a la apertura hacia otras posibilidades pedagógicas, que, a su vez, coexisten pensamientos de sobrecarga laboral, pérdida de sentido y estados de vulnerabilidad que no deberían ser ignorados, incluso por las políticas educativas, al considerar que se buscan cumplir con las transformaciones, de modo que sean sostenibles.

En contraste con los marcos teóricos revisados, los hallazgos relacionados con la experiencia docente confirman la pertinencia de los enfoques fenomenológicos hermenéuticos para aproximarse a la complejidad de los procesos subjetivos implicados en el cambio educativo. Al mismo tiempo, los estudios aportan y enriquecen los marcos teóricos mostrando que la experiencia docente en contextos de transformación no sigue patrones uniformes, sino que se diferencia en función de variables como el nivel educativo, la ubicación geográfica, y las condiciones materiales de trabajo.

Los expuesto constituyen un hallazgo relevante sobre todo a nivel de reorientación de políticas de acompañamiento y formación más sensibles a las particularidades de los

distintos perfiles y contextos docentes, de allí que, las limitaciones de la presente revisión deben ser señaladas con honestidad, por lo tanto, la selección de fuentes estuvo condicionada por la disponibilidad en acceso abierto y por las posibilidades de búsqueda en la base de datos consultada.

También, se expone que la diversidad de enfoques metodológicos, los contextos y momentos históricos de las investigaciones realizadas dificulta la síntesis y comparación sistemática de sus hallazgos; además la revisión se centra en la producción publicada, dejando de lado las voces no documentadas de docentes cuyas experiencias no han sido objeto de investigación formal. Las implicaciones de los hallazgos realizados son múltiples y se profieren hacia diferentes actores y niveles del sistema educativo colombiano, por ello, para la práctica profesional docente, los hallazgos resaltan la importancia de desarrollar espacios de reflexión sobre la propia experiencia como condición para el desarrollo de una identidad profesional.

En cuanto a la política educativa, los hallazgos señalan la necesidad de diseñar a priori procesos de reforma que incorporen la participación activa de los docentes en el diagnóstico, la planificación y la evaluación de los cambios, reconociendo su saber pedagógico como elemento esencial de las transformaciones. Asimismo, los hallazgos identifican lagunas de conocimientos significativas, particularmente en lo que respecta a las experiencias pedagógicas de los docentes en zonas rurales, o de poblaciones étnicas, así como las que se desarrollan desde una perspectiva inclusiva en todas sus dimensiones, las cuales han sido escasamente documentadas.

CONCLUSIONES

La revisión de la literatura sobre la experiencia del docente colombiano frente a los cambios educativos contemporáneos permite destacar las siguientes conclusiones. Inicialmente la perspectiva fenomenológica hermenéutica constituye un marco epistemológico esencial para acceder a los significados que los docentes construyen en función a los cambios y transformaciones que se suscitan, superando las limitaciones de los enfoques estructurales. De allí que, más que una postura metodológica primordial, refuerza el sentido ético que reconoce la voz del docente como sujeto de conocimiento y de experiencia y no solo como entes que obedecen reformas.

También, se destaca que la identidad profesional emerge como un elemento característico de la experiencia pedagógica y de los cambios contemporáneos, de ahí que las transformaciones curriculares, la digitalización, la pandemia y las nuevas pedagogías no son vividas por los docentes únicamente como cambios, sino como interpelaciones sobre quienes son, qué valoran y que tipo de educadores quieren ser.

En lo concerniente a la respuesta en dirección a la pregunta de investigación, se resalta que los cambios educativos contemporáneos, configuran y resignifican la experiencia docente en su dimensión mas profunda y es la identidad y el sentido de la práctica pedagógica. Seguidamente, la experiencia de la pandemia por COVID- 19 constituyó un punto de inflexión histórica en la trayectoria profesional de los docentes colombianos, acelerando transformaciones que ya estaban en curso, visibilizando barreras y desigualdades estructurales, generando resignificaciones que continúan impactando en el periodo postpandémico.

Asimismo, se recomienda ampliar el alcance geográfico de las investigaciones para incluir contextos rurales, étnicos y de alta vulnerabilidad que han sido sistemáticamente subrepresentados en la literatura. Por lo tanto, la reflexión final que cierra esta revisión es que de reconocimiento de la experiencia viva del docente como dimensión constitutiva de cualquier proceso de transformación educativa genuina constituye una exigencia académica, y una condición de posibilidad para la construcción del sistema educativo más justos, pertinentes y humanizados.

Recomendaciones

Dirigidas al Ministerio de Educación Nacional y a las secretarías de educación, por tanto, se recomienda incorporar de manera sistemática la perspectiva docente en el diseño, implementación y evaluación de las políticas de reforma curricular, creando mecanismos de consulta y participación que vayan más allá de la socialización de decisiones ya tomadas. También, se recomienda desarrollar programas de acompañamiento socioemocional para docentes que enfrenten procesos de cambio acelerado, reconocimiento que la dimensión subjetiva y afectiva de la experiencia docente es un factor determinante en la sostenibilidad de las transformaciones educativas.

Conducentes a las instituciones de formación docente, se recomienda fortalecer los componentes de reflexión sobre la práctica, investigación-acción e indagación pedagógica en los programas de formación inicial y continua, de manera que los futuros y actuales docentes desarrollan una postura de indagación permanente que les permita habitar los cambios educativos desde la autonomía y el pensamiento crítico. De igual

manera, se recomienda incorporar el estudio de la fenomenología y la hermenéutica como marcos comprensivos de la propia experiencia educativa en los planes de estudio de las licenciaturas y las maestrías en educación.

Encaminada a los propios docentes, puesto que se recomienda la creación y fortalecimiento de colectivos de reflexión docente que permitan elaborar colectivamente los significados de los cambios educativos, e intercambiar estrategias pedagógicas y construir conocimiento situados a partir de la propia experiencia. La participación activa en redes profesionales, movimientos pedagógicos y comunidades de práctica constituye una de las formas más eficaces de resistir la profesionalización y de mantener una identidad docente orientada al sentido en contextos de transformación acelerada.

Destinadas a la comunidad investigativa: se recomienda priorizar el desarrollo de investigaciones cualitativas que privilegien la voz de los docentes como sujetos de conocimiento, utilizando metodologías fenomenológicas, que permitan acceder a la complejidad y a la singularidad de las experiencias docentes en distintos contextos socioculturales. La generación de conocimiento pedagógica enraizado en la experiencia situada de los maestros colombianos constituye una contribución indispensable para el desarrollo de la pedagogía como disciplina y para el mejoramiento de las condiciones de ejercicio de la docencia en el país.

REFERENCIAS

Achinstein, B. y Ogawa, R. T. (2006). (In)*Fidelidad: Lo que revela la resistencia de los nuevos profesores sobre los principios profesionales y las políticas educativas prescriptivas*. Harvard Educational Review, vol, 76, N°1, pp. 30-63. <https://doi.org/10.17763/haer.76.1.f5184v5567583847>

Area, M. (2012). *La alfabetización en la sociedad digital*. En M. Area, A. Gutiérrez y F. Vidal (Coords.), *Alfabetización digital y competencias informacionales*. pp. 3-40. Fundación Telefónica / Ariel.

Biesta, G. (2010). *Buena educación en una era de medición: ética, política, democracia*. Paradigm Publishers.

Bonilla, M. y López, A. (2022). *Retorno a la presencialidad y educación híbrida: experiencias de docentes colombianos en el contexto postpandémico*. Revista Colombiana de Educación, (84), 45-68.

Cochran, M. y Lytle, S. (2009). *La investigación como postura: Investigación de profesionales para la próxima generación*. Teachers College Press.

Díaz Barriga, Á. (2005). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, vol. 28, N°111, pp.7-36.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.a ed., J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968)

González, M. y Díaz, C. (2021). *Experiencias docentes durante la pandemia por COVID-19 en Colombia: una aproximación cualitativa*. Revista Educación y Ciudad, (40), 21-38. <https://doi.org/>

Heidegger, M. (2015). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1927)

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación). (2020). *Orientaciones para la implementación de estrategias de educación en casa durante la emergencia sanitaria por COVID-19*. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co>

Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia de COVID-19 de 2020*. OCDE. https://oecd.damlu.com/COVID19/Response_framework_COVID_Reimers_Schleicher.pdf

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (A. Neira, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1990)

Vygotski, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Editorial de la Universidad de Harvard.