

La Mejora de la Práctica: una Cuestión del Cuidado de Sí Mismo.

Guadalupe Irais García Chato

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

gaisgu@hotmail.com

Resumen

Actualmente, el educador tiene un papel protagónico en el nacimiento de un Programa de Educación. Sólo él puede transformar sus prácticas y lograr que éstas mejoren; es por ello que se manifiesta la innegable necesidad de situarlas como un espacio de conocimiento y autoconocimiento del educador. Éste debe orientarse en la práctica con responsabilidad, con saberes teóricos y prácticos que le permitan comprenderla desde las dimensiones del saber hacer, el saber pensar, el saber conocer, el saber intervenir y el saber formarse a sí mismo. Ello exige involucrarse en un proceso de autoformación que conduzca a un aprender a conocer acerca, desde y en la práctica misma, lo cual presupone un aprender a aprender a través de la comprensión de lo que se da y se vive en la práctica.

Esto conducirá, indudablemente, a un aprender a hacer, el cual, al derivarse de la comprensión de la práctica misma, se caracterizará por permitir al docente, tomar decisiones enfocadas desde su acontecer; es decir, desde lo que se da o se vive, con el alumno y educador.

Palabras clave/Keywords Práctica. Práctica docente. Cuidado de sí.

Introducción

Cuando, en el ámbito educativo, se pregunta ¿qué es la práctica?, entre las múltiples respuestas se encuentra la expresada por Matthew Lipman (2001: 52): lo que se hace “metódicamente y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o reflexión”.

Sin embargo, al detenerse a reflexionar desde la lógica de pregunta y respuesta, surge una inquietud: ¿el enunciado de Lipman (2001) realmente responde a la pregunta? Aceptar que la definición de práctica, elaborada por Lipman, da respuesta a la pregunta, posibilita comprender que en el educador existen actos automáticos y rutinarios; creencias que al ser “pensamientos de los que estamos convencidos a pesar de que no los cuestionamos continuamente” (Lipman, 2001: 52), se convierten en referentes del educador para actuar y desarrollar su quehacer, cree sin preguntar, adopta creencias desde lo vivido en su mundo empírico y sin realizar una acción interpretativa de lo que sucede en la realidad educativa. Esto lo limita a tener una comprensión de aquello que se habla.

Sin embargo, desde una lectura hermenéutica, esas creencias son susceptibles de ser comprendidas e interpretadas cuando se analiza lo que se ha vivido y se vive desde la propia situación y contexto cultural, mediante la reflexión sobre lo que sucede en, sobre y desde la práctica; puesto que bajo esta postura se manifiesta que siempre existe en el proceder una razón de actuar que se puede comprender al dotar de sentido a lo que se hace. Ante ello, resulta necesario involucrarse y profundizar en el autoconocimiento de la

forma de ser y estar en la práctica, desde lo que le caracteriza y desde el contexto donde está inmersa, en correlación con lo que particularmente le inquieta, vive y acontece en la realidad.

Para ello, resulta necesario asumir una postura crítica frente a la propia realidad que se presenta en la práctica, a fin de suscitar la reflexión sobre lo que se vive en ella en correlación con el propio accionar.

A lo anterior se suma la necesidad de entablar un diálogo analítico y reflexivo entre el pasado y el presente de nuestra historia, pues en el transcurrir de la experiencia profesional se han tenido vivencias que concretan creencias, certezas y conocimientos sobre el proceso de enseñanza, los cuales, al realizar una lectura hermenéutica, tienen gran influencia en el accionar docente, y son parte de la cultura profesional que se ha ido constituyendo con relación a las circunstancias vividas durante la formación y experiencia profesional.

Esto hace que la práctica docente sea una construcción social, puesto que, al realizar actividades educativas, el maestro conjuga valores, supuestos, habilidades y actitudes basados en las múltiples relaciones que establece tanto con el alumno y los padres de familia, como con otros docentes y autoridades educativas; especialmente con la comunidad. Estas relaciones, al estar sujetas a un contexto cultural y a políticas educativas planteadas en un determinado momento histórico, constituyen, progresivamente, toda una cultura profesional en la cual se integra un conjunto de reglas, estrategias, creencias, valores, mitos y conocimientos arraigados desde nuestra historicidad, y que son tan aceptados como compartidos por compañeros docentes.

De esta manera, en el espacio social y escolar, el educador va constituyendo *habitus*, los cuales, según Bourdieu (1991), se convierten en:

Sistemas de disposiciones durables, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la pretensión consciente de los fines de la maestría, de las operaciones necesarias para realizarlas (p. 92).

Es decir, los docentes construyen representaciones sociales a partir de sus experiencias como sujetos sociales. De manera cotidiana viven experiencias educativas conforme a las informaciones y prácticas que comparten con otros docentes. Esto último les posibilita emplear estrategias que han resultado efectivas en la práctica para propiciar un determinado aprendizaje en el alumno.

El educador, dentro del marco de la sociedad donde está inmerso, que en palabras de Adorno (2001: 9) “es humana”, integra gradualmente formas de conciencia desde lo vivido; es decir, atrincheras cosas que le permiten entender el mundo desde lo que vive en él; observa lo que le funciona técnicamente en la práctica y a partir de su eficacia da origen a creencias y pensamientos.

En esta directriz, a partir de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que le son transmitidos mediados por la tradición de una comunidad científica que determina los conceptos, impone los discursos y/o las teorías; circula a los docentes un conocimiento, una forma de pensamiento social que es difundido y compartido a través de una política educativa, desde la cual les introyectan patrones de conducta que se constituyen como parte de su comportamiento.

En tanto que el educador asiste a una escuela para profesores, entra en un proceso de

formación a partir del cual se le señala una forma de pensamiento social que le sea útil para enseñar y promover el aprendizaje; constituye representaciones sociales de pensamiento práctico orientadas hacia la posibilidad de desarrollar y dirigir una práctica pedagógica, a partir de un paradigma educativo, con características específicas para que se estructure una cultura profesional que influya en su práctica.

Esto continúa con los cursos de actualización, con los exámenes de carrera magisterial. En ellos se les da la directriz para establecer el enfoque educativo que deben seguir para desarrollar su práctica. Asimismo, se les orienta sobre cómo concebir la práctica, la enseñanza, el aprendizaje y, en suma, el actuar docente.

En este orden de ideas, el educador desarrolla una práctica que queda subordinada a un paradigma, derivado culturalmente de lo que se ha vivido personal y profesionalmente, el cual funciona como un dispositivo de poder regulador del quehacer educativo de los profesores para que desarrollen sus prácticas de una determinada manera. Éste, al constituirse por “los discurso, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales” (Moro, 2003: 30), constituye una red que influye en el modo de pensar de los educadores y del hombre mismo; funciona junto con un paradigma pedagógico que al instaurar los conceptos, impone los discursos y las teorías, se torna en el referente bajo el cual se conoce, se piensa y se orienta la práctica.

Así es como se uniforma una conciencia de ser educador desde el medio social. El profesor lleva a la práctica conocimientos que le son transmitidos por una tradición, configura una práctica con base en ello y en lo que ha vivido y vive desde su propio contexto social y cultural.

De esta manera constituye una práctica que “refiere al conjunto de actividades socialmente instauradas que dan cuenta de un modo y unas formas de hacer” (Zambrano, 2007: 44). Distinción que hace que la práctica docente sea la expresión del modo en que el educador se asume en la realidad como tal: su manera de ser, pensar, y proceder en la práctica.

Por tanto, considerar de esta manera a la práctica docente, posibilita pensarla como espacio de conocimiento y, paralelamente, de autoconocimiento, subrayando la oportunidad de posesionarse y acceder a la realidad educativa desde una situación contextual.

El conocimiento de la práctica: una cuestión imprescindible del hacer docente.

En la actualidad, en la política educativa, se reconoce el papel protagónico que tiene el educador para dar vida a los planteamientos del currículo; asimismo, lo coloca ante una demandante realidad de intervención en la práctica docente, diseñando situaciones de aprendizaje que posibiliten que el alumno sea partícipe activo, con el fin de potencializar su desarrollo integral, movilizar los conocimientos previos y seguir despertando su interés y propiciando que sea el constructor de su conocimiento.

Esta situación exige que el educador se asuma como el actor principal para transformar su propia práctica, que afronte las exigencias de la modernización educativa. Es por ello que se manifiesta la innegable necesidad de que comprenda holísticamente su práctica, tome conciencia de la propia personalidad y de la realidad, así como del proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr que su desempeño sea más eficiente.

Tal intervención presenta, por un lado, un carácter de mediación, de apoyo y de ayuda para potencializar al máximo las capacidades del alumnado en el aula, reconociendo lo

que sabe previamente y lo que es capaz de hacer y, por otro lado, representa una posibilidad de inserción e inclusión en la práctica a fin de comprender lo que sucede en ella desde el contexto donde está inserta. Para ello se requiere asumir una visión crítica que, desde el propio hacer docente, pueda conducirnos al reconocimiento del contexto situacional e intencional en que se desarrolla.

Ante esta premisa, el educador debe, ineludiblemente, desarrollar un pensamiento crítico que pueda situar a la práctica como un espacio de conocimiento, en tanto haga una teoría crítica sobre él “determinado en sus relaciones reales con otros individuos y grupos” (Horkheimer, 2000: 45). Sólo de esta manera le será posible asumir que lo que acontece en la práctica es el resultado de los actos efectuados durante el proceso de enseñanza, de las convicciones que se tienen desde lo vivido, compartido y aceptado por otros docentes y, por lo tanto, por la sociedad.

A fin de que lo anterior lo conduzca a adoptar una postura crítica sobre la actitud y el actuar que se tienen frente al proceso de enseñanza, y lo dirija a tomar conciencia de la incidencia que tiene su proceder en ella, se hace necesario exigir voltear la mirada hacia la práctica, con una actitud crítica. Entendiendo la crítica como:

el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real" (Horkheimer, 1974: 287-288).

Lo que involucra colocar en tela de juicio las creencias y conocimientos que se han constituido a lo largo de la experiencia profesional, por tal razón, es posible que se pueda

vivir como un proceso doloroso o angustiante, pero esto se vuelve indispensable para observar, asumir la responsabilidad y hacer evidente que la mejora de la práctica tiene relación con el modo en que se procede y piensa.

Esta situación reclama que el educador inscriba su historia con una teoría crítica, según manifiesta Horkeheimer (1974); en ella debe incluir el conocimiento de sus ideales, de sus manifestaciones artísticas, de su pasado, de sus posibilidades futuras, de sus problemas, de sus límites; esta toma de conciencia y reconocimiento lo dirigirá a la transformación, tanto de sí mismo como de su práctica cotidiana.

Según consideraciones de Marcuse (2011), ello implica que el educador practique una Filosofía para hacerse de herramientas que le permitan actuar, conocer y analizar teóricamente lo que vive y cree conocer desde la empírea; pensar la práctica en términos de una práctica teórica, para analizar teóricamente lo empírico.

Al ser un componente de la sociedad y, por lo tanto, una vida dentro de un ambiente social, el educador es un ser que construye, por naturaleza, una historia, una realidad socio-histórica desde su mundo vivido; “el ser social con sus formas y configuraciones es para él un objeto esencialmente histórico cuya realidad es construida a través de la totalidad del acontecer en cuanto realidad viva” (Marcuse, 2011: 81). Lo anterior exige recalcar que es el mismo hombre y, por tanto, el docente, quien construye su historia, su cultura profesional y por ende, desarrolla, cambia, retroalimenta, configura prácticas desde lo ideales, creencias, conocimientos que constituye desde lo vivido en ellas.

Es por tanto que es el hombre y, por ende el educador mismo, quien transforma la práctica cuando ésta ha dejado de contribuir a las necesidades económicas, políticas y sociales de la sociedad. Cuando esto sucede, debe echar mano de una de sus funciones para desarrollar el quehacer educativo: estar abierto al cambio.

Si bien, durante su historia de vida, formación y experiencia profesional cada profesor crea una conciencia real, que en palabras de Goldmann (1975: 96) se caracteriza por “cierto aspecto de todo comportamiento”, también configura una forma de pensamiento regido por las normas culturales, morales, políticas, económicas de su mundo social.

Cuando el hombre se propone: “estudiar los hechos de conciencia y más exactamente el grado en que la conciencia de los diferentes grupos que constituyen una sociedad se adecua a la realidad”, (Goldmann, 1975: 99) . Tiene la posibilidad de acceder a la construcción de una conciencia posible que lo lleve al desarrollo de acciones con propósitos, objetivos y fines precisos.

Al estar dispuesto a modificar su pensamiento que, en palabras de Goldmann (1975) es su conciencia real, integrada por las ideas, creencias, constituidas en la interacción social con sus compañeros docentes, autoridades educativas, padres de familia, alumnos, comienza a realizar una teoría crítica sobre él que a su vez, progresivamente, le posibilita dejar de actuar desde el mundo de la pseudoconcreción; es decir, desde creencias, desde lo que se vive en lo cotidiano durante las interacciones entre compañeros docentes y que genera que el educador se encuentre ante la dificultad para conocer su realidad, puesto que ese mundo de pseudoconcreción “es un claroscuro de verdad y engaño” (Kosik, 1976: 27). Esto se explica porque el profesor desarrolla una práctica basada en creencias, una praxis fetichizada no reflexionada, que no coincide con la praxis crítica, donde el docente reconoce qué parte de lo que sucede en ella es el resultado de sus actos, toma conciencia de sí mismo, comprende lo que sucede en ella y alcanza su libertad al crear y transformar su práctica, y a él mismo.

Así pues, para que el educador busque transformar efectivamente su práctica y deje de pensar desde el mundo de la pseudoconcreción, es necesario que realice una teoría crítica

de él.

Según Habermas (1990), el hombre es un ser histórico inacabado que constantemente va construyendo su mundo, su historia al existir; decide el rumbo de su vida mediante una teoría crítica de él, misma que utiliza para reflexionar sobre su proceso histórico, y para desenvolverse en sus relaciones con los otros., Al no dar nada por concluido, tiene la posibilidad de trascender a la realización de prácticas comunicativas, fruto de una acción comunicativa, de comprensión, libre de dominio del mundo de la pseudoconcreción.

Para ello es imprescindible comprender las cosas que se dan desde la empírea en articulación con una teoría, en cuya base se conozca lo que se da en la práctica y lo lleve a un movimiento de pensamiento mediante el cual, el docente, pueda volverse libre para comprender su práctica, modificarla y orientarla de manera que, sin dejar de atender los parámetros normativos de la política educativa, tenga la posibilidad de comprender qué hace, por qué lo hace y para qué lo hace. Sólo así logrará ser un humano capaz de actuar, pensar y estar en el mundo de manera responsable y transformar su práctica. Si bien el educador, al formar parte de un ambiente social, no puede escapar de dispositivos dominantes instaurados desde una política educativa, sí puede dejar de accionar desde el mundo de la pseudoconcreción al acercarse al conocimiento, cuando tiene un cuidado de sí. Postulado que:

Desde el personaje de Sócrates que interpelaba a los jóvenes para decirles que se ocuparan de sí mismos hasta el ascetismo cristiano que marca con la inquietud de sí mismo el comienzo de la vida ascética [...] se ve la noción de [...] *epimeleia heautou* es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo [...] que quiere decir a la vez ejercicio y meditación [...] designa una serie de acciones que ejerce uno sobre sí mismo, acciones por las que se hace cargo de sí

mismo, se modifica, se purifica, se transforma y se transfigura (Foucault, 2002: 28-29).

Para orientarse con responsabilidad en la vida, el cuidado de sí lleva, al hombre a asumirse como un ser inacabado y en continuo aprendizaje.

En tanto tal, el precepto de conócete a ti mismo “como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta precisa y particular (Foucault, 2002: 20)” abre la posibilidad de una búsqueda constante de reflexionar sobre lo que hace el docente, a partir de implicarse en el análisis y reflexión de la razón que lo conduce a accionar sobre las cosas; razón que es posible explicarse e interpretar si comprende el sentido del por qué y para qué hace lo que hace.

En relación a lo anterior el quehacer pedagógico del docente reside en comprender su práctica para conocerla; “como la esfera en la que estoy instalado para operar las designaciones posibles e incluso para pensar sus condiciones (Zambrano, 2006: 72)” desde saberes prácticos en articulación con saberes teóricos.

Esto posibilita proponer cuestiones de transformación para mejorarla siempre desde la congruencia y por medio de decisiones pertinentes. De esta manera, el educador podrá posicionarse a partir de los discursos de una política educativa, y a la vez, le permitirá reconocerse como sujeto autónomo y responsable de su práctica: estudiar las nociones comunes, las creencias, el pensamiento, las conceptualizaciones, los puntos fuertes y débiles de los postulados planteados; comprender de qué manera lo condicionan a la hora de interpretar qué está aconteciendo, por qué en la actualidad determinadas explicaciones y modos de razonar tienen mayor aceptación que otras, por qué se opta por determinadas estrategias para intervenir en la práctica, etc.

Pues ésta al venirse constituyendo desde una tradición dada y ser parte de la forma de actuar del profesor, para lograr un cambio cognitivo en su forma de pensar es necesario, manifiesta Bachelard (2011), la superación de obstáculos epistemológicos: prejuicios, ideas, el juzgar por las apariencias o por inercia que impiden la construcción e indagación racional para exponer, explorar y poner en tela de juicio las creencias que han dado sustento a las prácticas pedagógicas de los educadores.

Frente a una nueva reforma educativa, el educador se encuentra con teorías y un paradigma diferente de concebir la educación; enfrenta una realidad en la cual se están generando rupturas epistémicas que generan que los profesores deban orientar su pensamiento desde “una nueva ideología o cosmovisión (Torreti, 2011: 108)”, el proceso enseñanza y aprendizaje. Ello exige que se enfrente a rupturas de pensamiento, de toma de conciencia de la propia personalidad y de la realidad, así como del proceso de enseñanza aprendizaje, para intervenir en él en busca de las mejoras que sean necesarias para alcanzar grados más altos de eficiencia.

Lo anterior requiere dejar de pensar desde creencias, desde la pseudoconcreción para comenzar a deliberar desde un pensamiento crítico que permita explorar, exponer y reflexionar sobre los argumentos que se plantean desde una política educativa con el fin de que el docente se enfrente a su mundo de un modo responsable, libre, con sus experiencias vividas, toda vez que comprende lo que hace y para qué lo hace; es decir, accede a un conocimiento desde “alguna experiencia que hacemos con el mundo (Flores, 2005: 5)”. Haciéndose necesario para ello reflexionar desde saberes teóricos y prácticos sobre los hechos que pasan, suceden y se viven desde la práctica. Esto abre la posibilidad de aprender a ver más allá, de lo que los propios ojos pueden ver desde el mundo empírico, de la práctica, a través de la interpretación crítica del por qué se procede de una determinada manera, deconstruyendo y reconstruyendo la experiencia profesional en un testimonio vivido que, desde el propio hacer docente, lleve a conocer el contexto

situacional e intencional en que se da la práctica docente, lo conduzca advertir las limitaciones que se tienen en el proceder y a comprender los argumentos teóricos de una reforma educativa para desarrollar su práctica.

Conclusión

Se busca, finalmente, que con todo lo señalado, el educador tenga la posibilidad de afirmar, explicar, problematizar, razonar, refutar, las pretensiones de validez de esos argumentos utilizados; que sea capaz de analizar los contenidos políticos (decretos, disposiciones legales); que pueda detectar las contradicciones; que todo ello le permita tener una vida libre al realizar un ejercicio docente con responsabilidad y criterio. Sólo de esta manera podrá poseer una actitud distinta ante una nueva reforma, podrá actuar de manera crítica y no sólo manifestar que “no entiende”, “no está de acuerdo con la realidad que vive”, o que está siendo pensada desde otro y no desde su circunstancia”.

De ahí que el docente, para que ejerza la responsabilidad y conciencia en su práctica, y gradualmente alcance la plenitud, deba educarse mediante el cuidado de sí, “pero esto se aprende cuando reflexionamos por qué educamos, para qué lo hacemos y cómo lo logramos (Zambrano, 2007: 42)”. En este sentido, la práctica se convierte en un espacio de autoconocimiento y conocimiento de lo que sucede en ella. Ésta puede mejorarse una vez que se asuma la idea de que todo lo que en ella acontece es el resultado de los actos del educador y su forma de pensar.

Esto demanda un trabajo del cuidado de sí mismo para desarrollar un saber que hable del conocer, lo explique, lo adjetive, relate lo que se da y acontece en su práctica, y establece los alcances reales de ella para buscar su mejora y transformación con el objeto de disponer de esquemas mentales requeridos y pertinentes para el desempeño de la labor docente, desarrolle ideas, concepciones y nuevas relaciones para la mejora y

transformación de la misma.

Pero esto es posible sólo si el docente comienza a desarrollar una práctica educativa intencional y racionalizada; situación que logrará al argumentarla, conocerla e intervenirla. Al implicarse en ella, podrá relacionarse con el mundo desde un saber que tal vez no es mejor, ni peor, pero que le abrirá una posibilidad más para entablar diálogos con el mundo, el conocimiento y los demás desde una forma responsable y pertinente.

En este sentido, el plano pedagógico de la práctica estará “en función de la preparación del porvenir del estudiante (Morin, 1975: 154)” de propiciar su desarrollo integral al fomentar acciones educativas para que el aprendizaje tenga lugar en el aula, al poseer el educador para ello un conocimiento que comprende y no sólo recita o asume como una creencia que contempla desde lo que se argumenta en una política educativa.

Con esto se observa que, sin duda, la formación docente no es algo acabado, sino que se transforma constantemente para que el educador esté en la posibilidad de responder, o buscar respuestas, a los problemas que surgen en su práctica. Asimismo, debe asumir que la solución a los problemas educativos no sólo se encuentra en la implementación de una nueva reforma educativa, sino también en la forma de pensar y actuar de quienes participan de ella. Es por tanto que para que existan cambios en el sistema educativo es necesario que el docente asuma su rol protagónico en el nacimiento de un programa de educación.

Bibliografía

- Adorno, W. Theodor. (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. México: Era.
- Bourdieu, Pierre. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Flores, Pablo. (2005). *El papel de la epistemología y la metodología, en el campo de la investigación educativa*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora. México. COMIE.
- Goldmann, Lucien. (1975). *Marxismo y Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, Jurgen. (1990). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Horkheimer, Max. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, Max. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Kosik, Karel. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lipman, Matthew. (2001). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marcuse, Herbert. (2011). *Entre hermenéutica y teoría crítica. Artículos 1929-1931*. Barcelona: Herder.
- Morin, Lucien. (1975). *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Moro, Abadía Oscar. (2003). Michel Foucault: de la *episteme* al *dispositif*. *Revista de Filosofía*. XLI. (104). pp. 27-37
- Michel, Foucault. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France (1981-1982)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torreti, Roberto. (2011). Fenomenotecnia y conceptualización en la epistemología de Gastón Bachelard. *Theoria. Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*. 27 (73). pp. 97-114

Zambrano, Armando (2006). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y didáctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Zambrano, Armando. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.