

MAESTROS-EN-FORMACIÓN Y SU ENSEÑANZA:
PRÁCTICAS CRÍTICO-SITUADAS EN ESCUELAS NORMALES SUPERIORES
DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA



Universidad
del Cauca

YOLI MARCELA HERNÁNDEZ PINO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA - DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

POPAYÁN
2026

MAESTROS-EN-FORMACIÓN Y SU ENSEÑANZA:
PRÁCTICAS CRÍTICO-SITUADAS EN ESCUELAS NORMALES SUPERIORES
DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA

Tesis de grado para optar al título de
Doctora en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación Sujeto, Saber Pedagógico y Ciencias

YOLI MARCELA HERNÁNDEZ PINO

Director:
Dr. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación
RUDECOLOMBIA - Doctorado en Ciencias de la Educación

Popayán
2026

Nota de aceptación

Director: _____

Dr. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Jurado: _____

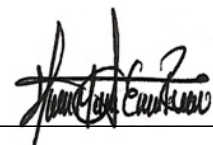
Dr. Adolfo Albán Achinte

Jurado: _____



Dra. Gladys Meza Quintero

Jurado: _____



Dra. Holda María Espino Rosendo

Resumen

Las Escuelas Normales Superiores son en Colombia escenarios de iniciación pedagógica para formarse como maestro, cuya singularidad es el predominio de la práctica en su proceso formativo. Ámbito en el que se sitúa esta tesis, a través de la cual se buscó saber qué procesos de enseñanza, como prácticas crítico-situadas, configuran los maestros-en-formación de tres Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca. Este asunto se estudió a través de una etnografía escolar, preguntándose por las prácticas institucionales que movilizan la formación; los flujos y modos de la relación pedagógica; así como los saberes que emergen en las prácticas asumidas por los maestros-en-formación –quienes siendo estudiantes son maestros– y cómo lo rural se manifiesta en sus decisiones de enseñanza. Se ha encontrado que ser llamado profesor es el acontecimiento ético que moviliza al sujeto a asumirse en-formación, al sentirse exhortado a responder a ese otro-estudiante que espera ser enseñado. Se reconoce en ello un hacer-saber en movimiento; capacidad inventiva que desborda la institucionalidad pero que se da gracias a ella. Esta aproximación a las particularidades formativas en las Escuelas Normales Superiores aporta a afianzar su carácter institucional y a redefinir su relación con otras instituciones vinculadas a la formación de maestros.

Palabras clave: Formación de maestros, maestros en formación, práctica, enseñanza, saber pedagógico, rural, Escuelas Normales Superiores

Agradecimientos

No podría indicar el momento preciso en el que nació esta tesis; las ideas que la constituyen son rastro y fruto de un caminar con maestras y maestros con quienes he compartido inquietudes y preguntas que han sazonado no pocas conversaciones y decisiones de vida en el oficio de enseñar y la responsabilidad de enseñar a enseñar. Son palabras vividas más que escritas entre los caminos siempre inacabados de la educación, en medio de pasos que han guiado con generosidad y manos que han sostenido en acogida un hacer de maestra e investigadora que continúa. No es posible por ello agradecer con nombres propios sin que alguien quede en el injusto olvido.

No obstante, hago una distinción particular para las Escuelas Normales, por los hermanamientos que abrazan y nutren el seguir creyendo en una educación “echa a mano” con profundo sentido e implicación; a la Universidad del Cauca, casa de estudio; al Dr. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, con quien redescubrí el sentido de estudiar, enseñar y ser enseñado; a Pastor Benavides, *el profe*, compañero de vida que ha sabido contagiarme y caminar conmigo el asombro por la escuela y lo rural. Asimismo, a mi madre, mi padre, hermanos y familia, por ser la escuela primera. Finalmente, mi gratitud y abrazo a quienes en lo cotidiano inspiran y contagian de esperanza y propósito el oficio de enseñar, junto al deseo de que el eco de las ideas compartidas provoque nuevos encuentros en este caminar.

Tabla de contenido

Presentación.....	1
Referentes conceptuales.....	5
La formación <i>de</i> maestros.....	6
Historia social y conceptual de la formación.....	6
Relación formación - educación - pedagogía.....	11
La pedagogía en Colombia: saber pedagógico y práctica pedagógica.....	14
La enseñanza: prácticas crítico-situadas y escenario de manifestación del saber pedagógico.....	20
Hacerse maestros en la enseñanza.....	27
Lo rural y la educación en Colombia en la formación de maestros.....	30
El acontecimiento en lo cotidiano.....	34
La práctica cotidiana desde Michel de Certeau.....	35
Lo cotidiano en la escuela.....	37
Referente contextual.....	39
La instrucción pública elemental y el origen de las Escuelas Normales en Europa.....	39
Doscientos años de las Escuelas Normales en Colombia.....	41
Datos demográficos actuales de las Escuelas Normales.....	47
Las Escuelas Normales del departamento del Cauca.....	48
Estado del arte.....	52
Retos en la formación de maestros: acreditación y pertinencia.....	52
Investigación sobre formación de maestros en el ámbito internacional.....	55
La investigación sobre formación de maestros y Escuelas Normales en Colombia.....	58
Investigaciones sobre formación y Escuelas Normales en RUDECOLOMBIA.....	65
Tendencias emergentes.....	68
Justificación.....	70
Problema de la tesis.....	72
Hacer método en la enseñanza.....	75
La cotidianidad como posibilidad de comprensión.....	76
Investigar <i>siendo</i> maestra, una voz en primera persona.....	80
Aproximación en acogida: una apertura desde adentro.....	84
Investigar en la vida cotidiana escolar.....	88
Escribir, leer, conversar... pensar en los datos.....	93
La constitución de sentido: análisis y discusión.....	99
Hacerse maestro en lo rural: entre la visión institucional y la mirada territorial.....	102

La escuela en lo rural: un hacer y sentir comunitario.....	105
La escuela como bien común y práctica colectiva.....	108
Entre la vida escolar y la vida comunitaria.....	112
De hacerse maestro porque “tocó” a ser tocado en la experiencia.....	115
El maestro en lo rural: “condena” o implicación relacional.....	119
La práctica pedagógica como experiencia relacional.....	121
Hacerse maestro de la mano de otros maestros.....	123
De la escuela “normalita” a la escuela normalista.....	126
Ser llamado profe: entre la exposición y el responder.....	129
La práctica pedagógica, escenario de contingencias.....	132
Decidirse a enseñar es asumirse en-formación.....	134
Enseñanza como acontecimiento ético.....	137
Acontecimiento y cuidado colectivo.....	140
Decidirse a enseñar, decidirse a ser enseñado.....	141
Del contenido escolar al cuidado en acogida.....	144
Probarse, ser probado y aprobado en la enseñanza.....	146
Calificación y valoración de la enseñanza.....	150
Ética de la enseñanza en el hacer-saber.....	153
La enseñanza y el hacer-saber.....	153
Ejercitación, reflexividad e invención.....	156
El hacer-saber como laboriosidad.....	159
Un hacer que vincula, aunque no se hace juntos.....	161
La enseñanza en vínculo con la investigación.....	164
La enseñanza es íntima, la investigación exterioriza.....	166
La investigación y el corsé de la acreditación.....	167
Tácticas para a-probar la investigación.....	170
La investigación en la enseñanza.....	175
Entre el sello institucional y la huella formativa.....	178
La Escuela Normal se hace en la práctica.....	180
Una formación que “pre-para” en la vida escolar.....	184
Escuelas Normales y Educación Superior.....	187
El in-fluir en la enseñanza.....	190
Conclusiones de apertura.....	195
Bibliografía.....	199
Anexos.....	217
Anexo 1. Respaldo Comité Interinstitucional de Escuelas Normales del Cauca y Popayán.....	218
Anexo 2. Consentimiento institucional.....	219
Anexo 3. Tiempo del estudio.....	225
Anexo 4. Producción académica y participación en espacios de socialización.....	227
Anexo 5. Estructura bitácoras pedagógicas.....	234

Presentación

La escuela es lugar de acogida en la enseñanza; experiencia de encuentro y relación donde ocurre el acontecimiento ético de *ser llamado profesor...* llamado que convoca a responder con lo que ello implica: enseñar. Esta vivencia que palpita en la vida escolar está particularmente presente en el proceso formativo de quienes se hacen maestros en las Escuelas Normales, donde cotidianamente se participa de situaciones que *dejan saber* que la responsabilidad de la enseñanza deviene en asumirse *en-formación*. Para quienes habitan estas realidades no se está diciendo algo nuevo. Por ello, el aporte de este estudio no está tanto en decirlo como en desentrañar esa cotidianidad formativa desde adentro de estas instituciones educativas; un camino que se recorrió con otros en medio de relaciones pedagógicas vividas siendo maestra. Esta trayectoria se reconstruye desde la pregunta: ¿Qué procesos de enseñanza, como prácticas crítico-situadas, configuran los maestros-en-formación de tres Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca?¹

Toda investigación anida en reflexiones cotidianas que devienen en escenarios de inquietudes e interés por comprender (Ogden, 2007). Exteriorizar esta subjetividad, desde una permanente reflexividad, hace parte de entender los caminos recorridos y lo en ellos develado (De la Cuesta, 2004 y 2024). En este caso, es dar cuenta de un transitar con otros, donde algunos pasos se hicieron más visibles y audibles por su inteligibilidad, o por ser razón de mayor asombro y concreción para explicitar la huella formativa presente en quienes se hacen en el oficio de enseñar a través de la enseñanza, sin que signifique que son más dicientes que los otros tantos pasos cotidianos que en su caminar-hacer la escuela contribuyeron a su comprensión.

El origen de este estudio está en las propias experiencias laborales e intereses académicos que, desde el año 2009, han girado en torno a procesos de formación docente para los niveles de Educación Básica y Media, tejiendo una relación profunda con el mundo de la escuela y con *sus* maestros. Este andar en el mundo de la educación llevó a las preguntas: ¿qué hace que alguien se haga maestro?; ¿cómo se manifiesta su subjetividad en el enseñar y cómo el enseñar se amalgama en su subjetividad?; ¿de qué manera influye en ello los procesos educativos a través de los cuales se forma?; ¿qué tener en cuenta para lograr procesos formativos más pertinentes en contextos de diversidad cultural? Inquietudes que incidieron en decisiones de vida, entre ellas la vinculación como profesora

¹ Se asume de manera predominante la denominación *maestro*, por su uso cotidiano y significado deferente en las Escuelas Normales, junto a la expresión *profesor*, con la que se nombra socialmente a quien ejerce la enseñanza. El término docente se reserva para ámbitos normativos, al ser el utilizado en ellos. Asimismo, se usa el género gramatical masculino, siguiendo la recomendación de la Real Academia de la Lengua Española de hacerlo así para referirse a colectivos mixtos. Es una decisión por legibilidad en la lectura y economía de palabras, sin intención de invisibilizar o desconocer los procesos de reivindicación de género que pasan también por la lengua como construcción social-histórica.

en una Escuela Normal en contexto rural, desde el año 2018, en el interés de conocer lo que lleva al maestro a hacerse maestro en la práctica de la enseñanza y la impronta que esto deja en sus maneras de enseñar.

La propia experiencia encarna un *pensar vivenciado* en torno a la enseñanza como camino de formación de maestros, en y desde la ruralidades, especialmente desde las dinámicas del Programa de Formación Complementaria y su vínculo con la escuela. Las reflexiones de este estudio se nutrieron, especialmente, en la participación en el Comité Interinstitucional de las Escuelas Normales Superiores del Departamento del Cauca y Popayán – CIENS, a través del cual se tiene contacto con profesores, directivos y maestros en formación de las cinco Normales de esta región; el equipo que lidera el convenio de cooperación académica con la Universidad del Cauca; los procesos de acompañamiento pedagógico de la Universidad de La Salle a las Escuelas Normales del país, como una de las instituciones operadoras del Ministerio de Educación Nacional, particularmente entre los años 2020 y 2022. Asimismo, hacen parte de este caminar otras experiencias de encuentro con maestras y maestros en escenarios regionales y nacionales, al que se suman los pasos dados en México en el marco de una estancia académica realizada en el año 2025. Oportunidades de relación que permitieron el acceso a documentación y a espacios de interacción donde circulan relatos y meta-relatos en torno a la formación de maestros desde las Escuelas Normales.

Es de precisar que las Escuelas Normales en Colombia son instituciones de modalidad pedagógica con un carácter especial: su oferta educativa va desde Preescolar hasta Educación Superior. Al culminar el bachillerato sus egresados tienen la posibilidad de continuar estudios en el Programa de Formación Complementaria, una alternativa para quienes deciden formarse como Normalistas Superiores; título que reciben después de dos años de preparación y que les permite laborar como maestros de Educación Inicial, Preescolar, Básica Primaria y como directores rurales. Asimismo, es opción para los bachilleres de otras modalidades, quienes realizan un semestre adicional de nivelación o introducción para vincularse al Programa.

Actualmente está en reglamentación la Ley 2481 de 2025; reforma legislativa que respalda este carácter especial, proyectando la posibilidad de ampliar la trayectoria educativa con otros niveles de Educación Superior. Esta reforma estatutaria llega en medio del debate contemporáneo por la despedagogización del oficio del maestro y de las instituciones donde se forman (Biesta, 2016; Larrosa, 2012), así como por una creciente burocratización escolar que desvía la atención hacia asuntos administrativos y de gestión de recursos (Saldarriaga, 2024). Escenario que alimenta una despolitización de la educación, expresada en la falta de participación y movilización social de los educadores en asuntos colectivos que vayan más allá de condiciones gremiales (De Zubiría, 2023), desdibujando lo ganado con el Movimiento Pedagógico en el país a finales del siglo XX (Suárez, 2023; Casas, 2022).

El contexto presentado es relevante si se tiene en cuenta la invitación que hace Orozco (2023a y 2023b) a entender el carácter formativo de las Escuelas Normales y lo que opera tras el *sello normalista* en el hacer de los maestros formados en ellas, a fin de afianzar y resignificar su lugar frente a estos desafíos. A esta perspectiva responde la tesis, al proponer que en estas instituciones aún es posible ver cómo se vivencia el oficio del maestro para hacerse en él, compartiendo una comprensión sobre cómo opera esta experiencia en la constitución de sentido para quienes enseñan. En tal virtud, se presenta como un aporte al llamado de Larrosa (2020) a “reivindicar la dignidad (quizá irremediablemente perdida) de nuestro oficio” (p. 57), el cual comparten otros educadores (Sadarriaga, 2024; Chartier y Brito, 2024; Chartier, 2021; Galván, 2008)

El Programa de Formación Complementaria es una posibilidad de iniciación pedagógica donde se le confiere a un estudiante el rol transitorio de maestro, quien, en y a través de la práctica, aprende a responder por la enseñanza ante una institución que le delega temporalmente la autoridad para hacerlo, ante los estudiantes a quienes enseña y ante sí mismo. Jóvenes a quienes se les ilumina el rostro porque les dicen profesor; acontecimiento que les dispone y les implica a enseñar y ser enseñados (Jaramillo, 2021). Son vidas que suman al asombro y a la incertidumbre de *crecer* el desafío y la responsabilidad de *enseñar*; esto, en el contexto de las incertidumbres que generan los vacíos y desconocimientos heredados de un sistema escolar inequitativo, sobre todo para quienes hacen parte de contextos rurales. Es así la enseñanza como práctica relacional en acogida, lo que hace que el maestro en formación, denominado así por la institución, devenga en maestro-en-formación; decisión que da cuenta de una constitución de sentido en el oficio de enseñar. La diferencia entre ser nombrado por otros en formación y asumirse en-formación, se explicita en este informe a través del uso de los guiones.

Comúnmente se reconoce que los maestros en formación aprenden en la práctica, en el hacer, y que dan una bocanada de aire fresco a las escuelas donde llegan temporalmente a enseñar. Sin embargo, la vivencia de formarse en la enseñanza no suele tener un lugar en los formatos de la actual institucionalidad académica, porque los informes, si bien preguntan por ella, se limitan al requerimiento de hablar desde teorías que dan soporte a la planeación y categorías que encuadran la experiencia (De Certeau, 2010; Lyotard, 1987). Terminan por hablar desde preconcepciones vividas como camisa de fuerza que tienden a romper en el hacer, pues entre más se constriñe la realidad de la práctica, más se sienten llamados a buscar maneras, así sean sutiles, de resolver la enseñanza al margen de lo dado (Saldarriaga, 2016; Galván, 2008); riqueza y capacidad inventiva que suele diluirse en los discursos institucionales, alimentando la dinámica de vivir entre la escuela que se muestra para cumplir con los requerimientos institucionales y la que se vive en el día a día (Aristizábal y Agudelo, 2020).

Se parte de reconocer que *ser maestro* desde las Escuelas Normales Superiores, es una identidad que más que configurarse como resultado de una acción externa que se ejerce

sobre el sujeto, se manifiesta al interior y a través de la enseñanza; prácticas crítico-situadas, en contextos escolares y no escolares, donde el *hacer* inviste un *pensar* que sustenta la constitución de un *saber pedagógico* profundamente relacionado con el contexto. La inquietud se amplía al identificar que son saberes que también responden a un *hacer-pensar en lo rural* que se encarna, entendiendo lo rural no solo como escenario o contexto de una práctica situada, sino como modo de *ser/estar* en el mundo que entra en juego en toda decisión; una manera de habitar más que un lugar que se habita. De ahí el interés en torno a los saberes presentes en las prácticas de enseñanza de los maestros en formación, en esa *phronesis* que les constituye.

Esta tesis se centra así en los maestros-en-formación, quienes están menos condicionados, más prestos a la experiencia sentida en cuanto vivida para probar, ensayarse, “poner en juego su experiencia previa y mostrar capacidad de riesgo para hacer propuestas y actuar en consecuencia, [siendo el encuentro en el contexto escolar] el lugar donde pueden encontrar el coraje y la osadía para enfrentar los desafíos del oficio de enseñar” (Galván, 2008, p. 168). Enseñan a pesar de las inequidades sociales que han marcado su propia educación; posición que refleja un potencial crítico-situado de renovación (Aguirre y Jaramillo, 2011), generalmente no vinculado al proyecto educativo que sustenta su formación.

La aproximación que se planteó fue la de ir al maestro en formación desde dos dimensiones que están presentes en sus prácticas cotidianas y que marcan las operaciones y trayectorias inventivas de su enseñanza: ser maestro normalista y ser rural. En virtud de ello, se propuso develar las prácticas institucionales que movilizan la formación; los flujos y modos de la relación pedagógica; así como los saberes que emergen en las prácticas asumidas por los maestros-en-formación –quienes siendo estudiantes son maestros– y cómo lo rural se manifiesta en sus decisiones de enseñanza, a fin de repensar el quehacer de las Escuelas Normales Superiores frente a los desafíos de pertinencia que atraviesa la educación y la escuela en la actualidad.

Desde este escenario, el primer capítulo presenta las categorías de análisis que integran la aproximación conceptual de este estudio, centrado en la formación. Igualmente, el tránsito hacia ser maestros-en-formación, el lugar de la práctica en dicho proceso y su relación con las realidades rurales, por lo que también hay un desarrollo conceptual en torno a lo rural y la educación rural en el país. Cierra planteando una comprensión de lo cotidiano en la escuela, desde un acercamiento a la teoría de la práctica cotidiana de Michel de Certeau (2010). Esto, para mirar los modos de respuesta de los maestros-en-formación frente a las contingencias de la enseñanza (Saldarriaga, 2016), al percibir allí unas maneras de hacer-pensar que emergen en las relaciones sociales que dicha enseñanza posibilita.

El segundo capítulo relaciona una reconstrucción del origen e historia de las Escuelas Normales; un recorrido que enfatiza en hitos socio-históricos asociados a las perspectivas

de política pública y normatividad, a fin de situarse en la reestructuración de la que fueron objeto a partir de 1997 y que las introdujo en las dinámicas de la acreditación. Asimismo, se relacionan algunos datos demográficos actuales de las Escuelas Normales del país, con especial énfasis en el Departamento del Cauca como contexto sociocultural de la tesis. Establecer las tendencias de investigación en torno a la formación de maestros en vínculo con estas instituciones, corresponde al tercer capítulo, desde la relación ruralidad-educación y ubicados temporalmente en la reestructuración mencionada. Por su parte, el cuarto capítulo desarrolla la justificación de este estudio enfatizando en su novedad teórica, los aportes teórico-prácticos que pueden derivar de ella, su pertinencia y factibilidad, para presentar el problema de investigación y las respectivas preguntas que orientaron el proceso; aspectos que se integran en el capítulo quinto concretando el problema de la tesis.

Se expone el método en el sexto capítulo. Al tener el interés en las prácticas cotidianas, se asumió una etnografía reflexiva (Guber 2001 y 2004), desde los elementos que para ello aporta la etnografía escolar de Rockwell (2009) y la perspectiva que plantea De Tezanos (1998) desde la formación de maestros. Esto considerando las posibilidades de relacionamiento presentes al ser profesora en una Escuela Normal Superior; escenario de encuentro y relación pedagógica que posibilitó, más que una aproximación a las experiencias de los maestros-en-formación, un hacer parte de las vivencias mismas que configuraron el estudio. Es de precisar que la etnografía como enfoque y diseño metodológico se vinculó a una mirada sociológica, al buscar la relación entre las prácticas y el entramado que las sostiene (De Certeau, 2010). Posibilidad que se apoya en entender el método como camino de toma de decisiones desde una perspectiva de complementariedad (Jaramillo y Aguirre, 2021; Murcia y Jaramillo, 2008).

El séptimo capítulo despliega los hallazgos a manera de análisis y discusión de los mismos a través de cinco apartados; sus hebras tejen la comprensión del acontecimiento ético vivido por los maestros-en-formación en la enseñanza. Finalmente, como octavo capítulo, se presentan las conclusiones, donde se propone el tránsito de una mirada que se centra en la práctica pedagógica a una que da apertura a una pedagogía de la práctica; invitación a hacer de la enseñanza escenario de encuentro y comprensión del carácter formativo en las Escuelas Normales, a fin de resignificar las experiencias vividas en ellas en torno al oficio del maestro.

Referentes conceptuales

Este estudio gira en torno a la *formación de* maestros como práctica social acontecida en y desde las Escuelas Normales Superiores, y particulariza el interés en los maestros *en formación*; estudiantes-profesores que expresan su subjetividad de maestro a través de la enseñanza y en las relaciones pedagógicas que desde ella establecen con los que son, la más de las veces, sus pares generacionales. De ahí que el concepto *formación* sea el eje

nodal, en su relación con los conceptos *educación*, *pedagogía* y *enseñanza*, los cuales se presentan junto a lo *rural* como parte de la realidades y dinámicas de estas instituciones educativas en el país. Asuntos que interesaron desde lo cotidiano de la escuela, siendo este también un concepto que se aborda.

La aproximación que se realiza es socio-histórica e histórico-conceptual, lo que implica reconocer que no se pueden aislar o abstraer los conceptos de los contextos en los que se desarrollaron y el sentido con el que se han utilizado y transformado en el tiempo. Esto en tanto las articulaciones lingüísticas son las que permiten que las “sociedades actúen, se comprendan e interpreten a sí mismas, se modifiquen y adquieran una forma nueva” (Koselleck, 2012, p. 13). En palabras de Gadamer: “nos determina el lenguaje en el que vivimos” (1999, p. 27); idea desde la cual se buscó poner en relieve las estructuras conceptuales que se han articulado para experimentar y comprender la experiencia de quienes se han hecho maestros desde la práctica de la enseñanza en las Escuelas Normales.

La formación de maestros

Como apertura al concepto de formación, es de precisar que su relación con la educación se asume desde la institucionalidad de las Escuelas Normales; instituciones educativas donde se propicia la formación del sujeto desde las prácticas vinculadas a la enseñanza, siendo un hacer que interpela, desacomoda e impulsa el re-constituirse como maestro. Es así que se entiende la *formación de maestros*, no en el sentido de una institución que ejerce o logra una formación de afuera hacia adentro del sujeto, sino porque genera y ofrece condiciones para que el sujeto devenga *en-formación*. Comprensión desde la cual se asumen los discursos de la formación en las Escuelas Normales en el país y cómo se manifiesta en el acontecer cotidiano.

Historia social y conceptual de la formación

El concepto de formación y su incidencia en la constitución del ser humano tuvo un amplio desarrollo en la Alemania de finales del siglo XVIII y hasta inicios del siglo XX, y una reconocida resonancia en el pensamiento occidental. De hecho, ingresó directamente en la historia de la educación en Colombia a través de tres misiones pedagógicas alemanas realizadas entre finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX. Gadamer (1999), Vierhaus (2002) y Koselleck (2012) han trabajado este concepto, generando coordenadas para reconocer los rasgos semánticos fundamentales que dan cuenta de las comprensiones y usos sociales dados al mismo. La existencia de dichos rasgos hace de la formación un metaconcepto, lo que significa que posee unas estructuras lingüísticas de baja variación: premisas mínimas comunes en diferentes tendencias de pensamiento, asociadas a experiencias del ser humano más allá de momentos históricos particulares; rasgos característicos que corresponden a lo que Gadamer (1999) enuncia como la latencia de lo

permanente, aquello que se ha configurado como experiencia histórica y condiciones que sustentan lo que ha dado forma al mundo.

Es de especificar que la palabra formación, como traducción al castellano, es insuficiente para dar cuenta de la carga semántica e histórica que tiene la que corresponde al idioma alemán: *Bildung*. El concepto nace en un contexto místico-religioso, entre los siglos XIV y XV, como término utilizado para expresar las experiencias espirituales de relación con la divinidad. Su origen etimológico está en la palabra *Bild*, que significa imagen en una doble connotación: reproducción e imitación. A su vez, responde a dos perspectivas: una asociada a ser a imagen y semejanza de Dios, donde es Él quien le da forma al ser humano –a través de Cristo–; y otra donde se asume que el ser humano tiene la capacidad de alcanzar esa plenitud, trascender a un estado divino a fin de ganar su gracia, donde la formación es producto y progreso, es estar formado y estar en formación, es *ser* y *ser siendo* (Gadamer, 1999). Es esta segunda acepción la que impregna el pensamiento y discusión sobre el hombre y la humanidad en los escenarios sociales, políticos y culturales vinculados a la Ilustración y al Siglo de las Luces.

Reconocer ese poder-posibilidad del ser humano para transformarse y transformar su entorno –al hacer uso de la razón como guía y tener la capacidad de conocer las reglas de funcionamiento de la naturaleza y la sociedad–, está asociado a las rupturas de los sistemas de organización social y de gobierno en Europa y en sus colonias; escenario que hizo que el uso y expansión de la *Bildung*, más allá de las reflexiones académicas y filosóficas que la sustentaron, se entroncara al lenguaje de la política, dotándola de una sobrecarga ideológica (Vierhaus, 2002). La *Bildung* se convirtió en la expresión de las pretensiones por generar igualdad de condiciones entre estamentos sociales claramente diferenciados. Formarse se asumió y presentó, entre los siglos XVIII e inicios del XIX, como posibilidad de acceso a mejores condiciones de vida, lo que supuso a su vez la institucionalización de un sistema educativo vinculado al Estado como garante de estas oportunidades, así como “la discusión sobre la formación como estatus social, posesión adquirida y justificación” (Vierhaus, 2002, p. 8). Por esta razón, se suele emparentar con las palabras ilustración y cultura, y asociar con poseer o no un intangible que, como cualquier otro bien en el sistema moderno, juega un papel en la sociedad del mercado y la producción, a la vez que en la definición de estatus social.

En la primera mitad del siglo XVIII, el uso extendido de la palabra formación en la literatura doméstica cristiana se dio en un sentido ilustrado, asociado a la clase, la enseñanza, la lección y la educación; términos que en dicha época se intercambian en su uso indistintamente. El interés por ser ilustrado fue entendido como recibir una educación/formación intelectual, una instrucción que permita “la activación de la razón” (Vierhaus, 2002, p. 21). Para la segunda mitad de ese siglo, la meta más importante de la educación era formar la razón y el juicio, donde la formación, en términos de J. G. Sulzer, se entendió como “fuerza del entendimiento”, a la cual se tiene acceso a través del cultivo

del “temperamento y el gusto por el arte; en conjunto, todo ello hace al hombre virtuoso y razonable según su pretendida formación natural (1748).” (En Vierhaus, 2002, p. 11). Con ello se reforzó la tendencia del deseo de educarse y ser educado, y el empezar a usar el término formación como sinónimo.

Entre finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, el sistema educativo institucionalizado y la carrera administrativa, hizo que la significación se contrajera o limitara a llamar formado o culto a quienes contaban con una alta instrucción, lo que propició una relación del concepto con algo que se posee y que asegura o permite negociar una cierta posición social. La situación condujo, progresivamente, al papel de la academia como emisora de documentos o títulos que así lo certificaran. Es decir, formar se asoció a gozar de derechos y prestigio en la sociedad, donde se derivó del deseo de trascendencia al interés por defender una condición de propiedad otorgada y representada en actividades, prestancia social y seguridad material. Posibilidad realizable entre las capas dominantes, quienes ya venían ocupándose de asuntos públicos y formándose para ello, pero también abierta al proletariado, no sin restricciones y no sin que generara recelo entre elites más conservadoras que cuestionaron las consecuencias emancipatorias de dicha formación.

Ello constriñó la comprensión del concepto, al teñirlo de unas tendencias políticas y económicas específicas, y al particularizar su uso como ser instruido de acuerdo a los estamentos sociales de origen; perspectiva que se ahondó durante el siglo XIX, a pesar de las ideas reformistas, ilustradas y liberales que defendieron la formación como desarrollo del espíritu, la cultura y la humanidad. De hecho, es durante el siglo XIX que se masifica la idea de la obligación del Estado por integrar a sus intereses la educación de individuos desde instituciones oficiales, a fin de propiciar el desarrollo de sus “facultades y fuerzas y llegar a la plenitud de sí mismos (Dohm, 1777)” (En Vierhaus, 2002). No obstante, de manera paralela se generó una visión contra-revolucionaria centrada en el patriotismo, donde se planteó que la función de esta educación nacional debía ser la de comprometer a los ciudadanos y ganar su vitalidad política en favor de la estabilidad del Estado. En este sentido, propuso clases o lecciones de ciudadanía para despertar el patriotismo y conducir al acatamiento de la ley, donde el ciudadano gane en dignidad como persona moral y el Estado gane estabilidad para su funcionamiento. Ideas que fueron el cimiento del nacional-socialismo. Indiferente de la posición asumida, este escenario animó la expansión de la instrucción pública y la necesidad de contar con personas capacitadas para asumir el encargo de enseñar, sobre todo en asocio a las primeras letras. Esto llevó a pensar en más escuelas, pero también en instituciones destinadas a preparar maestros para ellas, dando origen a las Escuelas Normales; tema que se amplía más adelante.

El paso a una sociedad donde el hombre decide y puede cambiar su condición estamentaria de la mano de su formación, no se dio exento de tensiones, ni libre de intervenciones. La *Bildung*, en sus usos cotidianos, quedó reducida mayoritariamente a una formación para una nueva clase alta y una instrucción para el pueblo, a fin de que este

siguiera sirviendo a la nobleza y a una nueva burguesía. Si bien hay una ruptura de barreras estamentarias, esta termina siendo relativa a las posibilidades de origen social. Esta crítica fue expuesta por Karl Marx al señalar que la formación misma constituye un escenario para la división de clases; visión a la que se sumó Friedrich Nietzsche, a finales del siglo XIX, indicando que la *Bildung* quedó atrapada en un saber libresco, con carencia de autoconciencia, donde la vanidad del hombre culto –al creer que representa lo más alto de la cultura– le hace ciego ante su ceguera. Para ellos la formación humanista fue un ideal no cumplido.

Es en este escenario de tensiones que Koselleck (2012) explica que, si bien la *Bildung* se nutrió y nutrió la Ilustración, también generó una respuesta contestataria a ella, especialmente en el siglo XIX, donde el llamado fue el de “crear desde dentro hacia afuera, mediante la autonomía e incluso mediante la *Bildung*, las condiciones en las que la mismidad se hiciese realidad en la sociedad” (p. 59). Invertir la lógica de la Ilustración: no es mover de arriba hacia abajo, ni de afuera hacia adentro la formación del sujeto, sino al revés, solo así habrá lugar para la transformación del sujeto y la sociedad. En ello la *Bildung* requiere ser entendida como cultivarse a sí mismo y en sí mismo para iluminarse desde adentro y no esperar a recibir la luz de la razón desde otros; perspectiva que se encuentra en Gadamer (1999), quien destaca la preocupación por alejar la formación de una limitada comprensión vinculada al “adiestramiento del talento y la alienación del experto”, para entenderla desde la vivencia y desde “las disposiciones inherentes a una experiencia que se forma en la interacción” (Jaramillo, 2012, p. 134). Es pensar la formación más a manera de cualidades que se manifiestan desde las relaciones establecidas en los ámbitos educativos y los modos en que ellas se propician para hacerla posible, que desde la idea de capacitar a otros y capacitarse en función de la producción y el progreso.

La *Bildung*, desde esta visión, es el llamado a cultivarse, a formar el propio carácter y tenacidad desde una sensibilidad y comprensión amplia de sí mismo, en una preocupación por trascender la propia naturaleza egoísta. Acudiendo a Hegel, Koselleck (2012) plantea que no se ha cultivado entonces quien presume una gran cantidad de conocimientos, ni quien pretende predicarlos, sino aquel que es capaz de reconocer los límites que tiene para elaborar algún juicio, tanto como para hacerse consciente de lo que requiere para superarlos. Idea que encuentra también en Herder, cuando este manifiesta que: “Todo hombre lleva en sí mismo la imagen [*Bild*] de lo que debe y deberá ser. En tanto todavía no lo sea, habrá intranquilidad en sus huesos.” (Koselleck, 2012; p. 56). Es decir, poner en juego la autocrítica y la conciencia de sí, a fin de reconocer y vencer las propias alienaciones que limitan la comprensión del mundo y la vida.

El panorama presentado permite ver que si bien a lo largo de la historia la *Bildung* ha representado una razón capacitante, al menos de manera mayoritaria, también ha significado apertura, posibilidad e integración de la totalidad de la persona (razón y sensualismo), para poder responder a los desafíos de cada época y al interés por

encontrarse a sí mismo. No se trata entonces de tomar distancia de las pretensiones de la Ilustración, ni de la educación como medio de instrucción, sino de entender que hacen parte de ese proceso de integración; comprender la *Bildung* como un concepto más amplio y abarcador: un metaconcepto. Reconocer que su desarrollo impregnó y está impregnado de ideas determinantes en la organización del mundo occidental, es lo que hace de ella un concepto polisémico, de usos lingüísticos disímiles, cuyos rasgos semánticos fundamentales dan pistas para comprender las construcciones sociales que en torno a la formación *de* maestros se han dado.

Desde esta historicidad, es posible identificar dos posiciones sociales reconocibles y vigentes: una donde la formación se entiende desde la función específica de hacer útil al individuo para la sociedad *versus* otra que propicia su plenitud, desde un principio de libertad (Vierhaus, 2002; Koselleck, 2012). Reflejan las dos perspectivas místicas asociadas al origen de la *Bildung*: ser formado a imagen y semejanza por una entidad externa o formarse a sí mismo desde la autodeterminación. Gadamer (1999) planteó también esta distinción y, desde el contexto nacional lo hacen igualmente Vasco, Martínez y Vasco (1998)², al indicar que frente a la formación se encuentra una posición activa, que tiene la perspectiva de *formar a alguien*, contrario a una posición reflexiva vinculada a *formarse*. Señalan la primera como limitada, al orientarse por una lógica de entrenamiento e instrucción, y la segunda como ampliamente ambiciosa; posturas que definen modos de relación entre formación y educación.

Koselleck (2012) refiere a estas dos posiciones como formación pragmática y formación humanista, identificando en ellas tres rasgos semánticos fundamentales: un sentido de *religiosidad cultural o de religiosidad moderna secular*, entendida como confianza en las capacidades del ser humano para trascender gracias al uso de la razón, donde se conserva una percepción salvífica, una praxis caritativa y de reforma social, vinculada al conocimiento y consciencia de sí mismo; una noción de *trabajo*, en la que labor intelectual y manual se funden bajo la disposición de cultivar las propias capacidades, y donde tenacidad y autodeterminación se sustentan en la comprensión de aquello que se hace; y, finalmente, una postura sobre la propia *participación social y política*, marcando unos modos de relación con los otros y el mundo que se sustentan en las primeras dos premisas. Estos rasgos hablan de un estilo de vida; modos de situarse y relacionarse que están presentes en todo ser humano, sin que implique que se manifiesten con la misma intensidad o coherencia entre ellos; premisas que pueden ayudar a generar una trazabilidad de su presencia en prácticas sociales que resulten formativas.

Para el caso de las Escuelas Normales, se puede afirmar que su origen y participación en la consolidación del sistema educativo le vincula a una racionalidad capacitante –acción sobre el sujeto en función de intereses sociales particulares–, pero en su cotidianidad

² Miembros del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica – GHPP; escenario interinstitucional de investigación que desde 1978 ha contribuido al desarrollo conceptual de la pedagogía en y desde Colombia.

discurren acciones y discursos que desbordan la idea de moldear/amoldar al otro, dando cuenta de una formación que toma trayectorias no siempre develadas. La Institución al autorizar y posibilitar la acción de enseñar –desde las regulaciones y estandarizaciones del sistema educativo–, dispone de un escenario de acción formativa que excede las pretensiones normativas, al abrir al estudiante-maestro hacia la experiencia de relacionarse y tomar decisiones; escenario donde los rasgos semánticos pueden aportar como puntos de referencia para comprender la relación entre las prácticas de enseñanza y la denominada formación de maestros. Para entender y ampliar este planteamiento, se hace necesario reconocer de manera específica la relación entre formación y educación, y cómo se articula con la pedagogía y la enseñanza.

Relación formación - educación - pedagogía

El concepto de formación fue abordado en el apartado anterior como eje central de esta tesis; no obstante, su fuerza está en identificar su relación con la educación y, desde ella, con la pedagogía y la enseñanza, particularmente desde su apropiación³ en el país.

En el contexto colombiano, la adopción amplia del concepto de formación está vinculada al trabajo realizado por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, para quienes este engloba el conjunto de prácticas sociales, difusas, agenciadas por las familias y otras instituciones y grupos sociales, que hacen que un individuo se integre a la sociedad a la que pertenece. La educación es, por su parte, una práctica social compleja, dirigida a las nuevas generaciones frente a la necesidad de la supervivencia social; es establecer *para el sujeto* una relación intencionada con el mundo, relación movida por una finalidad externa y delimitada que responde a una organización y una estructura que busca su desarrollo. Advierten, asimismo, que en la educación se integran los procesos formativos institucionalizados, orientados a la formalización de los sujetos en, desde y para la sociedad de la que hacen parte, con la intervención del Estado como representante y garante (Zuluaga, 1987, 1999 y 2001; Vasco, Martínez y Vasco, 2008). Panorama que sintoniza con la idea de la educación como institución social, cuyo propósito está en la transmisión intencionada y deliberada del legado de una sociedad, para que las nuevas generaciones se inserten, adapten y participen de ella (Durkheim, 1999), lo que la dota de “un acento más activo: es un hacer con una meta dirigida *sobre* el otro y *para* el otro” (Vierhaus, 2002, p. 11).

³ Para Zuluaga (1997) apropiar es “inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en coordenadas de la práctica social. El proceso pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico” (p. XIV)

Es de indicar que la noción de la educación como institución social fue introducida en el país por Zuluaga (1987), a partir de la obra de Foucault. Implica entenderla como un campo relacional de prácticas y discursos, no necesariamente explicitados o formalizados, que aseguran el funcionamiento y permanencia tanto de la institución como de la sociedad en la que se acuna. En este sentido, se funda y delimita sobre los intereses de la sociedad de la que hace parte, lo que explicita el vínculo profundo de la educación con las condiciones de vida social y política en un momento particular, así como la manera en que se articula y contradice con otras instituciones sociales. Quiceno (2018a) lo sintetiza indicando que la educación es, ante todo, una representación mental integrada por unas instituciones que operan en un espacio y tiempo social particular, bajo unos discursos intencionados y desde unos sujetos que marcan la posición de dichos discursos desde y para la sociedad que los enmarca.

Esto ubica a la educación en una función política, como lo deja ver también Fernández (1997), para quien perpetuar la identidad colectiva no se da solo a través de la transmisión del patrimonio cultural, sino también desde la asimilación de una visión socio-económica que aporta a los mecanismos de producción que dinamizan la vida social. En este sentido, su institucionalización no refiere, de manera exclusiva, al funcionamiento de un establecimiento educativo, aunque dicha asociación se generó con la creación de la escuela pública. Martínez (2015) lo precisa al señalar que en la Modernidad la educación adquirió un nuevo nodo discursivo, particularmente en el siglo XVII y desde el centro de Europa, donde se vincula el concepto en torno a la escuela pública, lo que la sujeta “al Estado; a unos sujetos específicos: los maestros; a otros sujetos específicos: los alumnos; y a través de ellos, a las familias; y a unos saberes seleccionados, recortados y dirigidos a intencionalidades diferentes (...) alrededor de la forma escuela” (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, pp. 16 - 20). Situación que llevó a asociar la educación a prácticas de escolarización realizadas en la escuela por los maestros como agentes educativos.

Lo referido llevó a un uso del concepto de institución en esta tesis como lo instituido, lo establecido, lo dado en torno a la educación; una relación de fuerzas sociales –no necesariamente armónica– que, a manera de entramado, sostienen una idea de educación. En esta dirección, Masschelein y Simons (2014) señalan que la función de la escuela ha sido históricamente la de representar un escenario de progreso y de un mejor futuro para los individuos que acceden a ella. Idea compartida que ha sido sostenida por las mismas sociedades. Esto, a pesar de que en algunos escenarios ha representado recelos, sea porque no se ajusta a los programas e ideales político-religiosos de quienes detentan el poder o porque se asume como escenario de alienación, como lo sugirió Ilich, al indicar que no se necesita de la escuela para aprender, ni ser enseñados. En cualquiera de los casos, la escuela y los educadores responden a una visión de sociedad y de su lugar en ella. Cabe decir que eso hace que queden bajo la lupa de la sospecha, culpables de la crisis educativa y social por acción o por omisión.

Lo cierto es que, desde mitad del siglo XX, el término educación se conecta de manera inexorable a la idea de sistema educativo como planificación y racionalización, desde una perspectiva que responde a la globalización de la economía. La educación quedó cooptada por organismos multilaterales, desde teorías y conceptos de consultores internacionales, quienes extendieron su influencia a través de esta práctica social sobre los países signados en desarrollo (Escobar, 2004; Aristizábal, Muñoz y Tosse, 2008; Vasco, Martínez, Vasco, 2008; Aristizábal y Agudelo, 2020). Es la puesta en escena de una racionalidad técnica que refleja la presencia de la denominada Tecnología Educativa⁴, modelo educativo anclado a políticas internacionales que, sin hacer ya parte de la política pública nacional, sigue vigente en los modos de la *aprendizaje* (Biesta, 2016). Esto se evidencia en la prioridad dada a la relación costo-beneficio del gasto público, desde criterios de rentabilidad, eficacia y eficiencia que sustentan la adopción de un enfoque de estandarización vinculado a la teoría de sistemas, el lenguaje de la economía y la psicologización del aprendizaje.

La educación integra así la función de dar una respuesta, no necesariamente manifiesta pero sí reconocible, al interrogante: *¿qué sujetos se requieren para qué tipo de sociedad?*, a lo que responde a través de acciones que realiza *sobre* los sujetos para asegurar el ingreso a la cultura que les es propia. La respuesta dependerá de la comprensión que la sociedad tenga sobre la formación, la cual, si bien se asocia también a dicho ingreso, excede una pretensión intencionada que se ejerce sobre el sujeto. Por tanto, las acciones a desplegar pueden estar dirigidas a que el sujeto se acoja y responda a unas orientaciones dadas desde un proyecto de sociedad, o para animar a que dicha participación se de en función de una reflexión y una toma de postura sobre el modo en que decide participar en ella.

Se explicita en lo planteado dos modos de relación entre formación y educación: una donde ambos conceptos terminan por representar una intencionalidad externa que se ejerce *sobre* el sujeto y *para* o en función de la sociedad, a manera de una racionalidad capacitante. Otra, donde la educación es ámbito de acción y apertura para que el sujeto, por sí mismo, amplíe sus horizontes de sentido personal y colectivos. Visión de orden humanista que da a la educación la intención de impulsar en el sujeto una búsqueda consciente de trascendencia (espiritualidad secular), unas maneras de asumir y responder a las actividades en las que se implica (trabajo como laboriosidad) y unos modos de relacionarse en torno a ellas (participación social y política), como postura ética y comportamiento activo que deviene en formación. Desde cualquiera de estas posturas, la educación se expresa como tejido continuo en relación con la formación, sin que implique

⁴ La Tecnología Educativa hace referencia a un modelo pedagógico que nace en Estados Unidos, segunda mitad del siglo XX, como parte del posicionamiento geoestratégico que resulta de la Segunda Guerra Mundial. Necesitaban ciudadanos que pudieran responder a los requerimientos de un crecimiento industrial exponencial y una expansión global de sus mercados y de políticas que los respaldaran. Se erige bajo una racionalidad técnica que impulsa una instrucción masiva, de bajo costo y con un máximo de rendimiento, la cual integra, a su vez, estándares o resultados deseables de aprendizaje –competencias–, y procesos de evaluación bajo criterios unificadores. El interés es el nivel de empleabilidad de un sujeto para el sector productivo. (Benavides, 2021).

que sean términos intercambiables. Quiceno (2018a y 2018b) lo sintetiza al señalar que la formación tiene que ver con *situarse en el mundo para ser* en él, donde la educación es la que posibilita que el sujeto logre ser-siendo en un espacio y tiempo específico. Es decir, es en la visión que se tenga sobre la formación de los sujetos donde anida el sentido de la educación, lo que la hace, a su vez, centro de la pedagogía. Pero ¿qué es pedagogía?

Las prácticas sociales educativas se expresan en la enseñanza, donde se establece una relación entre el sujeto que enseña y el o los sujetos a quienes se enseña; relación que se denomina pedagógica. La pedagogía se puede entender, por tanto, como la relación establecida en la enseñanza, a la vez que el lugar desde el cual se piensa dicha relación, lo que permite comprender y dar cuenta de la articulación que en ella se establece entre la educación y la formación. Es en la pedagogía donde se puede reconocer el sentido de la educación presente en las prácticas y los discursos de la enseñanza y, a través de ella, reflejar la comprensión que se tiene sobre la formación; idea que llevó al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica a plantear la educación como campo de estudio y no como disciplina, haciendo de la Pedagogía el ámbito de investigación privilegiado para pensar la educación y la enseñanza como su principal objeto de conocimiento (Quiceno, 2018b).

Dado que la tesis centró su atención en las relaciones pedagógicas que impulsan la formación de maestros en las Escuelas Normales, no solo como práctica, sino también como reflexión en torno a ella, se hizo necesario reconocer las posturas asumidas en estas instituciones educativas frente a la relación práctica-teoría o, dicho con otras palabras, la relación entre el hacer y el saber en torno a la enseñanza; tanto como reconocer desde dónde se piensa dicha relación y los sujetos vinculados al ejercicio. De ahí que fuera relevante ocuparse del lugar que se le ha dado a la pedagogía en el país y su incidencia en las apuestas educativas para la formación de los maestros; escenario que contribuyó a la comprensión de dinámicas institucionales en torno a la enseñanza como experiencia formativa, especialmente en las últimas décadas.

La pedagogía en Colombia: saber pedagógico y práctica pedagógica

La época Moderna de la sociedad occidental representó un desplazamiento epistémico hacia la racionalidad científico-disciplinar y, con ello, hacia asociar el reflexionar con procesos de abstracción propios de la teoría. Perspectiva que se reflejó en la pedagogía, al entrar otras disciplinas a ocupar un lugar central en los asuntos de la educación y la enseñanza; disciplinas que integraron las denominadas Ciencias de la Educación. Pensar la relación pedagógica se convirtió en un sinónimo de reflexión sistemática y estructurada, lo que dio a la teoría una relevancia sobre la práctica y restringió el interés sobre la enseñanza a lo enunciable a través de un cuerpo teórico constituido. Esto hizo que en las instituciones educativas donde se forman maestros, cuyo origen data de la misma época, se diera progresivamente una mayor preponderancia al saber formalizado; aquel que tiene la forma del conocimiento científico-disciplinar.

Es frente a este panorama que Olga Lucía Zuluaga trazó su trabajo académico, desde finales de 1970, de la mano del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia; quienes, más que una línea de investigación pedagógica, desarrollaron una perspectiva en torno a la pedagogía y el lugar del maestro en ella, con repercusiones aún latentes en la política pública educativa y en la formación de maestros en el país y fuera de él. Su postura además de conceptual es política, al explicitar la posición subordinada e instrumentalizada de la pedagogía frente a las Ciencias de la Educación, así como la posición subordinada del maestro; portador y productor de un saber que le es propio –saber pedagógico–, el cual emerge a través de una práctica que le es inherente: la práctica pedagógica.

Para Zuluaga, la subordinación de la pedagogía y el maestro es el resultado de procesos de atomización de la enseñanza como objeto de estudio entre diferentes campos disciplinares que, desde interpretaciones biológicas y psicológicas, tomaron como núcleo el aprendizaje del ser humano. Observó que la enseñanza había quedado reducida a su relación con el aprendizaje, minimizando sus múltiples aristas de estudio; perspectiva reforzada con la introducción del modelo de Tecnología Educativa en el país en la década del setenta. Dicho modelo entronizó un estatuto de saber que desconoció el saber pedagógico, excluyó a los maestros de las discusiones pedagógicas y dio el carácter instrumental a la enseñanza y, con ello, a la pedagogía (Zuluaga, 1999). La apuesta del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica fue entonces reivindicar la centralidad de la pedagogía en las reflexiones sobre la enseñanza, desde un trabajo histórico en torno a la práctica pedagógica como una práctica de saber; a la vez que reivindicar al maestro como intelectual “cuya identidad se deriva del saber pedagógico” (Zuluaga, 2001, p. 19).

Esta preocupación frente al giro dado hacia el aprendizaje es abordado también por Biesta (2016), quien plantea que hay en ello un desdibujamiento de la educación y de la función del maestro: enseñar. Explica que el paradigma del aprendizaje es el paso de la transmisión de contenido del maestro al estudiante, como perspectiva instruccional, a la idea del maestro como facilitador del aprendizaje desde la pedagogía constructivista. Para el autor, este tránsito se refleja en cambios frente a la comprensión del maestro, la enseñanza, la escuela y los estudiantes: ahora el maestro es un facilitador del aprendizaje, quien trabaja desde áreas de interés de los estudiantes; enseñar es generar oportunidades de aprendizaje, mediante experiencias y métodos que fortalezcan hábitos mentales para aprender; la escuela es hoy un ambiente de aprendizaje; los estudiantes son aprendices; los adultos son adultos aprendices; y toda la educación se mueve en torno a la idea de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Frente a este panorama, es de recordar que la educación no es solo aprender, sino aprender algo de alguien y para determinados propósitos, por lo que el aprendizaje se queda corto como lenguaje educativo porque no permite articular, ni dar cuenta, de la naturaleza de la escuela y de la educación. Es un discurso que reduce todos los asuntos al asumir al estudiante como centro del proceso educativo, bajo la premisa de que este tiene

la intención de aprender, sabe qué aprender, por qué, para qué y cómo aprenderlo. Ello no reconoce que la educación se centra en la intención de alguien que enseña a otro algo en un lugar específico, y que lo hace en función de un contexto sociocultural. El modelo, por tanto, descentra y vacía de sentido a la educación y al maestro, quien pasa a ser un ejecutor o administrador de procesos de aprendizaje sobre los cuales no decide.

Esta visión reducida de la educación, explicita su sujeción a una sociedad que demanda la empleabilidad de los sujetos para una producción industrializada, masiva y global, desde una racionalidad técnica. En ella, el sujeto es asumido como aprendiz para el mundo productivo; noción que debilita la función del maestro de acompañar al sujeto en el proceso de aprender a esforzarse para cultivar su espíritu, formar su carácter, “develar las relaciones que dan sentido y significado al mundo que lo rodea” (De Tezanos, 2023, p. 3) y su lugar en ese mundo, a la vez que lo aleja de la posibilidad de convertirse en estudiante, es decir, de implicarse en dicha comprensión más allá de los intereses de la economía (Masschelein y Simons, 2014). De ahí que esta perspectiva muestre también las tensiones frente a la disolución de la enseñanza y, con ello, del lugar del maestro en la escuela, al reducir dicha enseñanza a una mera ejecución alejada de la experiencia de concebirla.

Ahora bien, no hay que perder de vista que es en el trabajo –un rasgo semántico fundamental de la formación–, entendido como concepción y no solo ejecución, donde emergen los saberes que sostienen la formación y lo que permite que el sujeto se sitúe con su accionar en y para el contexto. Entronizar el aprendizaje sacrifica entonces la pertinencia y el compromiso con lo próximo, en nombre de una calidad entendida como rentabilidad; debate contemporáneo que ejemplifica cómo una visión de sociedad impregna y define una visión de educación y, con ello, de formación.

La propuesta de Zuluaga y el GHPP en Colombia frente a este panorama, fue la de reconocer las relaciones dadas entre escuela-sociedad a través de la enseñanza, desde una preocupación por historiar el saber pedagógico, lo que es, a su vez, historiar la pedagogía. Plantearon identificar las reglas según las cuales los sujetos-maestros enuncian un saber sobre la escuela, sobre sí mismos y sobre la enseñanza (proceso de objetivación), y los efectos de verdad que dicho saber tiene para constituir su subjetividad, en este caso, su subjetividad como maestro; así como las condiciones históricas que han hecho posible dicha emergencia. Más que la teoría y sus pretensiones de verdad, les ocupó preguntarse “por qué y cómo, en un momento histórico, un saber tiene *efectos de verdad*, ante todo en sus relaciones con el poder y con otros saberes cercanos.” (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, p. 12). De ahí que abordaran la enseñanza desde el lenguaje y las prácticas, sus formas y sus límites, sus relaciones de poder y saber, y desde el sujeto o subjetividad que se produce en ese tejido imbricado; es decir, la manera “como el sujeto se representa a sí mismo en ellas” (Quiceno, 2018a, p. 146).

Desde esta postura, el saber pedagógico⁵ se entiende como formación discursiva y producto histórico asociado a los entramados del poder, especialmente al reconocer la relación entre la enseñanza y la institucionalización de la escuela moderna (Zuluaga, 1999). A la vez, reconocen que es el saber lo que permite articular “conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones” (Zuluaga, 2001, p. 83), siendo condición de posibilidad de toda práctica social y de todo conocimiento vinculado a ella. Ello significa que el saber es implícito y está disperso en diferentes registros que son resultado de su puesta en práctica, por lo que no es posible separar uno de otro. Vasco, Martínez y Vasco (2008) lo definen, indicando que el saber es “un campo más abierto que el de un conocimiento y menos sistematizado que el de una disciplina, aunque incluye también conocimientos dispersos y fragmentos de disciplinas académicas” (p. 10), por lo que buscan reconocer el tejido que se construye entre los saberes más formalizados y aquellos presentes en la cotidianidad de la enseñanza, como una región menos sistematizada, siendo ese encuentro donde se constituye la pedagogía como práctica de saber.

El saber pedagógico, para Zuluaga y el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, no es entonces un campo con linderos específicos, sino un concepto metodológico o herramienta de análisis que permite una aproximación a su sistema de producción. Es entendido como un concepto integrador que da cuenta del entramado de discursos diversos en torno a la enseñanza y la educación, al que se va sin una pretensión de unidad desde una teoría, y sin concebirlo como un compendio o cúmulo de discursos más o menos formalizados. Su interés es dar cuenta de este a través de los procesos de producción manifestados en la práctica, en un momento y lugar determinados y desde unos sujetos en concreto, sin desconocer que su producción es un entramado plural y en movimiento. Por ello se enfocaron en: la enseñanza como práctica de saber entre otras prácticas de saber, en los saberes que apropia y en las condiciones en las que lo apropia, asumiendo que son ideas que no evolucionan de forma lineal, a manera de un pensamiento concatenado y continuo. Es en este contexto que denominaron la enseñanza como *práctica pedagógica*, a fin de remarcar con ello su naturaleza de práctica de saber, enfatizar en el tipo de saber que representa e integrar la apuesta por una reflexión permanente que la renueve desde adentro (Zuluaga, 1999: Zuluaga, 2001).

En el marco de esta comprensión, *saber pedagógico* y *práctica pedagógica* son conceptos de investigación académica y cultural en el ámbito de la educación que, si bien siguen debatiéndose, han permitido anclar en Colombia unas formas de comprensión alrededor del quehacer y del saber de los maestros. Sin embargo, su incidencia va más allá de los conceptos, al constituirse en dispositivos de resistencia y confrontación política, de cara a la mercantilización global de los sistemas educativos y al subsecuente estatuto de

⁵ La perspectiva conceptual de saber pedagógico propuesta en Colombia por el GHPP tiene puntos de encuentro con lo que Mercado (2002), Galván (2008) y Rockwell (2009) definen como saber docente. Para ellas el saber pedagógico es el saber prescriptivo o instituido, lo que dista de su comprensión en esta tesis.

subalterno intelectual en el que subsume a los maestros; estatuto enseñado y aprendido en las mismas instituciones formadoras de maestros, desde el régimen de verdad instituido por las Ciencias Sociales y Humanas y, desde ellas, por las Ciencias de la Educación. Es decir, ante un panorama de opresión cultural que no reconoce al sujeto-maestro como productor, ni portador de un saber propio y, por el contrario, le limita a ser ejecutor de un oficio metodológico, a manera de un técnico que sabe aplicar lo que expertos e intelectuales han definido como teoría, contenidos y métodos. De ahí que saber y práctica pedagógica se presenten como oportunidad para reconceptualizar la pedagogía y comprenderla como disciplina, buscando en la historia del país esos momentos donde, sin las Ciencias de la Educación, fue posible “producir conceptos, imágenes y relatos que se articulan o rearticulan con y desde la relación pedagógica entre docentes y estudiantes” (Saldarriaga, 2016, p. 13). En este sentido, la Pedagogía fue asumida como un saber y disciplina independiente de las Ciencias Sociales. (Saldarriaga, 2016; De Tezanos, 2016; Vasco, Martínez y Vasco, 2008).

Esta fue la perspectiva que cohesionó a educadores e intelectuales que impulsaron en el país el surgimiento del Movimiento Pedagógico y de las expediciones pedagógicas asociadas a él, desde finales de los setenta; periodo histórico de rupturas políticas, intelectuales y culturales, donde estaba en apogeo la lucha por la dignificación social y laboral del magisterio colombiano. El espíritu detrás de esta movilización de educadores no fue entonces solo el interés por pensar la pedagogía en función de otras posibilidades de sociedad, sino también por visibilizar al maestro como protagonista de la historia y sus transformaciones sociales. En este contexto, la Pedagogía se convirtió en escenario de reflexión desde el cual empoderar a los sujetos educativos de cara a la necesidad de hacer resistencia frente al modelo de Tecnología Educativa y su afirmación en políticas que restan autonomía al docente. Se asumió, para ello, la investigación educativa desde y con los maestros, como “una forma de rescatar el saber pedagógico y las prácticas que se han llevado a cabo y que nos configuran como sociedad” (Casas, 2022, p. 78); reflexión sistemática que coadyuvaría a que sean reconocidas sus voces, una voz que habla desde la experiencia y desde adentro de la escuela, para participar en escenarios académicos y políticos donde se definen condiciones para la educación y, con ello, condiciones para la sociedad. Se trató de valorar y dignificar al maestro como agente de transformación social, empezando por la manera como él mismo se concibe, concibe su práctica y concibe el saber que emana en ella.

Se buscaba el reconocimiento del papel que han tenido las prácticas de los maestros “en la construcción de los proyectos de nación de los territorios” (Herrera & Bayona, 2018, p. 133). Visión que dio sustento a la idea del *maestro intelectual*, muy de la mano de la perspectiva de maestro como investigador educativo, a quien se le conminó a preguntarse, de manera sistemática, por la relación pedagógica presente en su práctica, a fin de hacerse consciente del lugar que ocupa en la historia (Casas, 2022). Este discurso del maestro

intelectual, agente de transformación social, quedó reflejado en la inclusión de la investigación educativa como eje de los procesos de formación de maestros en el país; ejercicio permanente de reflexión sistemática de la práctica de enseñanza que, en adelante, se la enunció como práctica pedagógica.

Este contexto histórico permite entender por qué Zuluaga (1999) planteó la Pedagogía como saber historizado en su práctica y como disciplina en formación pero, sobre todo, la acogida que tuvo este planteamiento en el país. Hay de fondo una pretensión por avanzar en la comprensión de la formación de saberes en torno a la escuela, los maestros y el saber presente en la relación pedagógica, desde otras orillas y desde otros sujetos que den cuenta de esa urdimbre hacer-decir que se entreteje en la cotidianidad. Visión que se refleja en De Tezanos (2016), quien propone que los futuros maestros asuman el reto de develar “el sentido del “oficio de enseñar” articulado a un proyecto socio-cultural general” (p. 9); es decir, que los maestros y futuros maestros asuman un liderazgo frente a los destinos de la educación y de la sociedad.

La práctica pedagógica se configuró como un concepto de resistencia ante la idea de una práctica limitada a la aplicación y reproducción de lineamientos, regulaciones o modelos que organizan de manera previa las actividades de enseñanza (Zuluaga, 1999). El resultado fue convertir la reflexión sistemática de la propia práctica en camino de formación, en respuesta al interés por involucrar a los maestros como protagonistas en el proceso de hacer de la pedagogía disciplina central para pensar la educación, a la vez que empoderar su participación política y social en la toma de decisiones en torno a la educación y, desde ahí, en la constitución de una sociedad más justa e incluyente. En este contexto, la investigación se hizo eje en la formación de maestros desde finales del siglo XX, incorporada como ejercicio de distanciamiento y objetivación para identificar cómo opera una práctica y cómo se relacionan los elementos que la componen desde su interés por la escuela, el maestro y la enseñanza, en el marco de un tejido de poder reflejado en el contexto político, sus actores predominantes, así como la normatividad emanada. Producción de saber-conocimiento vinculado a una racionalidad científico-disciplinar (Bolívar, 2008) que se convirtió en un referente en el país y fuera de él.

El fenómeno que se generó y que se observa en las instituciones donde se forman maestros, más allá de las intenciones que se tenían, es la entronización de la reflexión sobre la enseñanza. Se dedican ingentes esfuerzos en impulsar el ejercicio de pensar sistemáticamente la relación pedagógica, a veces a costa de fortalecer la experiencia de la enseñanza en sí misma. Es decir, se nota un desplazamiento de la enseñanza como eje de formación –hacerse maestro en la enseñanza–, para ubicar en el centro la investigación educativa –hacerse maestro reflexionando sistemáticamente la enseñanza–. Escenario que se asentó con la reestructuración dada a las Escuelas Normales Superiores desde 1997, donde se establece una relación de privilegio de la teoría sobre la práctica, a pesar de las intenciones transformadoras que subyacen a esta decisión.

Frente a ello, Saldarriaga (2024, 2023 y 2016) advierte que esta perspectiva emancipadora, si bien aportó a repensar la educación en el país, no ha significado que la mirada técnica –que representa una perspectiva dualista entre teoría/práctica– no siga presente en el acontecer escolar. Reconoce que el enfoque estructuralista del GHPP tiene límites para comprender esta realidad, por lo que viene proponiendo pensar la práctica pedagógica desde lo contingente en la vida cotidiana de la escuela. Explica: “la práctica pedagógica tiene esa doble forma de existencia, la estructural y la cotidiana, y la bisagra se juega en el oficio de maestro” (Saldarriaga, 2024, p. 71), por tanto propone entenderla en ese movimiento de toma de decisiones entre lo prescrito u ordenado y lo contingente que irrumpe, como cotidianidad misma de la escuela. Es mirarla como artes de hacer. Es una mirada que representa la reivindicación del saber pedagógico del maestro –presente en el acto de enseñar–, pensando la práctica a la altura de la propia práctica y de quienes la realizan, y no como la aplicación de una teoría elaborada por expertos.

La aproximación que propone Saldarriaga (2024), adoptada en esta tesis, implicó centrarse en las maneras de responder a las contingencias de la enseñanza presentes en las prácticas pedagógicas de los maestros-en-formación. Decisiones que al responder a la ocasión, en función de los sentidos vitales que se comparten en momentos y lugares específicos, desbordan el llamado institucional que delimita la enseñanza, dando cuenta de una disposición implicada para “hacerse cargo de”, lo que denota un hacerse responsable del otro y de sí mismo desde el oficio de enseñar.

La reflexión epistemológica sobre la enseñanza y sus implicaciones en la formación de maestros desde el saber pedagógico, posibilita una comprensión de la relación pedagógica como experiencia *en* la que se manifiestan saberes que anidan una reflexión permanente, no necesariamente intencionada y sistemática, sobre la práctica de la enseñanza. Se trata de reconocer que hay un saber no formalizado, un saber práctico que se devela a través de unos modos de hacer que invisten unos modos de pensar que movilizan la formación del maestro, entendida dicha formación como producto y como proceso permanente. Perspectiva que se aleja de un interés sobre la relación estructural *disciplina-pedagogía* en torno a la enseñanza, para ubicarse en un escenario más amplio de la experiencia y de los saberes que se manifiestan en ella, a fin de dar apertura a otras comprensiones sobre la práctica de la enseñanza y el lugar del saber pedagógico en ella.

La enseñanza: prácticas crítico-situadas y escenario de manifestación del saber pedagógico

Volver sobre la enseñanza, asumiendo que en la relación pedagógica anida una forma de reflexión, no necesariamente sistemática, es reconocer en ella la latencia de ese saber pedagógico constituyente del ser maestro. Desde este horizonte, la relación entre pedagogía y formación no se entiende desde la pretensión unívoca de elevar la teoría en el sujeto para enriquecer su práctica, ni de aprovechar la práctica para dar soporte a la teoría, al convenir

que en la relación pedagógica se manifiestan saberes y conocimientos gracias al lenguaje, pero también a una subjetividad que emerge y se expresa en el hacer desde una racionalidad sensible y presente en todo proceso de enseñanza. Aproximación que se diferencia de la racionalidad científico-disciplinar, al interesarse más en lo que se manifiesta en las operaciones cotidianas de un maestro que está experimentando su formación, que en el lugar de la reflexión sistemática sobre la relación pedagógica como camino de formación.

Lo indicado no implica que en este estudio se tome distancia de la discusión sobre el estatuto epistemológico que le da soporte al saber pedagógico manifestado en la enseñanza, ni que se afine en la especulación o el relativismo educativo o cultural; significa ubicar la formación de maestros en la perspectiva de la pedagogía como saber, más que en discusiones sobre la pedagogía como disciplina fundante y su relación con las Ciencias de la Educación.

En esta tendencia se encuentran los planteamientos de Saldarriaga (2016 y 2023) quien, haciendo parte del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, se enfoca especialmente en pensar la enseñanza desde las contingencias cotidianas que la impulsan. Se ubica en la enseñanza al reconocer que allí se manifiesta un saber pedagógico propio del maestro, descentrando su mirada de las estructuras de poder presentes, sin desconocerlas o minimizar la realidad de sus efectos. De hecho, él mismo plantea que no es una perspectiva que entre en choque o contradicción con la comprensión de la pedagogía como disciplina o como reflexión epistemológica; es otro punto de entrada que comparte la intención de “leer la escuela y al maestro, brindando una caja de herramientas para ser interlocutores válidos desde la escuela y frente a los expertos” (2016, p. 14).

Para Saldarriaga es ir a lo discursivo, entendiendo que ello no se limita a lo enunciado, para romper la relación de oposición con la que normalmente se asume la teoría y la práctica, y los dualismos asociados: pensamiento/acción, realidad/idealidad, materia/mente, práctica/discursos. Según explica, esto permite problematizar las relaciones, hablar de una red de prácticas discursivas y no discursivas que están presentes en la enseñanza, donde no se está ante un sujeto que piensa y otro que actúa, una subordinación entre las dos partes o una correspondencia de dos aspectos que se encuentran pero mantienen su integridad. Plantea que entre hacer y pensar hay una relación indiferenciada e indivisible, es un “tejido de vínculos pero también de desconexiones, traslapamientos, divergencias y silencios: una compleja red de articulaciones cuyas modalidades y efectos tienen que ser abordados históricamente.” (2016, p. 13). Esta idea se articula al concepto de saber pedagógico, desde la concepción planteada por Zuluaga (2001), en tanto propone esa posibilidad de movilidad entre discursos heterogéneos que pueden estar entre campos de saber altamente sistematizados y otros más próximos a los saberes que no tienen la forma del discurso, sino del hacer.

Saldarriaga (2016) precisa que si bien: “toda disciplina emerge en un campo de saber, no todo saber se convierte en disciplina, ni tiene por qué hacerlo, y no por ello pierde su potencia de conocimiento” (p. 15); postura que abre un punto de acceso distinto para pensar en los saberes prácticos que se manifiestan en la enseñanza. Es pensar la enseñanza como acontecimiento que moviliza al maestro, que lo forma en un pensamiento divergente, inventivo; formación que se expresa a través de una experiencia que le permite ser y hacer de manera critico-situada (Jaramillo y Aguirre, 2015). Es la enseñanza y la relación pedagógica como lugar donde se constituye y expresa la subjetividad del maestro; lugar nuclear para pensar la formación que ella detona. Posición que invita a aclarar qué se entiende por enseñanza.

Enseñar es presentar el mundo al otro, ponerlo en común. Larrosa (2020) desarrolla esta idea a partir del libro *La condición humana* de Hannah Arendt (1958), explicando que el ser humano al nacer entra al mundo, así como lo deja al morir; vinculación social de acogida que trasciende lo meramente biológico y da cuenta de la capacidad de los seres humanos de representar el mundo para ponerlo frente a sí pero, ante todo, ponerlo entre sí y los otros. La educación tiene, en este contexto, el valor de hacer que los seres humanos se vuelvan seres sociales –conservando su singularidad–, y el maestro la función de ser creador y transformador de ese mundo social. Por su parte Hernández (2018) plantea que la función del maestro frente a esta introducción del otro al mundo, es la de despertar y nutrir en el estudiante el deseo de saber, así como transformar ese deseo en voluntad de saber; voluntad que se expresa como autonomía, como formación progresiva del carácter y la disciplina para entender no solo el mundo, sino también el lugar que se ocupa en él, donde la labor del maestro es hacerse cada vez menos necesario para su estudiante (De Tezanos, 2023; Masschelein y Simons, 2014).

Esa relación con el mundo es lo que interesa a la educación, particularmente desde la enseñanza. No se trata solo de asegurar la vida del que llega, ni solo de entrenarlo para su supervivencia, sino que hay también una responsabilidad por asumir con el mundo que lo acoge, así como con la perpetuación de ese mundo. Dice Larrosa (2020):

La educación no es (solo) preparación para la vida, sino (fundamentalmente) iniciación o introducción al mundo. Pero una iniciación que solo puede darse en la medida en que el mundo mismo sea, a la vez, transmitido y renovado. Por eso, la vocación pedagógica supone un doble amor y una doble responsabilidad. Y la primera responsabilidad tiene que ver con el mundo, con las maneras de hacer mundo y de estar en el mundo que vale la pena transmitir y renovar. Pero el mundo, el mundo común, la posibilidad de un mundo común, de un mundo en común, es tremendamente frágil. Un mundo común, o en común, solo existe si somos capaces de cultivar, juntos, formas comunes de atención, de preocupación, de cuidado. El mundo común no está, sino que se hace (o se dice o se canta). Y haciendo mundo (o diciéndolo o cantándolo) hacemos también posibilidades de mundo. Nosotros los viejos, que somos los que ya estamos en el mundo, somos

también sus garantes, los responsables de entregar el mundo a los nuevos, de evitar su ruina y su desaparición. (p. 151).

El mundo es entonces lo que tenemos los seres humanos en común, lo que está entre nosotros para ser y seguir siendo. Y ese mundo, para serlo y para ser renovado, requiere de dos condiciones: permanencia y ser una experiencia compartida. La primera da cuenta de un tiempo que excede la finitud de una vida; es lo que hay antes y después de cada ser humano, lo que trasciende el tiempo vital, por lo que es imprescindible que sea presentado a cada generación para que se integre a esa esfera pública, al curso de ese tiempo que sigue corriendo. La segunda condición es justamente que es público y no privado; el mundo no pertenece a una persona y su experiencia subjetiva, sino que es experiencia de y en relación con otros. Esto significa que “el mundo está en el espacio entre los hombres, pero también en el tiempo entre las generaciones” (Larrosa, 2020, p. 147), donde el compromiso de la educación es la transmisión, comunicación y renovación de ese mundo; presentarlo a quien llega, ponerlo entre otros en el mundo, porque es desde el mundo que se es, que se piensa, hace y dice.

En sintonía con esta idea, Biesta (2016) señala que la enseñanza no es solo un proceso a través del cual se viene al mundo, sino que el mundo viene a nosotros; encuentro que genera resistencia en los sujetos, quienes se ven interpelados por alguien que les quiere enseñar algo, que no necesariamente responde a lo que quieren aprender. Es decir, un proceso de enseñanza que se da como recepción de algo que viene de fuera, por lo que aunque no sea del todo incomprensible, sí es extraño para el estudiante. Algo interviene en el curso de la cotidianidad, no es una proyección de la mente del estudiante sino que es algo radicalmente otro, por lo que se ofrece resistencia de manera natural. No se da entonces como un intercambio verbal que permite una adaptación sin tensiones, sino que es un diálogo complejo entre lo que se es y lo que no, entre el yo y lo otro. En este sentido, enseñante y enseñado son formados y transformados en ese encuentro⁶.

Esto marca una fuerte diferencia entre aprender del maestro y ser enseñado por el maestro. Cuando se aprende, el maestro es utilizado como una fuente más de aprendizaje, alguien que da respuestas a las preguntas que se tienen, como igual lo podría hacer un libro, un video o un material multimedia. Sin embargo, esto implica para el estudiante tener claro qué quiere saber, tener el control del aprendizaje propio. Ser enseñado, en cambio, es una experiencia:

(...) radicalmente diferente, porque cuando somos enseñados por alguien, algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está más allá de nuestro control. (...) Tales “lecciones” son, desde luego, más difíciles de recibir que las cosas que aprendemos de otros debido a que nos vienen de fuera —“nos golpean”,

⁶Aspecto clave al pensar en el proyecto educativo de la Escuelas Normales, donde históricamente se ha planteado el ser enseñado a ser maestro a través de implicarse directamente en la enseñanza. Asimismo, lleva a pensar en las implicaciones de ubicar la investigación como eje en dicha formación.

podríamos decir— y en este sentido es un trabajo arduo otorgarles un lugar para acomodarlas (en el sentido literal de proporcionarles alojamiento, es decir, un lugar donde puedan estar). (Biesta, 2016; p. 125).

Se trata de entender, entonces, la escuela como un lugar donde se enseña; donde se recibe algo que no se tenía y que es, además, un obsequio: quizá se sabe que se va a recibir algo, pero no se sabe qué es. Por eso enseñar es un don, es donarse; un obsequio que no se da en cualquier parte y, sin embargo, “a lo sumo, los maestros pueden intentar y esperar, pero no pueden forzar al estudiante para que reciba el don. Igualmente, los estudiantes pueden estar abiertos a recibir el don, pero no pueden forzar al maestro para que se los dé.” (Biesta, 2016; p. 125). Si bien se aprende, como se dice ahora, en todo momento y lugar, es en la escuela donde se aprende siendo enseñado y donde, además, se da un intercambio, porque quien es enseñado siente la necesidad de dar algo a cambio. Ir a la escuela a *aprender* refleja una suerte de altivez de parte del estudiante, quien se asume en posición de solicitar le sea enseñado lo que a su bien tiene aprender; mientras que ir a *ser enseñado*, representa una disposición y receptividad ante eso que escapa a lo que puede solicitar y que, sin embargo, espera (Biesta, 2016). Encuentro de mutua dependencia y exposición que llama al maestro a hacerse responsable de ese otro, desde la alteridad; escenario que se potencia cuando el estudiante es a la vez maestro, al moverse en esa doble condición de enseñar y ser enseñado para enseñar.

La escuela transita por ello entre intersticios. No se trata de que sea un escenario para monólogos del maestro, pero tampoco para monólogos del estudiante; es o debe ser el escenario del diálogo complejo. En esta dirección, la enseñanza es entonces la escenificación del encuentro entre el niño y el mundo, ingresándolo en la experiencia de la resistencia; experiencia de resistencia que vive con otros. Se trata de tener oportunidades de encuentro y compromiso con la resistencia, trabajar con ello y no contra ello; soportar la frustración y mantenerse en el terreno intermedio entre destruir y autodestruir. Ello implica que la escuela:

Resista a las demandas demasiado fáciles que le hace la sociedad para que sea efectiva y eficiente (...). La escuela debe resistirse al llamado a ser una mera función, es decir, a ser completamente funcional a la sociedad. Aquí vale la pena revisar el sentido original de *schole* como tiempo de ocio, tiempo no definido por las demandas funcionales de la sociedad, no para hacer la escuela irrelevante para la sociedad, sino para permitirle ser propiamente educativa, algo que solo se puede lograr si se permite abrirse al riesgo inherente a toda educación. (Biesta, 2016; p. 127)

Masschelein y Simons (2014), desde esta misma perspectiva, indican que la escuela es la materialización y espacialización “del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario” (p. 12). De

ahí que su invención “puede describirse como la democratización del tiempo libre”, señalando que “precisamente por ese carácter democrático e igualitario, la élite privilegiada trató la escuela con gran deprecio y hostilidad” (p. 11). Es la escuela como tiempo y lugar para convertirse en estudiante junto a otros estudiantes, es decir, para entrar en un paréntesis de la vida diaria, en una suspensión que libera a los sujetos y a los contenidos –la materia de estudio– de la productividad; tiempo que permite explorar y reinventar las propias posibilidades, indiferente de la procedencia social. Es entrar en un *juego* donde el maestro pone en relación al estudiante con la materia del mundo, haciendo de ella contenido de estudio para despertar la curiosidad. Tiempo no lineal que permite moverse entre cambios, desde una igualdad de oportunidades para intentar, equivocarse o acertar, y volver a empezar la partida. Juego que responde a sus propias reglas y sentido de disciplina, distintas al del mundo de la productividad; por tanto, su incidencia no es en el mundo “real”, sino en el mundo subjetivo de quien se hace estudiante.

La enseñanza se centra entonces en la formalización de saberes y en los saberes formalizados; en el conocimiento que ha sido estructurado en función de unas intenciones socio-históricas para presentar el mundo en la escuela; conocimiento que asume la forma de materias escolares para ser tratadas en ese tiempo de ocio, tiempo libre del mundo productivo. Relación de saberes y conocimientos, donde se entiende que los primeros, como se refirió previamente, son más amplios, dispersos, poco sistematizados pero, por ello mismo, el caldo de cultivo donde emerge todo conocimiento y lo que permite su comprensión. Por tanto, la enseñanza tiene que ver con la parcelación del saber hecho conocimiento, lo que le significa definir, precisar y delimitar las condiciones en las que se propiciará la co-implicación del ser humano con el mundo, con los objetos del mundo y con los otros; con la cultura (Jaramillo, 2012). De ahí que represente la posibilidad de permitir que el sujeto construya, en relación con otros, sus propias respuestas sobre cómo vivir mejor, antes que responder a narrativas uniformadas y estereotipadas (Reincke, 2006).

El mundo que se presenta es entonces el fondo donde la vida es, pero también es lo que se cultiva para que sea posibilidad de trascendencia y bien-estar. Se trata, por tanto, de ampliar las oportunidades de formación del sujeto, desde un vínculo profundo con los otros, para permitir no solo la permanencia, sino también la renovación de eso que se tiene y se construye en común. Ello requiere una co-implicación del maestro con el mundo que presenta y que pone entre sí y los otros para construir, en conjunto, posibilidades, desde un pensamiento gestado en unos tiempos-internos y unos lugares-significados en la escuela (Bárcena, 2023). Pensamiento que desborda toda formalización y que manifiesta la capacidad inventiva del maestro para resolver, desde un sentido ético y existencial, las situaciones que emergen en una enseñanza situada (Jaramillo y Aguirre, 2015); capacidad que se manifiesta, a la vez que se constituye, en la experiencia misma de enseñar.

Enseñar es participar de un contexto de apertura a la formación, a la co-implicación con un mundo que se habita y que nos habita. Apertura al contacto y relación vital del

cuerpo con ese mundo, donde “el ser se vivencia de manera sintiente y desde el cual se erige toda constitución de la vida” (López y Jaramillo, 2018, p. 88). Significa que enseñar no es solo dar, sino también estar dispuestos a recibir los contenidos que entran a ese tiempo significado de la escuela, tiempo libre de productividad que permite otros relacionamientos con las comprensiones de la vida, para tejer la vida misma; relacionamientos donde es posible la formación. Es asumir, como lo plantea Reincke (2006) que el objeto de enseñar está:

En las relaciones concretas del hombre con el hombre, y para ello tengo que dejar de lado la soberbia de las culturas mecanicistas, cerebrales, y esforzarme por comprender y apreciar la perspectiva espiritual de mis alumnos, su sentido de la vida más afectivo e intuitivo que racional; no desacreditarlos. Si insisto en darles mi verdad y no me paro a recibir la de ellos, no puede haber verdad entre nosotros. Mis alumnos tienen una vida, una cultura de ellos, tienen realmente cosas irremplazables para darme desde su allá hasta mi aquí. (p. 107)

Se aspira a lograr algo desde un contenido que se decide presentar y un proceso o una manera de ser presentado; hay unos propósitos y fines que la mueven, movimiento que se da como fluctuaciones y negociaciones cotidianas que permiten avanzar en una dirección, sabiendo que se pierde de avanzar en otra, posibilitando en ello una formación común. En este escenario el papel del maestro no está en ejecutar directrices al enseñar, sino en tener la capacidad de orientar sus acciones, por lo que se debe avanzar en permitir su autonomía para que decida cómo presentar el mundo en las contingencias cotidianas de su labor; responsabilidad de valorar la singularidad, sin desconocer su conexión con la comunidad y la pluralidad, donde no cabe un programa educativo igual para todos (Hernández, 2018). Es la enseñanza como escenario vital de toma de decisiones; lugar de prácticas crítico-situadas donde el maestro pone en juego su juicio, entendido como postura y decisión frente a situaciones particulares y únicas que se van presentando en el escenario educativo, de acuerdo a los sujetos con los que se vincula, para entramar contenidos, procesos y relaciones en torno a lo que “es deseable desde el punto de vista educativo en cada situación concreta, en lo que respecta a los propósitos y a los medios de la educación” (Biesta, 2016; p. 123).

La enseñanza es presentar el mundo, labor que, asumida por el maestro, le impulsa a poner en juego una sabiduría práctica que le es propia y que le permite juzgar qué del mundo presentar y de qué manera hacerlo, en situaciones concretas y respondiendo a lo que la educación demanda en y para ellas (Mercado, 2002; Rockwell y Mercado, 1988). Experiencia que en sí misma nutre dicha sabiduría, moviendo los propios límites y limitaciones para responder a la enseñanza, lo que, dicho con otras palabras, significa estar continuamente en formación. Perspectiva que deja ver que para que dicha formación se de, no es condición necesaria el involucrarse con procesos de reflexión sistemática, mediada por una investigación educativa desde una racionalidad científico-disciplinar. De ahí que se

asuma la aproximación que propone Saldarriaga (2016) de ubicarse en las contingencias cotidianas que impulsan la enseñanza, para reconocer allí los saberes pedagógicos que se manifiestan y que dan cuenta de un proceso situado en el cual se forma el maestro. Esto dirige a una reflexión sobre el escenario de la enseñanza en las Escuelas Normales Superiores en vínculo con la formación de maestros.

Hacerse maestros en la enseñanza

Es común que se hable de formar y no de educar, en referencia a la misión y quehacer de las instituciones educativas. No obstante, cabe señalar que más allá de los términos que se utilizan, la educación, como apuesta institucionalizada, impulsa al sujeto a recorrer un camino de formación o de cultivo de su ser, en función de la manera como se comprende y se asume la participación de los sujetos en la sociedad en la que se inscribe. No es diferente desde las Escuelas Normales Superiores; en ellas se hace referencia a la formación de maestros y a los maestros en formación para referirse al sujeto-estudiante que está en un proceso educativo diseñado para que se haga maestro. Comúnmente no se dice “educar maestros” sino “formar maestros”, entendida dicha formación como un proceso institucionalizado donde históricamente la práctica de enseñar es escenario central y privilegiado; característica que es más fuerte en estas instituciones educativas, que lo encontrado en otras propuestas educativas (Echeverri, 2018; De Tezanos, 2016; Galván, 2008).

El sujeto que se forma en las Escuelas Normales Superiores es un estudiante que se hace maestro al enseñar desde un lugar transitorio, no-lugar institucional donde se le asigna la responsabilidad de enseñar y que, al hacerlo, detona el acontecimiento-ético de encontrarse con otros-estudiantes (sus pares) en una experiencia que lo convoca a hacerse maestro. Son jóvenes que, especialmente en lo rural, ingresan al Programa de Formación Complementaria como única alternativa para seguir estudiando, pero también como posibilidad de aplazar (y en cierto sentido eludir) su participación laboral en la economía familiar; es decir, posibilidad de ampliar su participación en un tiempo libre de productividad. Jóvenes que al ingresar al Programa de Formación Complementaria están sujetos a la normatividad institucional de la escuela y a la autoridad del docente-orientador, a la cual responden, inicialmente, para ser aprobados.

Se pone de manifiesto una lógica que es trastocada por la enseñanza, es decir, un modo de ser diferente con los estudiantes a quienes enseña. Al hacerlo, el maestro en formación queda ubicado entre dos llamados que exigen una respuesta: el de la institución —con los mandatos de la instrucción pública, pero también desde las miradas instituidas del contexto—, y el ponerse ante el otro-estudiante sin tener las certezas y seguridades del conocimiento adquirido, ni la experiencia para enseñarlo. Ambas exigencias generan un tercer llamado, el de ponerse ante sí, con los conflictos que esto le genera al no saber cómo enseñar con los recursos vitales con los que cuenta. Escenario en-movimiento entre un ser-

estudiante/no-ser-todavía-maestro/ser-maestro-en-camino de ser-siendo (Jaramillo, 2021), el cual reviste una autoridad para enseñar que no es del todo sólida, al no ser del todo responsable de la enseñanza en tanto estudiante de y en *práctica*.

Este llamado a responder adquiere densidad al identificar su etimología. Responder viene del latín *respondere*; del prefijo *re* (reiteración) y el verbo *spondere* (prometer, ofrecer): un volver en cumplimiento de lo prometido o pactado. *Spondere* tiene, a su vez, una relación con el verbo *sponsio*, que a su vez designa una obligación que se asume de ante-mano. *Respondere* significa asumir un compromiso. A partir de este verbo, en el latín tardío y medieval se formaron los sustantivos *responsus* (respuesta dada, respuesta esperada) y, posteriormente, el neologismo *responsabilitas*, utilizado en ámbito cultos para designar la cualidad de quien debe o puede responder por algo o ante alguien. Desde esta vía ingresan al castellano las palabras *responsable* y *responsabilidad*; en ellas se preserva el sentido de hacerse cargo no solo por obligación legal o moral, sino como respuesta que se asume en cumplimiento de una promesa previa, sea esta explícita o implícita.

Se asume entonces que la respuesta del maestro en formación es un volver ante el llamado de la institución, el llamado de sí y el llamado del otro para enfrentar lo prometido; volver (*re*) en cumplimiento a ofrecer lo que por virtud ha pactado (*sponsor*). Actitud de donación que se convierte, a su vez, en un llamado a asumirse en-formación, lo que trasciende de un hacer meramente instrumental. ¿Por qué trasciende? porque la responsabilidad de responder a la enseñanza, desde una carencia de oportunidades, de conocimientos o habilidades asociadas a los requerimientos de las políticas educativas o de la misma comunidad, es lo que lo enfrenta a la necesidad de formarse.

Se comprende en ello el contraste entre el maestro en formación de primer semestre, que poco participa y poco pregunta cuando se le habla de la enseñanza, y el maestro-en-formación que, al ponerse ante un otro estudiante se ve impelido a responder, a resolver, a decidir de alguna manera lo que tal vez no atendió o entendió. Estar ante la presencia de un otro enseñable le implica una exposición ante sí y ante ese otro, un “estar frente a” que hace que el contenido se vuelva imprescindible; experiencia que lleva a volver la mirada sobre lo que la institución educativa le ofrece y no ofrece para hacerse maestro, y que devela a la institución y a sus maestros que estar con el otro ante el llamado de la enseñanza es distinto que enseñar algo al otro. Ejercicio que le lleva a buscar la institución no por lo que en ella se establece como importante para enseñar, sino por lo que identifica que necesita de ella para poder hacerlo.

La incertidumbre, la tensión de estas relaciones que se viven como llamado, empuja al maestro en formación a tomar riesgos, a decidir, a hacer y, en ese camino, a hacer-se. Se quiere entonces explicitar esa capacidad de respuesta, donde se rompen y superan limitaciones propias y condiciones no favorables, ya no solo para ser aprobados por la institucionalidad, sino sobre todo para responder a ese otro estudiante que es su par. Momento en el que pasa de ser nombrado maestro en formación a asumirse como maestro-

en-formación: es o es-siendo, en tanto se forma para serlo y lo hace decidiendo frente a la enseñanza. Esto, considerando que decidir es una determinación que no supone una ejecución certera, a manera de procedimientos calculados y automatizados, sino una inventividad cargada de incertidumbre y significación (Naishtat, 1994). Es el maestro el que pone en juego su *inventividad* para hacer, pero sobre todo para ser en el aula; acción constante de decisión que deviene en formación, tanto como se esté dispuesto a generar cortes y resoluciones ante las contingencias del mundo escolar.

Visto así, es la existencia de un contexto institucionalizado la que le da autoridad al maestro en formación para enseñar –desde unas condiciones y unos requerimientos que le establece–, pero es él quien decide sobre su accionar educativo y, por tanto, quien desarrolla un saber práctico que le hace maestro. Desde esta perspectiva cabe comprender que es en la enseñanza, como prácticas crítico-situadas, donde el maestro en formación se encuentra a sí mismo siendo maestro, es decir, en ella se define al dotarle de un pensamiento organizador y divergente, una capacidad de resolución frente a los desequilibrios y contradicciones que acontecen en el aula (Jaramillo y Aguirre, 2015; Galván, 2008); proceso en movimiento constante donde, más que hacerse maestro, es maestro siéndolo. El maestro entra en formación gracias a la institucionalidad educativa que le da un contexto específico donde se generan condiciones de posibilidad o, será mejor decir, le permite al sujeto asumirse en-formación al enseñar. Es el estudiante que al ser llamado profesor por el hacer que encarna, desde las condiciones que le son dadas por la institucionalidad, se hace profesor (Jaramillo, 2021).

Ahora bien, en el contexto colombiano, la práctica de enseñar se asocia como práctica pedagógica, por la tradición gestada desde movimientos sociales de educadores que incidieron en la generación de política pública, como ya se indicó. De Tezanos (2016) lo sintetiza indicando que la expresión práctica pedagógica da cuenta justamente del propósito por lograr que “el maestro recupere su condición de artesano intelectual” (p. 16); no obstante, complementa que quizás sea mejor hablar de práctica de la enseñanza, “en tanto lugar donde se aprenden las formas propias del oficio de maestro.” (Ibid.). Al respecto, Saldarriaga (2016) plantea que “la complejidad epistemológica para asumir la relación teoría-práctica, derivó en un terreno de confusión que da lugar a que el concepto [de práctica pedagógica] se use de múltiples formas y se asocie a otros, perdiendo su perspectiva y fuerza frente al efecto que se esperaba de cara a la relación saber-poder, o empoderamiento de los docentes” (p. 15). Ello ha llevado a hablar indistintamente de práctica docente, práctica educativa, práctica de enseñanza, equiparándolas con la práctica pedagógica, donde se cae en la idea del maestro como ejecutor y se desdibuja la intención de remarcar una práctica donde el maestro es consciente, reconoce y toma postura frente a su lugar en las relaciones polivalentes y muchas veces tensas entre lo global/local/glocal. Es decir, un maestro intelectual que reconoce las relaciones que se establecen y establece entre el aula, la escuela, la comunidad y la sociedad (Saldarriaga, 2016 y 2023).

Explica Saldarriaga (2016 y 2024) que con el concepto de saber pedagógico no ocurrió lo mismo: fue presentado y apropiado sin dificultad, como una forma de dar cuenta de aquello que conoce el maestro y que confluye y entra en juego en la relación pedagógica, sea conocimiento disciplinar o saberes no formalizados. Es así que, ante la carga de institucionalización que se le ha endosado al concepto de práctica pedagógica, regresa al concepto de prácticas pedagógicas para referirse a la enseñanza y para explorar en sus contingencias esas artes de hacer que invisten unas maneras de pensar. Para ello se centra en la teoría de la práctica cotidiana de Michel de Certeau –a través del trabajo realizado por Anne-Marie Chartier–, sin entrar en contradicción con la tradición académica desarrollada, especialmente por Zuluaga y el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Para él, son posibilidades complementarias en la intención de posibilitar que la escuela y los maestros hablen por sí mismos, desde sus realidades y experiencias.

Lo planteado por Saldarriaga dio un punto de anclaje clave para esta tesis, donde se gira en torno al concepto de enseñanza. No obstante, se reconoce que es la práctica pedagógica la denominación desde la cual las Escuelas Normales posibilitan dicha enseñanza la cual, en la realidad socio-cultural de este estudio, se vive en una realidad particular: lo rural. Por esta razón, el siguiente apartado se centra en la relación entre lo rural y la educación, particularmente desde el escenario colombiano y en vínculo con la formación de maestros, como lugar donde se manifiesta, pero también al ser manifestación presente en las decisiones del maestro-en-formación frente a la enseñanza.

Lo rural y la educación en Colombia en la formación de maestros

Vivimos una realidad donde lo urbano monopoliza las aspiraciones que como sociedad se construyen en lo rural. Asunto abordado por Lefebvre (1978), quien se ocupó de estudiar la relación entre la producción del espacio y su incidencia en la vida cotidiana y quien, en relación a lo rural, señaló que ha sido pensado históricamente en función de intereses externos asociados a la vida urbana. Teoría que precisó Lipton (1977) con el concepto del sesgo urbano. Lipton planteó que las realidades y representaciones rurales fueron silenciadas por el ruidoso discurso urbano, el cual se constituyó en el centro para pensar y actuar en el mundo, ubicando lo rural en condición de desventaja. Afirmaciones vigentes, a pesar de la importancia que ha ganado lo rural en las últimas décadas, donde no es difícil observar que el interés por lo rural todavía responde a una externalidad marcada por lo urbano como proyecto de modernidad expansiva.

Si bien en el siglo XX se dio un desplazamiento progresivo de la idea del campo y lo agrario hacia una noción de ruralidad amplia y plural, como mirada gestada en la perspectiva de la complejidad y vinculada a un enfoque territorial (Pascual, 2018), se identifica que la relación asimétrica con lo urbano sigue presente. Sin embargo, constituye un avance que reconoce en lo rural una vocación más allá de lo agropecuario. Esto, en el sentido de asumirlo como un territorio diverso y multidimensional; escenario de

intercambios sociales e identidades políticas y culturales, que representa un tejido social e histórico constituido como producto de relaciones dadas en función de formas de producción, consumo e intercambio de recursos naturales que, a su vez, ha dado lugar a la constitución y vinculación entre sí de instituciones y formas de organización que lo posibilitan. Perspectiva planteada por autores como Pérez (2001 y 2004), Sepúlveda, Rodríguez, Echeverri y Portilla (2003) y Romero (2012); que ha dado lugar a lo que hoy se entiende como nueva sociedad rural (Hernández, 2000) o nuevas ruralidades (Ruíz, 2021; Gárgano, 2020).

Es un concepto que hoy es definido en interdependencia con lo urbano, donde se entiende que los sistemas sociales y económicos son co-dependientes de los sistemas ambientales. De ahí que en el presente siglo haya ganado fuerza la perspectiva de un enfoque territorial para el desarrollo rural, conectado a un enfoque de desarrollo humano sustentable; encuentro que plantea la responsabilidad del Estado de garantizar las condiciones para que las personas puedan no solo elegir qué vida desean vivir, sino también construirla como apertura a alternativas más allá de la lógica de productividad-consumo (Iturralde, 2019; Patarroyo y otros, 2012). Esto se observa en la visión adoptada por organismos como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) y desde el mismo Gobierno colombiano. Muestra de ello es el informe *Misión para la Transformación del Campo: El campo colombiano, un camino hacia el bienestar y la paz* del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2015). No obstante, es una visión que gira en torno al desarrollo (Escobar, 2004) y, con ello, a una comprensión que pareciera que asocia esas ruralidades, reconocidas así en plural, como nuevas líneas de mercado unidas a un sistema económico que, por más incluyente que se muestre, no deja de girar en torno al extractivismo y acumulación de capital como sentido de sociedad; a pesar de los esfuerzos que, desde los territorios, siguen representando alternativas como modos de resistencia y construcción de escenarios de paz.

La tematización de lo rural como contexto lejano, exótico y en déficit se hace explícita en las políticas públicas vinculadas a la denominada *educación rural*, las cuales, a pesar de sus intenciones, muestran una idea de educación en o para contextos rurales: lo rural anclado al territorio o la educación para el campo como contexto territorial-geográfico, así se amplíe su comprensión desde múltiples dimensiones. Esta apertura se observa desde la Constitución Nacional de Colombia de 1991, germen de normas, programas e informes que han abanderado el discurso del cierre de brechas sociales entre lo rural y lo urbano, como: la Ley General de la Educación, que en su Capítulo 4 reconoce la Educación rural y campesina, aunque refleja una lectura aún reducida a un sector agropecuario; el Contrato Social Rural de 1996, fruto de movilizaciones campesinas frente a los impactos causados por la apertura económica y la correspondiente Consulta nacional de educación rural a la que condujo, realizada en el año 1997; el Proyecto de Educación para el Sector Rural –

PER, al que se dio origen en 1999 y que operó hasta el año 2015; los aportes de las Mesas regionales y Nacional de Educación Rural, que vienen siendo escenario de encuentro, diálogo y reflexión desde el 2004; y, en el marco de los Acuerdos de Paz, el Informe Misión Rural del Departamento de Planeación Nacional ya referido; la firma de los Acuerdos de paz en el año 2016, donde lo rural y la educación rural tuvieron protagonismo; hasta llegar al Plan Especial de Educación Rural publicado en el año 2018, como última iniciativa nacional, que deja abierto el escenario para la generación de una política pública específica para la educación rural.

Estos hitos normativos han abierto la discusión y la acción en torno a lo rural desde una educación inclusiva. No obstante, es un cierre de brechas donde, más que una mutua aproximación, se percibe un acercamiento de lo rural a lo urbano; un señalar lo que le hace falta para estar en sintonía a unas lógicas de ciudad; espacio que requiere intervención externa, asesoría técnica para lograr que “allá” tengan una “capacidad instalada” que les permita auto-gestionarse (Vargas y Hernández, 2023). Ello muestra no solo las fluctuaciones en el interés en torno a lo rural, sino también la herencia de las orientaciones técnicas asimiladas en la política pública desde la segunda mitad del siglo XX, donde reposa la idea de la educación como sector clave y fundamental para la adaptación social a las políticas internacionales de desarrollo (Aristizábal, Muñoz y Tosse, 2008).

Se puede notar en el discurso de lo rural como escenario de posibilidades desde y para sí, pero que responde más bien a lógicas externas que lo miran desde una deficiente gestión, baja calidad, baja cobertura, carencia en infraestructura y conectividad, necesidad de proyectos pedagógicos productivos, emprendimiento, capacitación docente, gestión escolar, innovación. Todo esto, sobre el escenario de las realidades en conflicto del país, donde se explicita que lo rural ha padecido los rigores de las múltiples violencias que siguen sin menguar, pese al protagonismo ganado en los circuitos de poder político y académico. Se continúa marcando lo rural como lejano, como lo otro, lo que da cuenta de un contexto distinto a lo urbano, a pesar de que algunos señalen que es una dicotomía superada (MEN, 2018; DNP, 2015; PNUD, 2011).

En suma, desde la política pública el contexto rural se presenta todavía como sinónimo del campo, como lo contrario al contexto urbano o ciudad; entes separados, pero en relación asimétrica, como si lo rural no palpitara en el corazón y origen mismo de las ciudades, como si ellas no fueran fruto de los desplazamientos y migraciones producidas por su propio teatro de luces y sombras. Como si más que un encuentro, no se diera allí una fusión que no es posible separar. No obstante, el protagonismo de lo rural y la educación rural responde a un esfuerzo valioso por despertar y potenciar capacidades en las personas y comunidades para definir su propio destino (Vargas y Hernández, 2023). No se desconoce la importancia de estas respuestas ante la inequidad social estructural, así como su aporte a la construcción de alternativas y experiencias comunitarias sustentadas en sus propuestas y modos de vida, como una apuesta por el reconocimiento del otro. Es un

avance importante el cambiar el lugar desde donde se habla de lo rural; es decir, no hablar *sobre* lo rural sino *desde* lo rural para escuchar otras voces y dar cabida a otras realidades. Sin embargo, hay otra opción de desplazamiento, una que no solo cambia el lugar de enunciación sino también su foco.

La propuesta es volver la mirada al sujeto, al ser rural, y no al contexto rural como espacio de vida. Significa entender lo rural más allá del contexto-territorio; comprender que hay una ruralidad que atraviesa la subjetividad indiferente del lugar que se habite, que tiene que ver más con las prácticas cotidianas y las lógicas que operan detrás de ellas. Para el escenario concreto de la investigación, no se trata de pensar en las Escuelas Normales Superiores en función de si están caracterizadas en zona rural o urbana, ni tampoco relacionar a los maestros-en-formación de acuerdo a su matrícula, sino de ocuparse de lo rural que habita en ellos y que marca sus modos de relación cotidiana, sus decisiones y sus prácticas. Refiere esto a lo rural como una manera de transitar en la vida, presente en la cotidianidad de quienes se forman en estas instituciones educativas. Ello supone otras comprensiones de los saberes que emanan en la enseñanza.

Se precisa entonces que lo rural se asume desde una perspectiva ontológica más que como contexto o lugar donde acontece la enseñanza. Es decir, no se entiende como un lugar que se habita sino como un modo de habitar que, por tanto, se desplaza del *desde dónde* para ubicarse en *desde quién*. Es aproximarse a lo rural a partir de los modos en que ello se manifiesta en las prácticas de los maestros-en-formación, o sea, en las decisiones vinculadas a la enseñanza como parte de ese saber-en-acción o saber experiencial que emerge de forma crítico-situada. Implica ver el vínculo de la experiencia inmediata y el sentido-común en la toma de decisiones cotidianas, al asumir que están cargadas de significados que se construyen en las interacciones y relaciones establecidas con el otro y con lo otro (Aguirre y Jaramillo, 2011). Es en la actividad relacional donde la vida se enuncia y se comprende, en otras palabras, donde se arraiga, entretejiéndose con el accionar cotidiano.

El interés es indagar por la manifestación de lo rural en los maestros en formación en su enseñanza, la presencia de lo que Lefebvre (1978) enunció como adaptaciones e inadaptaciones de lo rural a lo urbano; dar cuenta de un saber rural que definió como “mezcla curiosa de prudencia, iniciativa, desconfianza, credulidad, rutina (...) tan secreta como inmediata a la realidad sensible” (p. 19). Saber o sabiduría que impregna y está presente en el hacer y pensar del maestro-en-formación, por lo que se convierte en un interés de esta tesis reconocer su manifestación en las operaciones cotidianas vinculadas a la enseñanza. Esto, al considerar además que el origen mismo e historia de las Escuelas Normales ha estado profundamente vinculado a lo rural en el país. Es lo rural como parte de la vida cotidiana, de aquello que atraviesa los maneras de hacer de quienes lo habitan y son habitados por él.

El acontecimiento en lo cotidiano

Esta tesis es una mirada a la *enseñanza como práctica cotidiana* vivida por estudiantes que, a través de ella, se hacen maestros; acontecimiento ético que deviene en asumirse en formación. Experiencia que viven desde prácticas asociadas a un hacer-ser rural igualmente cotidianas. De ahí que la mirada se detenga atenta para intentar comprender *eso que pasa* en el día a día. Lo cotidiano más que ser, es siendo. Es lo huido y transitorio, lo lábil; aquello que habita el maestro y que lo habita. Lo ordinario y, por ello mismo, cargado de capacidad de asombro cuando en atención decide mirarlo (Blanchot, 2008). Heller (1987) precisa que no es solo lo inmediato, lo necesario o lo que se repite, sino también lugar de relaciones, de movimiento, de posibilidad, donde se articula la continuidad social pero también su transformación. Es donde se produce sentido, donde se configuran los significados de las prácticas culturales como prácticas históricas; es decir, de las relaciones presentes en el hacer, asumiendo que el hacer es acontecial, por lo que reside en él una posibilidad de dislocación.

El interés de Heller (1987) es situarse en la relación entre el sujeto y el mundo en la vida diaria –movimiento manifiesto en las prácticas– para comprender cómo se sabe qué hacer; cómo se produce ese saber. Esto, desde comprender que el sujeto es histórico y apropia usos sociales de acuerdo a las instituciones en las que se mueve y la posición que en ellas tiene según la división social del trabajo. En lo cotidiano se revela lo social, lo que sostiene la vida en tanto acciones y decisiones que permiten que ella sea, lo instituido, pero también lo que se mueve en sus márgenes, lo divergente, lo que es más allá de toda contención o prescripción (Blanchot, 2008). De ahí que la sociología y la antropología sean posibilidades de aproximación.

Las acciones de los sujetos son acontecimientos producto de significados compartidos. Hacer que se sustenta en un entramado cultural, por lo que comprenderlo está asociado con describir ese mundo que lo dota de sentido (Geertz, 1987). Con esto se vuelve nuevamente a la mirada, a esa necesidad de abrir la historia de lo que pasa, de eso que por ordinario se da por sentado, pero que está cargado de fuerza vital en tanto sobreviene en ello la decisión diaria de vivir. Es en lo cotidiano donde emerge el acontecimiento, esa brecha que marca “una distancia entre un antes y un después, entre un pasado y un futuro, y nos instala en un presente que podemos experimentar como angustia” (Bárcena y Mèlich, 2014); experiencia continua que moviliza, que sitúa en la arrojo y osadía de hacer en medio de lo que está dado, pero también un poco más allá de ello, para vivir.

El asombro que en lo cotidiano se manifiesta está en esos destellos huidizos que hacen notar que *algo pasa* allí, donde la vida se juega desbordando lo establecido. Ahora bien, justamente pasa... porque lo cotidiano, más allá de que sea o no mirado o nombrado, está siendo. Enunciarlo es contemplarlo sabiendo que lo que se ve es su rastro, porque lo cotidiano no se detiene; es indiferente a la mirada que intenta comprender. De ahí que

genere el cuestionamiento sobre cómo mirar, cómo tener apertura para comprenderlo y hacerlo comprender en su incesante habla. Michel de Certeau (2010) ofrece una respuesta o posibilidad para hacer teoría de lo cotidiano desde las prácticas mismas.

La práctica cotidiana desde Michel de Certeau

De Certeau (2010) brinda un escenario de comprensión para aproximarse a las lógicas de operación presentes en las capacidades de respuesta en lo cotidiano. Más que describir procedimientos le interesa identificar las relaciones sociales que las posibilita y las dotan de sentido. Si bien su análisis versa sobre la cultura y la sociedad francesa, en el contexto de las movilizaciones sociales conocidas como *Mayo del 68*, representa una visión frente a las prácticas cotidianas y su efecto en la constitución de las sociedades: observó una recursividad, una astucia en el ciudadano de a pie para jugársela a diario, para vivir a pesar de las adversidades y hacerlo desde y por el vínculo que establece con otros; lo que refleja un sentido de esperanza y posibilidad, contrario a dejarse apabullar por el sentimiento de desesperanza, desazón o parálisis de los acontecimientos que la época generó.

En sus planteamientos sobre hacer teoría de la práctica cotidiana, ampliada junto a Giard y Mayol (2010), retoma la figura del anti-héroe, de ese *hombre sin atributos* del que habla Robert Musil en una novela publicada en los años treinta con este nombre. En ella, el personaje principal es un don nadie que, por estar desprovisto de cualquier lugar de poder o autoridad, pasa desapercibido con pequeñas acciones, sutiles y silenciosas que le permiten sobre-vivir a la asfixia cotidiana de la modernidad. Si De Certeau aún viviera, quizá habría hecho eco a la figura de *Los Nadies* de Eduardo Galeano, de los desposeídos –en plural– que como nada tienen nada pierden, pero hacen algo –en plural– para resolver el día a día, se dan los modos de vivir a pesar de las inequidades que los sumen en condiciones de desventaja.

Plantea esta idea un cambio de posición para mirar los fenómenos de la vida; no es ocuparse de los discursos o los productos, ni de los intercambios y los efectos que se generan en la sociedad, sino de transgresiones sutiles que se reflejan en el consumo que de ellos hacen quienes no tiene una posición de poder. Es ver en ello una capacidad de movilidad y acción, una inventividad colectiva; operaciones cotidianas que se reconocen como difíciles de nombrar porque responden a un hacer que no pasa necesariamente por un discurso y una sistematización técnica. *Es lo que está presente pero parece invisible.*

Su foco de atención son las tácticas, que entendió como artes de hacer, de movilidad constante, de invención de la vida donde se presenta una continua combinación de elementos; una toma de decisiones para acomodarse según el movimiento estratégico de otros que sí tienen un capital desde el cual operar; decisiones que se caracterizan por saber aprovechar la ocasión según el momento, el lugar y la situación o circunstancia dada. Un hacer donde advierte: una *economía de la dádiva*, en la que la relación entre los desposeídos se manifiesta desde un sentido del mutuo cuidado, de solidaridad, de un hacer

común que permite un vivir común; una *estética de las pasadas*, al constituir formas de sobrevivir al sistema y en el sistema desde mecanismos de elusión colectivos cargados de astucia –sin que medien procesos de acuerdo y planeación explícitos, ni continuados en el tiempo–; y una *ética de la tenacidad* al dar cuenta de ese movimiento incansable de acción, ese impulso para seguir siempre adelante en función de otros semejantes a él y de sí mismo. Encuentro de posibilidades para ir tras la lógica de un pensamiento colectivo que no se piensa, sus formalidades complejas, sus esquemas de operación y procedimientos, a fin de identificar categorías comunes que permitan explicar el conjunto de prácticas y las relaciones que las hacen posibles y las dotan de sentido.

Ahora bien, estos principios presentes en las prácticas tienen puntos de encuentro con los rasgos semánticos fundamentales que plantea Koselleck (2012) para pensar los procesos de formación: un modo de trascendencia sustentado en confiar en las capacidades propias y de los otros para resolver la vida en relación y desde una mutua solidaridad donde se identifica un vínculo entre la economía de la dádiva de De Certeau y la religiosidad secular de Koselleck; unas lógicas del hacer que dan cuenta no solo de una ejecución sino también de una concepción e inventiva que demandan una laboriosidad asociada a la estética de las pasadas; ética de la tenacidad que guarda relación con unos modos de relacionarse y de persistir desde la relación que se establece consigo mismo, el otro y el mundo, lo que responde a una toma de posición y de decisión para una participación social y política. Perspectivas en encuentro que trazaron aspectos a tener en cuenta en el trabajo de campo y la interpretación sociocultural de este estudio, así como la constitución de sentido en él.

El aporte de De Certeau a esta tesis está en plantear un modo de aproximarse a esas decisiones de los maestros-en-formación frente a lo recibido como producto-educativo desde las Escuelas Normales Superiores; percibir la capacidad de re-apropiar y adaptar lo dado por la institucionalidad, incluso y especialmente en las resistencias ínfimas y huidizas que, las más de las veces, escapan a su dilucidación. Se trató de mirar, desde esta perspectiva, las lógicas colectivas que se mueven detrás de las respuestas construidas ante el llamado que reciben de la institución –escolar y social–, de sí mismo y de los estudiantes y otros sujetos con quienes se vinculan en la práctica; identificar ese teatro humanista de operaciones, esas maneras de responder con un arte de hacer-saber-en-contexto, de usar la ocasión y las circunstancias para “maniobrar” en lo cotidiano a pesar de sus propias realidades. La sospecha era que ese arte o maneras de hacer, que a su vez da cuenta de unas maneras de pensar y saber, emerge en medio de las relaciones sociales y comunitarias más allá de lo dado por la institución escolar; escenario que permite visibilizar otras formas de relación educativa.

Lo cotidiano en la escuela

La mirada de De Certeau ante lo cotidiano y las prácticas que en él operan se encuentra en estudios realizados por Anne-Marie Chartier (2004) en el ámbito educativo. Chartier entiende lo cotidiano como el espacio de los *haceres ordinarios* en la escuela. Es decir, prácticas *habituales* que se sabe que están, se hacen, son creadoras de sentido, pero pasan desapercibidas o no siempre pueden dilucidarse o decirse en medio de lo cotidiano (Cassigoli, 2022). Se realizan sin explicitar sus lógicas, aunque tengan vínculo con los discursos normativos. Ello significa que permiten tanto reproducir estructuras escolares como desplegar creatividad y tácticas de apropiación por parte de los sujetos. Posibilidad que Galván (2008) explicitó a través de un estudio sobre la apropiación de la cultura escolar de quienes se están formando para ser maestros en Escuelas Normales de México. Encontró que en las prácticas del oficio de enseñar, el futuro maestro toma decisiones, asume el riesgo, la osadía de moverse en los márgenes de lo instituido, recordando que el entramado cultural de la escuela está constituido por esos resquicios de renovación que opera en lo cotidiano. Es la enseñanza moviéndose en lo cotidiano para dar continuidad y renovación al mundo (Larrosa, 2020).

Lo cotidiano en la escuela es por tanto el péndulo entre lo estructural como continuidad y lo contingente como posibilidad de renovación; su articulación está en el oficio de enseñar, en el hacer del maestro (Saldarriaga, 2024). Hacer en el que hay un saber manifiesto, un saber en la acción que es diálogo, histórico y socialmente construido, como lo plantea Ruth Mercado (2002), quien explica que este es “producto de construcciones sociales, históricas, ya que presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones de los individuos” (Mercado, 2002, p. 15). Lo que complementa indicando que dicha construcción responde a las relaciones que moviliza al maestro al apropiar –reapropiar en palabras de De Certeau– un saber como ejercicio en el hacer. Por eso entiende la enseñanza como un acto culturalmente construido en el encuentro.

Es en la vida cotidiana de la escuela donde el maestro hace. En ese hacer se “expresan fragmentos de voces sociales provenientes de distintos momentos y espacios sociales e históricos, que los maestros hacen suyos en un proceso dialógico durante la enseñanza” (Mercado, 2002, p. 84). Tienen una planeación, pero en la práctica lo modifican, lo amplían, sustituyen o complementan, no como improvisación o azar, sino como respuesta a una previsión sustentada en lo que se proponen lograr, desde la cual van probando, ensayando, a fin de que lo hecho tenga sentido para sus estudiantes. En consecuencia, aproximarse a las prácticas cotidianas de la enseñanza es hacerlo también a los saberes que en ellas están presentes, entendiendo que no están ahí como cuerpos de conocimiento en abstracto, sino como procesos de creación y recreación sostenidos en relaciones sociales, en prácticas diarias que se dotan de significado y sentido.

Hacer y saber ocurren de manera relacional. Son productos culturales, sociales que se aprenden, se apropian y adaptan desde el encuentro (Mercado, 2002). Visto esto desde las Escuelas Normales, es de precisar que las prácticas cotidianas están signadas no solo por un hacerse maestro en la enseñanza como hacer, sino también de la mano de maestros con mayor experiencia en ella. Escenario que refuerza el que la enseñanza no se hace, ni se sabe, solo desde el “acceso” a contenidos que refieren a esta, sino desde dinámicas relacionales que le dan sustento. Se explicita el carácter particular de estas instituciones educativas: aprender el oficio ejerciéndolo, en con-tacto con otros, las asocia más a la lógica de un taller de artesanos que a la idea de una industria donde se replican productos estandarizados.

Frente a esta perspectiva, Araceli De Tezanos (2005) defiende la necesidad de “recuperar la condición de artesanal de la profesión de maestro”, toda vez que constituye una manera de convenir que es un “oficio ejercido en la creatividad, puesto que, como es bien reconocido, cada objeto producido por un artesano será a la vez semejante y diferente a otro que surja de las manos del mismo artesano. En consecuencia, la idea del artesanado rechaza la repetición mecánica de conocimiento y haceres en la práctica de la enseñanza.” (p. 67). No es solo que la enseñanza responda a un ejercicio cotidiano de toma de decisiones frente a las realidades particulares y cambiantes de los contextos escolares como capacidad inventiva y renovadora, se trata de las luchas sociales que subyacen en ello tanto como el de la relación de maestro-aprendiz que se da en el taller del artesano, donde es la práctica reflexionada, en común, lo que teje un saber que constituye o anuda una identidad compartida⁷. Proceso relacional donde se advierte un vínculo extendido con la comunidad que lo anida. Es la formación no entendida como producción en serie a partir de un molde que pretende una única forma-sumisa a la mano de quien moldea, sino la formación como encuentro entre la materia-mundo y el artesano, quien desde la calidez de sus manos y no desde la calidad de la tecnificación, deja una marca de sí en su obra a la vez que es marcado por ella (Jaramillo, 2021).

La enseñanza es un oficio que se aprende con otros, presente en lo cotidiano de la formación de maestros en las Escuelas Normales, damos ahora paso a este contexto como escenario sociocultural de la tesis.

⁷ Esta perspectiva del hacer del maestro como un ejercicio artesanal, oficio que da cuenta de un hacer en comunidad y colectivo, se encuentra también en Jorge Larrosa, desde su trilogía: *P de profesor* (2018); *Esperando no se sabe qué* (2019) y *El profesor artesano* (2020).

Referente contextual

Esta sección presenta un acercamiento a la historia y constitución de las Escuelas Normales, instituciones creadas para disminuir las brechas sociales de oferta del servicio educativo, mediante la preparación y titulación de maestros *in situ*. Para ello se realiza un recorrido histórico de su nacimiento en el centro de Europa, así como la manera en que esta figura fue vinculada a la organización política y social de Colombia en sus orígenes como república, a partir de los trabajos de investigación histórica de: Valencia (2006); Loaiza (2011); Martínez (2015); Muñoz (2019a) y Orozco (2023), otros autores y la experiencia como profesora en una Escuela Normal. Se relaciona también el contexto normativo y de política educativa nacional actual, para cerrar con una caracterización y datos demográficos de estas instituciones educativas en el país y el departamento del Cauca.

La instrucción pública elemental y el origen de las Escuelas Normales en Europa

Al desarrollar el concepto de formación, desde la construcción socio-histórica del *Bildung* alemán, se indicó que emergió de las reflexiones filosóficas, pedagógicas y políticas que sobre el hombre y la humanidad se originaron en la Ilustración; escenario de ruptura y secularización de los sistemas de organización social occidental, caracterizado por hacer de la razón el derrotero y guía de la sociedad. Formarse se convirtió, entre el siglo XVIII y con fuerza en el siglo XIX, en la expresión y la condición para que la nueva y cada vez más amplia burguesía estructurara los nacientes Estados y su lugar en ellos; formación que fue comúnmente asumida y promovida por los gobiernos como sinónimo de educación, asociada a la posibilidad de ascenso social y mejoramiento de las condiciones de vida. Ello sustentó la institucionalización de la educación, así como la masificación de la escuela pública bajo el propósito de encauzar la participación ciudadana en función de proyectos políticos y económicos concretos. El resultado fue un crecimiento exponencial y permanente de la demanda de instrucción pública elemental en Europa y de maestros para atender dicha instrucción.

Generalizar la enseñanza dirigida a niños y jóvenes, para ser atendidos en grupos numerosos y en espacios cerrados, explicitó tres necesidades interdependientes: determinar los conocimientos generales a ser adquiridos por parte de dicha población, como base para la apropiación de unos conocimientos científicos y su aplicación; contar con maestros que sepan enseñar estos conocimientos, de acuerdo a desafíos de la época; y tener centros educativos donde fuera posible instruir a dichos maestros para la enseñanza (Valencia, 2006). Es este contexto histórico el que da origen a las Escuelas Normales; institución social creada para responder a los requerimientos sociales de instrucción pública, asociada a la necesidad de culturizar a las clases populares y a la infancia como momento en que debe empezar a ser impartida. En consecuencia, nace en el marco de una regulación estatal

que se extendió de la escuela y sus maestros, a las instituciones encargadas de propiciar su formación.

Las Escuelas Normales son así una figura creada por el Estado para asumir la formación de nuevos maestros, desde métodos de enseñanza que aportaran a responder al incremento de escuelas y cobertura de las mismas, a la vez que a los desafíos sociales que se enfrentaban. Los métodos de enseñanza novedosos y más extendidos a inicios del siglo XIX fueron: el método de enseñanza mutua del británico Joshep Lancaster, y el método de Johan Henrich Pestalozzi, centrado este último en la observación y la experimentación desde el contexto. Estos se convirtieron en referentes para establecer escuelas a manera de laboratorios pedagógicos en cuyo seno se gestaron las Escuelas Normales.

Aunque no es posible rastrear de manera inequívoca el origen de la formación de maestros desde instituciones que operaran plenamente como Escuelas Normales⁸, hay un consenso sobre Alemania y Francia como los primeros países que las institucionalizaron en la primera mitad del siglo XIX, bajo requerimientos estatales y respondiendo a una perspectiva Pestazzoliana. En Alemania se tiene el antecedente de los seminarios y cátedras pedagógicas, donde son reconocidos los orientados por Kant en Königsberg, que dieron lugar a su Tratado de Pedagogía. En Francia, el Ministro Francés Joseph Lakanal, siguiendo las bases pedagógicas alemanas, formaliza la existencia de espacios para instruir en el arte de enseñar y en la vocación de servir⁹, en vínculo con escuelas en servicio; asimismo les da propiamente el nombre de Escuelas Normales, bajo la lógica de ser escuelas modelo: escuelas donde hay una escala superior porque no solamente se enseña, sino que se enseña a enseñar y, al hacerlo, implica también pensar en los procesos de enseñanza.

Es así que en el siglo XIX se da un periodo de expansión de estas instituciones educativas, como movimiento pujante que permitió responder a la demanda creciente de maestros para una igualmente creciente demanda de instrucción pública elemental, tanto en Europa como en otros países bajo su influencia. En Inglaterra y Estados Unidos el auge fue menor porque la cultura anglosajona, de tendencia religiosa protestante, se caracteriza por una organización social donde el sector privado es más fuerte que el estatal, lo que se corresponde a una enseñanza privada que ha tenido mayor desarrollo que la oficial

⁸ Las primeras experiencias de formación de maestros, desde un contexto institucional, se enmarcan en las reformas protestantes y la contrarreforma católica, centradas en encauzar el buen obrar de la sociedad desde sus preceptos religiosos. Asimismo, en la España del siglo XVI, existió la figura de los Examinadores; personas que, por disposición de Felipe II, tuvieron a cargo verificar el arte de enseñar y las buenas costumbres de los maestros que se encargaban de instruir en la lectura, escritura y aritmética. Se autorizaba a quienes demostraran haber aprendido junto a un maestro, quien debía dar fe de su suficiencia y calidades humanas tras al menos dos años de instrucción (Hernández, 1960).

⁹ Herencia de la obra de Juan Bautista La Salle quien, en 1685, abrió el Seminario de Maestros Seglares en París para formar maestros y multiplicar el ejercicio de la enseñanza. Esto, desde la observación y la práctica en escuelas elementales gratuitas –donde estudiaban hijos del pueblo–, proyectando lo que sería la formación magisterial desde una integración de la pedagogía cristiana con el saber desempeñarse en artes y oficios.

(Hernández, 1960). Latinoamérica, por su parte, atravesaba una agitada historia política de movimientos independentistas y constitución de nuevas naciones; proceso que resultó en la creación temprana de Escuelas Normales en la región, las cuales entraron a hacer parte de la configuración de los sistemas educativos según las condiciones socio-políticas de cada país.

Doscientos años de las Escuelas Normales en Colombia

Colombia alcanzó su independencia en 1810 y la consolidó en 1819. Dos años después el General Francisco de Paula Santander, como vicepresidente de la República de Colombia, dictó las primeras leyes de instrucción pública, incluyendo la que instó a la creación de Escuelas Normales para la formación de maestros de escuela primaria, en respuesta al interés del Gobierno por la formación de ciudadanos desde una institución social que sirviera para afianzar la independencia y los propósitos de la nueva república. Sus reformas educativas incluyeron la fundación y modernización de universidades, la creación de colegios y escuelas primarias oficiales, así como de museos. La finalidad particular para las Escuelas Normales era la de preparar a los maestros que se harían responsables de formar a los ciudadanos en los ideales de nación, en el marco de la enseñanza de las primeras letras.

Es así que las Escuelas Normales nacieron en el país como una expansión educativa del Estado para articular la población a un proyecto de nación predominantemente urbano. Hacía falta contar con maestros que respondieran a unas orientaciones unificadas, a la vez que con instituciones que los formaran si no los había –particularmente en el campo–. Necesitaban vincular las zonas lejanas y dispersas; contener la diferencia; unificar y adherir a las poblaciones y los territorios bajo una misma mirada. (Rátiva, 2016; Rátiva, 2018a y 2018b; Acevedo, 2015; Valencia, 2006; Zuluaga, 1994). No obstante, el inicio de estas instituciones educativas no estuvo exento de tropiezos y dificultades que se extendieron a través del tiempo. No se contaba con intelectuales que pudieran abanderar cambios, por el exterminio de quienes lo hubieran podido hacer; el pobre legado que dejó la Colonia frente a una tradición sobre la enseñanza de las primeras letras; la falta de unificación de un método de enseñanza; la escasez de maestros y, junto a ello, la falta de preparación de nuevos maestros (Zuluaga, 1994).

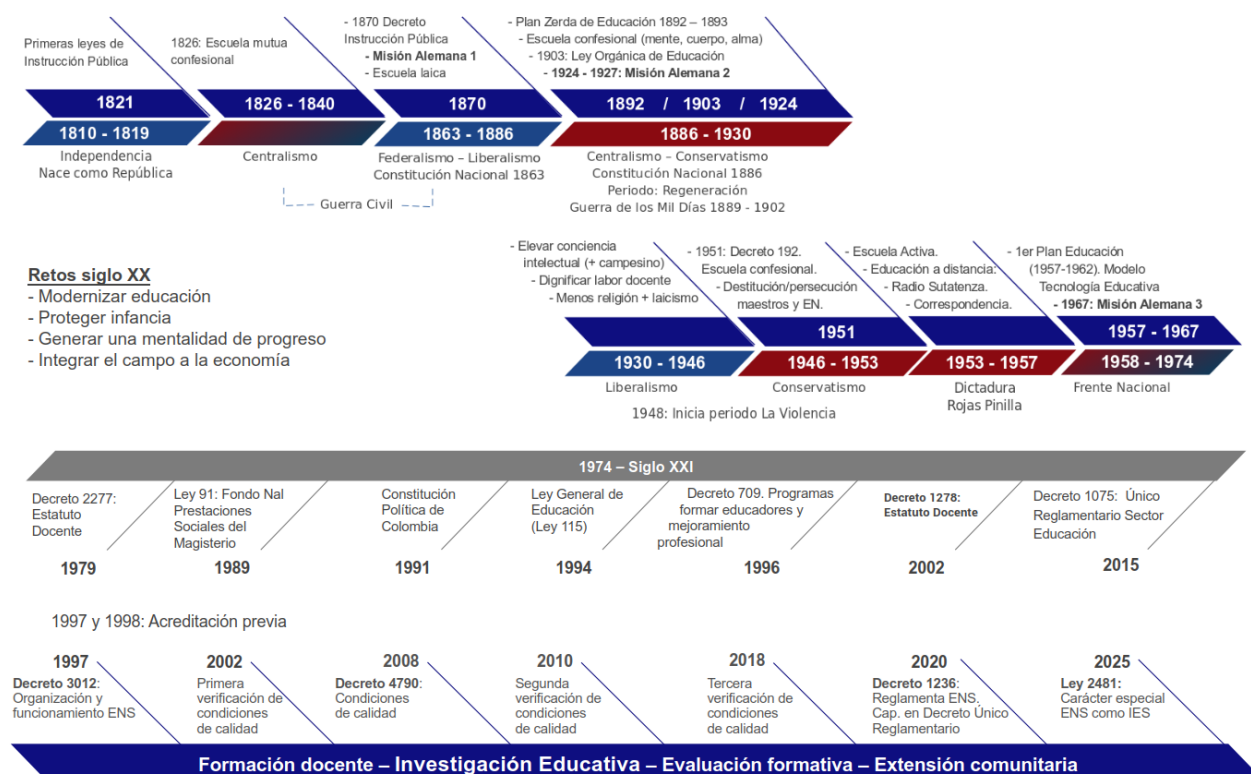
No es de desconocer que la historia del país ha estado marcada por discordias y diferencias ideológicas respecto al proyecto de nación, a la vez que hostilidades políticas, trazando para la educación un camino de continuas reformas que no ha dejado consolidar una perspectiva en torno a la escuela, los maestros y su formación. Inició con la pugna entre centralistas y federalistas, y continuó en la confrontación entre conservadores y liberales, siendo la escuela pública terreno simbólico y hasta físico de estas luchas por el poder. De acuerdo al momento político la escuela en Colombia se ha movido entre ser confesional, con pedagogías de corte cristiano-católico vinculadas a una perspectiva de

escuela mutua de Lancaster, o laica, recorriendo las sendas de las pedagogías libertarias promovidas especialmente desde las misiones pedagógicas alemanas, de corte pestalozziano. (Valencia, 2006).

Estas tensiones se pueden ver en los cambios legislativos, donde se explicita la visión de educación de cada gobierno para erigir su visión de país, junto a la manera como ha proyectado contar con los maestros para lograrlo: cómo ha planteado enseñar a los maestros el mundo que se espera enseñen, y cómo asegurar que lo hagan de acuerdo a los parámetros que han sido definidos para ello. Por esta razón, la historia de las Escuelas Normales permite reconocer la historia de la instrucción pública del país, del sistema educativo y de la conformación del magisterio; la búsqueda de cada gobierno por vincular a los colombianos –en su diversidad– a un mismo proyecto de nación, particularmente a las poblaciones rurales; a la vez que el hecho de una realidad cotidiana que desborda cualquier intención de contención desde la norma y la teoría.

Si bien existen hitos relevantes en estos doscientos años de historia, para efectos de la tesis cabe detenerse en los últimos cincuenta años, donde se acelera la necesidad de modernizar la educación para modernizar al país, en el marco de un modelo económico global.

Figura 1. Hitos normativos y políticos de la instrucción pública en Colombia



Fuente: Elaboración propia.

La segunda mitad del siglo XX estuvo marcado por el desmonte de políticas educativas de naturaleza laica y no confesional, así como por la persecución, destitución masiva, destierro y asesinato de docentes y directivos de línea política liberal, junto al estigma político y social de las Escuelas Normales como instrumentos de control ideológico. Contexto en el que se da el golpe militar que le dio la presidencia a Gustavo Rojas Pinilla en 1953, egresado normalista que si bien continuó con la misma política de gobierno, se preocupó por impulsar las Escuelas Normales, especialmente rurales, equiparándolas con la formación de las urbanas; una apuesta que se sumó al interés por potenciar la economía agraria, mejorar las condiciones de vida de los campesinos y cualificar a los maestros a través de cursos de perfeccionamiento, incluyendo cursos por correspondencia y radio. (Loaiza, 2011).

Esta visión impregnó las decisiones que se tomaron durante el Frente Nacional¹⁰ (1958 a 1974), instaurado tras la dimisión de Rojas Pinilla. Como hito particular de este periodo está el Primer Plan Quinquenal de Educación (1957-1962), construido e impulsado con asistencia técnica norteamericana, donde se incluyen reformas educativas que apuntan a la adopción del modelo de Tecnología Educativa para la reorganización del trabajo pedagógico en el país. Su incidencia se refleja en el Decreto 155 de 1963, por medio del cual se reorganizó la educación normalista bajo esta visión. Este modelo, regido por una lógica eficientista y de productividad, plantea una ruta progresiva de enseñanza tipo instruccional, definida por objetivos, actividades y evaluaciones que responden a una comprensión pragmática de las etapas de desarrollo del ser humano; perspectiva que se potenció con la tercera y última Misión Pedagógica Alemana, realizada en el año de 1967, la cual impulsó la incorporación de las Ciencias de la Educación en las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. El resultado, en el contexto de la política nacional, fue la supresión de cursos y disminución de tiempo para la fundamentación pedagógica, para dárselo a campos disciplinares como la psicología, sociología, entre otros, y el impulsar la enseñanza en básica primaria desde el apoyo en guías y material didáctico. Perspectiva que, desde la fundamentación de las pedagogías activas, terminó restringiendo la función del docente y del estudiante al aprendizaje.

Se generó en el país un descentramiento de la pedagogía en la formación docente, a la vez que un descentramiento del docente y del magisterio, frente a la reflexión y construcción de conocimientos en torno a la enseñanza, afectando su expresión y formación identitaria. De ahí que en este tiempo se detonaran luchas gremiales y movimientos sociales de resistencia, al reconocer que las reformas respondían a exigencias de la política económica internacional, más que a las realidades educativas del país. El

¹⁰ Una de las bases de acuerdo para el Frente Nacional, fue mantener la religión católica como parte esencial de la nación; perspectiva que se acompañó del desconocimiento y represión de otras corrientes y partidos políticos diferentes a los liberales y conversadores, lo que generó una presión social que motivó el surgimiento de grupos civiles y también armados que continuaron incrementando el conflicto social, especialmente en zonas rurales.

magisterio empieza a reclamar un reconocimiento social y garantías para un ejercicio docente en condiciones de dignidad, lo que consolida los sindicatos regionales y la fundación de la Federación Colombiana de Educadores –FECODE– que, desde su fundación en 1959, ha representado la lucha sindical de los maestros y su fuerza como movimiento social. (Casas, 2022; Herrera y Bayona, 2018; Loaiza, 2011).

Para diversos investigadores educativos, estas reformas representaron una irrupción en la autonomía nacional para determinar su propio destino en vínculo con las perspectivas que se trazan desde la educación; asimismo, distorsionaron la función del maestro y su formación, al anclar su identidad con la de ser un técnico que ejecuta más no piensa la enseñanza. (De Tezanos, 2005 y 2016; Aristizábal, Muñoz y Tosse, 2008; Herrera y Bayona, 2018; Aristizábal y Agudelo, 2020; Casas, 2022). Realidad que se ahondó con dos sucesos en el marco del Plan de Integración Nacional (PIN), plataforma de gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978 – 1982): la apertura de las Concentraciones de Desarrollo Rural; escenarios de integración y coordinación de la educación primaria y secundaria en el campo, en vínculo con programas de desarrollo comunitario diseñados en función de las vocaciones productivas de las regiones, los cuales se apoyaron en una instrucción centrada en módulos o guías educativas; y la expedición del Decreto 1419 de 1978, donde se dio la *diversificación educativa* o ciclo vocacional, que transformó a las Escuelas Normales en Institutos de Bachillerato Pedagógico.

Con la diversificación educativa la educación para la enseñanza en las Escuelas Normales se concentró en los grados décimo y once, y los egresados fueron titulados como Bachilleres Pedagógicos y no como Maestros Normalistas, que era el título que recibían previamente. Adicionalmente, el mismo Gobierno lanzó la Campaña de alfabetización nacional Simón Bolívar, con continuidad en la presidencia de Belisario Betancur (1982 – 1986), la cual se apoyó en estudiantes de último grado para acompañar grupos de estudio de adultos, sin importar si eran o no de instituciones educativas con énfasis en pedagogía. Esto profundizó la idea de que no se requería formación para ser maestro; bastaba con tener conocimientos generales y seguir las guías educativas elaboradas por expertos, para orientar y facilitar el aprendizaje de alguien.

El panorama presentado, en un momento histórico nacional y mundial que anidaba movimientos de resistencia, hizo parte de lo que motivó la gestación del Movimiento Pedagógico Nacional, encabezado por educadores que sintieron la necesidad de liderar no solo las reivindicaciones laborales, andamiaje de las organizaciones sindicales, sino también el reconocimiento y dignificación de la educación –en su sentido político y cultural–, a la vez que el empoderamiento del maestro en tanto eje del quehacer pedagógico. Propugnaban por una educación direccionada desde la experiencia y la práctica de los educadores, y no desde las oficinas políticas del gobierno de turno. Si bien este Movimiento se formalizó en el año de 1982, durante el XII Congreso de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación en Bucaramanga - Santander, ya habían

logrado el aporte a un nuevo estatuto docente, promulgado a través del Decreto 2277 de 1979, donde se reconoció un régimen especial de vinculación laboral, financiado con recursos de la nación y no dependiente de los impuestos departamentales.

En la década de los ochenta el Movimiento Pedagógico se involucró e impulsó expediciones pedagógicas, un recorrido desde y hacia las escuelas para reconocer y compartir diversas expresiones de la enseñanza. Asimismo, avanzó en la reflexión en torno a la educación, incluyendo la formación docente, lo que redundó en el Proyecto de Ley 114, presentado al Congreso de la República en 1989, donde se propuso reestructurar las Escuelas Normales en el marco de un nuevo sistema de formación docente. Entre otros aspectos, planteó que la formación se realizara en un ciclo complementario de dos años, posterior a la culminación de la Educación Media, realizado en jornada completa ordinaria. Además, volver a expedir el título de Maestro Normalista, revisar las instituciones educativas con énfasis pedagógico para definir las que continuarían como Escuelas Normales, y proyectar la articulación y tránsito de formación con las Facultades de Educación.

Esta perspectiva se materializaría unos años después, en el marco no solo de la nueva Constitución Nacional de 1991, sino de la Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación, como reguladora del sistema educativo. Regulación que inicia con la promulgación del Decreto 709 de 1996 –reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional–, y el Decreto 3012 de 1997, donde se adoptaron las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, denominadas así en adelante. En él, se da apertura a los Programas de Formación Complementaria como ciclo adicional de dos años a la Educación Media para la formación de maestros. Asimismo, se definen las condiciones para que una institución educativa sea acreditada como Escuela Normal Superior, lo que dio inicio a una etapa de definición y preparación de las comunidades educativas para adelantar el respectivo proceso de certificación –acreditación–, que les permitiría ser o no autorizadas para funcionar como institución formadora de maestros.

Entre 1997 y 1998 inició este proceso, con el acompañamiento y verificación de cumplimiento de parte del Ministerio de Educación Nacional; etapa que culminó en el 2002 con la autorización dada a 137 Escuelas Normales Superiores. En ese sentido, el Decreto 3012 marcó una diferencia entre una institución educativa y una que es además formadora de maestros, en tanto la segunda está llamada a pensar, reflexionar, sistematizar y estar en función de procesos pedagógicos que contribuyan a la formación de otros sujetos e instituciones, según las necesidades de los contextos y en el marco de las políticas que emanan del sector educativo (Muñoz, 2019a). Por tanto, más que una preparación normativa o legal, propició que las ahora Escuelas Normales Superiores se preguntaran y replantearan su naturaleza (MinEducación y ASONEN, 2015).

Una característica central de esta etapa es la introducción de la investigación educativa como uno de los ejes potencializadores de la propuesta curricular de formación de maestros; posibilidad reflexiva y sistemática en torno a la enseñanza, para trascender el encuadramiento del diseño instruccional. Significó plantear la ruptura de considerar que una Escuela Normal es una institución donde los maestros se dedican a aprender cómo enseñar, entendido como centrarse en la práctica, a aprender a ser maestros también desde el investigar esa práctica; perspectiva que en el imaginario colectivo se había reservado a las Facultades de Educación, sus investigadores y egresados. Además se introdujo otro elemento importante: la autoevaluación como parte de la cultura institucional y, de hecho, como parte constitutiva de nuevas relaciones que se establecen entre instituciones formadoras de maestros, para los reconocimientos de saberes, logros y capacidades institucionales y personales. Esto, en el marco de los procesos de acreditación que empezaron a ser realizados como mecanismo de aseguramiento de la calidad, como es denominado en el lenguaje actual de la administración y gestión escolar.

Posteriormente, a través del Decreto 4790 del año 2008, se establecieron y precisaron las condiciones de calidad del Programa de Formación Complementaria. En él, las Escuelas Normales Superiores avanzaron en el proceso de ser equiparadas con las Facultades de Educación, en tanto son evaluadas periódicamente en función de una serie de condiciones muy similares a las del registro calificado de pregrado en las universidades. Perspectiva que si bien contribuyó a que estas instituciones piensen y se replanteen su naturaleza, también se convirtió en una espada de Damocles frente a la autonomía institucional, al dejarlas bajo la presión de cumplir con un molde definido de manera externa para ser aprobadas (Aristizábal y Agudelo, 2020), pero sin contar con las condiciones para lograrlo, empezando por los estatutos vigentes frente a una labor docente que no incluye entre sus funciones la investigación.

El siglo XX cerró así con el reconocimiento de una profunda relación entre la historia de las Escuelas Normales, la constitución del magisterio y la configuración del sistema educativo en el país, producto del levantamiento de los educadores por la reivindicación de su lugar en la toma de decisiones sobre la educación, la enseñanza y su propia formación. Por su parte, el siglo XXI inició con un contexto normativo que resarce la existencia e importancia de las Escuelas Normales Superiores que, no obstante, se vio golpeado por la apertura del país a las políticas neoliberales (Suárez, 2023). Este siglo inicia, por tanto, con retos amplios y luchas en torno a una reglamentación que, además de establecer requerimientos de funcionamiento, garantice las condiciones de organización y financiación para su cumplimiento, en el marco de un sistema nacional de formación docente articulado.

Es en este escenario con el que se llega la promulgación del Decreto 1236 del año 2020. En él se reafirma su naturaleza como instituciones de formación docente y sus ejes potencializadores: formación pedagógica, investigación educativa, evaluación formativa y

proyección social o extensión comunitaria, en el marco de un enfoque intercultural. No obstante, es la investigación educativa la que mayor interés ha ganado como posibilidad de dinamizar la formación docente, como se desarrolla en detalle más adelante, en función de los retos actuales de estas instituciones educativas. Finalmente, se promulga el último hito normativo con la Ley 2481 de 2025, por medio de la cual se establece el marco normativo para reconocer el carácter especial de estas instituciones al ofertar la Educación Preescolar, Básica y Media, a la vez que estar autorizadas para ofertar para el ámbito educativo de la formación docente programas de Educación superior. Normatividad en proceso de reglamentación que plantea profundos desafíos asociados al carácter formativo de las Escuelas Normales.

En conclusión, desde su constitución las Escuelas Normales han tenido un papel relevante en el ámbito nacional y regional como instituciones garantes de fortalecer y preservar no solo la cultura pedagógica en la formación de maestros, sino también el sentido de nación y de ciudadanía (Muñoz, 2019a). Son instituciones que han incidido en las reformas políticas y transformaciones educativas, tanto como ellas en las Escuelas Normales; a través de su historia es posible tener una visión general de la educación, la enseñanza y la formación de maestros en el país. De otro lado, es de reconocer que han cumplido un papel preponderante en la educación, sobre todo en las regiones apartadas de población dispersa y rural. Esto hace que su historia esté directamente asociada a unas características particulares, tipos de población que atiende, características sociales de sus entornos de influencia, agenciamiento en los territorios y con sus comunidades, tanto como lo que significa para los sujetos que se hacen maestros y sus familias, por la oportunidad laboral que representa. Dimensionar esta presencia en la actualidad, permite complementar el panorama de estas instituciones educativas y los respectivos retos a asumir.

Datos demográficos actuales de las Escuelas Normales

A partir de la reestructuración de las Escuelas Normales, iniciada en el año de 1998 y culminada en el año 2002, se autorizó a 137 Normales su funcionamiento; mismas que se mantuvieron a través de los dos procesos de verificación de condiciones de calidad asumidos en los años 2008 y 2018 respectivamente. Ahora bien, a partir del Decreto 1236 de 2020, se han constituido 4 Escuelas Normales más. De ellas, 100 están ubicadas en municipios con menos de cien mil habitantes, es decir, municipios reconocidos como rurales, lo que evidencia que siguen representando una oportunidad para que el Estado llegue a los territorios lejanos y dispersos, con sus propuestas de nación; realidad que refuerza su vínculo con las ruralidades del país, así como la necesidad de pensar sus procesos educativos en función de este panorama. Pero no solamente tiene que ver con las cifras asociadas a su existencia, también se refleja en la vinculación de sus egresados al sector educativo. De acuerdo al Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020), de la totalidad de docentes en servicio, el 6% están titulados solamente

como Normalistas Superiores y, de ellos, el 69% tienen una vinculación a sedes educativas rurales.

De otro lado, en el Plan Especial de Educación Rural del 2018, se señala que existe una diferencia en los niveles de formación educativa entre la planta docente de la zona rural y la urbana. Se menciona que la formación de los docentes, tanto en Escuelas Normales Superiores (ENS) como en otras Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, no es adecuada para el ámbito rural, pues no desarrolla habilidades, capacidades y competencias para su desempeño en contexto. Especialmente, no se tiene en cuenta las características connaturales del modelo educativo que se desarrolla en las escuelas rurales: el multigrado. De los 18.661 docentes que están vinculados a los grados de preescolar en el país, el 21.4% es del área rural, mientras que el 78.6% pertenecen al área urbana. En las áreas rurales, el 11% son docentes normalistas, en comparación al 3.4% de las áreas urbanas. En ello se identifica una menor trayectoria formativa de los normalistas que se vinculan en zona rural. Bajo estas cifras señala, además, que no hay una apuesta clara de profesionalización, ni oferta de programas de pregrado y posgrados para los docentes con enfoque de desarrollo integral para la primera infancia en zonas rurales.

En respuesta a este escenario, el Decreto 1236 de 2020, las exhorta a incorporar la educación rural como eje en sus procesos de investigación educativa, evaluación formativa, extensión comunitaria y formación docente, refrendado esto en la Ley 2481 de 2025. Igualmente, invita a que el diseño curricular responda a los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto, ya reconocidos como parte de la naturaleza de las Escuelas Normales, pero incorporando la interculturalidad, a fin de propiciar prácticas que aporten a la inclusión y el diálogo constructivo desde la diversidad. Una normatividad que da soporte al llamado hecho por el Estado a las Escuelas Normales Superiores, para que agencien el mensaje del desarrollo rural con enfoque territorial; esto es, involucrar a las comunidades en la construcción de alternativas para vivir de acuerdo con sus propias pretensiones en un mundo global. (Acosta, 2019; Zapata, 2018a; Zapata, 2018b; Romero, 2012; Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007). Con ello se consolida la idea de involucrar la comprensión de lo rural y la educación rural en los procesos educativos de formación de maestros.

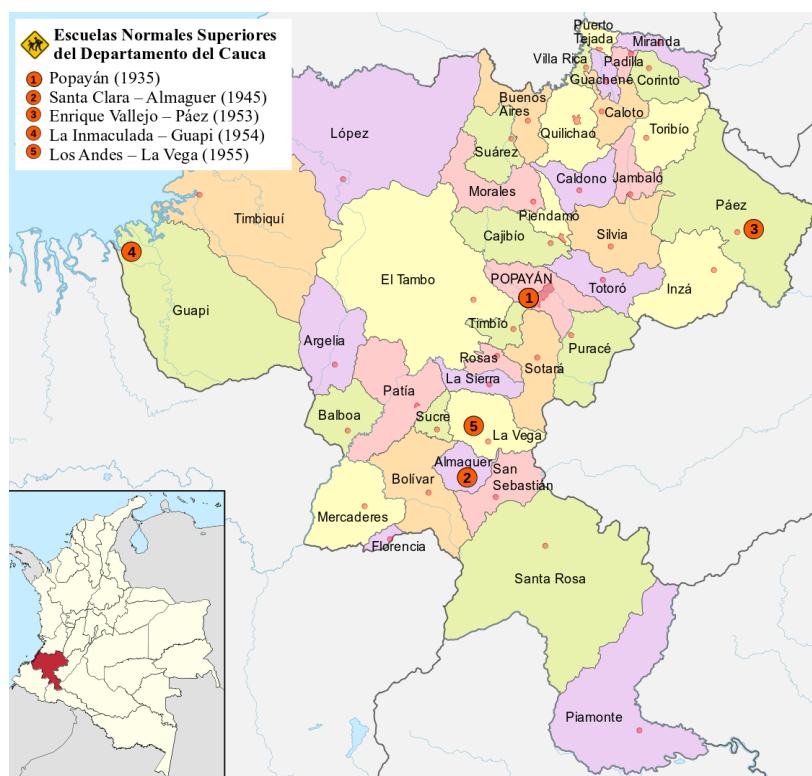
Las Escuelas Normales del departamento del Cauca

En el Departamento del Cauca son cinco las Escuelas Normales Superiores que cuentan con resolución de funcionamiento como instituciones formadoras de maestros: Popayán, adscrita a la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad capital del Departamento; y cuatro adscritas a la Secretaría de Educación y Cultura Departamental: Santa Clara, ubicada en el municipio de Almaguer; Enrique Vallejo, en el municipio de Páez; Los Andes, en el municipio de La Vega, y La Inmaculada, en el municipio de Guapi. Las cinco mantienen entre sí un diálogo pedagógico y administrativo, a través del Comité

Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca y Popayán – CIENS, como un espacio de interlocución y acción común ante los Entes Territoriales de orden regional y nacional, así como con la Universidad del Cauca, Institución de Educación Superior con quien comparten un mismo convenio de cooperación académica.

Al igual que todas las Escuelas Normales del país, las del Departamento del Cauca tienen una historia entretejida con los pulsos políticos y normativos que llevaron tanto a su fundación, como a continuas reestructuraciones durante el siglo XX. Esto significa que pasaron por la titulación de maestros bachilleres y bachilleres pedagógicos en las últimas décadas, hasta llegar al proceso de acreditación que autorizó el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria para titular Normalistas Superiores. Todas iniciaron en la cabecera del municipio al que pertenecen. No obstante, excepto la de Popayán, pertenecen a municipios de menos de cien mil habitantes, lo que implica que hacen parte de municipios reconocidos como mayoritariamente rurales. De hecho, la población que atienden en mayor proporción es campesina e indígena, con una menor presencia de personas de los centros urbanos, donde se refleja de todas maneras una dinámica preponderantemente rural.

Figura 2. Mapa de ubicación: Escuelas Normales Superiores del Departamento del Cauca.



Fuente: Elaboración propia. Adaptación del mapa político del Cauca, publicado por Milenioscuro en Wikimedia Commons. 2015.

En el mapa se evidencia la ubicación de las Escuelas Normales Superiores que actualmente operan en el Departamento del Cauca, en orden de su año de fundación. En él es posible identificar una mayor concentración sobre la zona de los Andes o cordillera Andina. Ubicados en el Departamento, específicamente, se puede notar que hay dos en la sub-región del Macizo, una en el Centro, una en la región Oriente; situación que facilita la comunicación e interacción entre ellas. Por su parte, la Escuela Normal Superior La Inmaculada, por su ubicación en al sub-región del Pacífico, es con la que menos relación se tiene. Sus dinámicas culturales, sociales y económicas han sido más cercanas al Valle del Cauca, desde su misma fundación, como situación motivada por las interacciones históricas establecidas a través del puerto marítimo de Buenaventura.

La primera Escuela Normal fundada en el Departamento del Cauca fue la de Popayán, cuya historia inició en 1935 bajo el nombre de Escuela Normal Antonia Santos, en honor a esta precursora de la Independencia del país. Posteriormente pasó a llamarse Escuela Nacional de Señoritas hasta que, en 1998, por efecto de la reestructuración de estas instituciones educativas, pasó a ser de carácter mixto y toma su nombre actual; periodo en el que además abrió las puertas a la formación de maestros varones en la ciudad. Esta labor era realizada, antes de la reestructuración de 1998, por la Escuela Normal José Eusebio Caro, la cual pasó a ser institución educativa académica con modalidad en informática.

La Escuela Normal Superior Santa Clara, ubicada en la cabecera municipal de Almaguer, en el Macizo colombiano, fue la segunda en ser fundada. Si bien desde 1926 inició sus labores –bajo la dirección de las Hermanas Franciscanas de María Inmaculada–, lo hizo como escuela primaria. Esta comunidad religiosa regentó la institución hasta el año 2003. Fue en 1945 cuando su misión se amplió como institución formadora de maestras, a través de la fundación de la Normal Rural de Almaguer, en respuesta a las políticas nacionales que animaban la ampliación de la instrucción pública en zonas rurales y, con ello, la necesidad de formar docentes en el mismo territorio. En 1951, también en respuesta a las políticas nacionales, equipara el tiempo de formación con la brindada en las ciudades, por lo que se convierte en una Escuela Normal que otorga el título de Maestra, proceso que amplía y fortalece en la década de los sesenta, permitiéndole otorgar el título de Maestra Superior. Es con la reestructuración de finales del siglo XX que empieza a ser una institución de carácter mixto. Es de indicar que la población que atiende es mayoritariamente indígena, de la comunidad Yanacona, seguido por comunidad campesina y del centro urbano.

La Escuela Normal Superior Enrique Vallejo se funda en el año de 1953 en Belalcázar, cabecera municipal de Páez. Su origen es como Escuela Rural de señoritas, regida por la comunidad religiosa Hijas de la Caridad o Hermanas Vicentinas. En 1962 pasa a ser Escuela Normal y en 1974 a ser una Normal Mixta, después de cuatro años de funcionamiento del Bachillerato Nocturno para varones en sus instalaciones. Hasta el año 2009 las rectoras fueron de la comunidad religiosa y hasta el 2013 laboró la última docente

de dicha comunidad. Es una institución educativa con una fuerte vocación artística que, además, fue afectada por dos avalanchas del río Páez, en 1994 y 2008; desastres naturales que provocaron la destrucción y necesidad de traslado de sus instalaciones a las afueras del centro urbano. Esto hizo que sea la única Escuela Normal del Cauca caracterizada como institución rural actualmente; asimismo, los procesos académicos y administrativos realizados a partir de estas experiencias marcaron su proyecto educativo con un énfasis en torno a la gestión del riesgo.

La Escuela Normal Superior La Inmaculada de Guapi fue inicialmente un colegio femenino fundado en 1922, bajo el liderazgo de la comunidad religiosa de las Hermanas de la Providencia y de la Inmaculada Concepción de Cali, quienes tenían una cercanía con este municipio por misiones evangelizadoras que llegaban a través del puerto de Buenaventura. Es de indicar que Guapi no tiene conexión terrestre con otros municipios del departamento del Cauca; su transporte es fluvial, marítimo y actualmente aéreo. En 1954 pasa a ser Escuela Normal Rural, frente a la necesidad de la comunidad por brindar opciones de estudio a las jóvenes de esta zona costera del pacífico colombiano. Actualmente maneja un perfil de formación de maestros como etnoeducadores, desde el fortalecimiento de la diversidad cultural, sobre todo considerando que su población es afrocolombiana en un 97%, mestizos un 2,65% e indígena un 0,35%.

Finalmente, la Escuela Normal Superior Los Andes fue fundada en 1955, en la cabecera municipal de La Vega. La comunidad, liderada por el sacerdote Armando Wolf y el señor Julio Carvajal Abella, se plantearon la necesidad de convertir la Escuela Complementaria de Artes y Oficios que funcionaba desde unos años atrás en una Escuela Normal Rural; esto como oportunidad para que los hombres tuvieran la posibilidad de continuar sus estudios como maestros, dado que no era una opción para ellos la Normal Santa Clara de Almaguer, cuya formación estaba dirigida a señoritas. Si bien inició como una institución formadora de maestros, rural y para varones, hizo la transición a ser una Escuela Normal Mixta en la década de los 60. Al estar enclavada en el Macizo colombiano, sus realidades discurren no solo entre la diversidad cultural de las comunidades indígenas Yanacona, los campesinos y los pobladores del centro urbano, sino también entre sus procesos de organización social y comunitaria que se distingue por su participación en movimientos políticos de reivindicación.

Cinco instituciones educativas con una historia entramada con y entre los hilos de las comunidades donde anidan; comunidades cuya cotidianidad transcurre mayoritariamente desde un habitar y ser habitado por lo rural. Son lugares que si bien surgieron y se han movido desde las políticas estatales, se han instalado y permanecido desde los anhelos y el compromiso de la propia gente, para quienes estas instituciones son escenarios de vida, lugares de esperanza y posibilidad especialmente donde no se cuenta con otras alternativas de educación. Hacerse maestro en estos contextos ha sido y es escenario de oportunidad, por lo que acercarse a la comprensión de las dinámicas formativas que en estas

instituciones educativas se dan, es acercarse al palpitar mismo de la formación de sus comunidades.

Ahora bien, la aproximación a la historia de las Escuelas Normales, su vínculo con lo rural, tanto como los hitos normativos que han marcado su constitución como institución social –ubicando este escenario en el Cauca–, permite situar los retos actuales que enfrenta la formación de maestros y las tendencias de investigación que en torno a ello se ha dado. Asunto que se desarrolla en el siguiente apartado, en el marco del Estado del Arte.

Estado del arte

El proceso de acercamiento a la producción investigativa en torno a la formación de maestros en las Escuelas Normales inició durante la construcción del referente conceptual; proceso a través del cual se delimitó el interés en el contexto institucional-normativo de la última reestructuración de estas instituciones en el país. Este apartado inicia con los retos que en este escenario enfrentan, como panorama que da anclaje a las tendencias de investigación internacionales y nacionales, y tesis sobre Escuelas Normales realizadas desde la Red de Universidades Estatales de Colombia – RUDECOLOMBIA, comunidad académica en la cual se inscribe este proceso doctoral. El recorrido por estos escenarios finaliza con la presentación de las líneas de apertura que se identificaron como posibilidades para indagar y profundizar a través de esta tesis.

Retos en la formación de maestros: acreditación y pertinencia

El espíritu que anima la reestructuración de las Escuelas Normales –Decreto 3012 de 1997–, es volver la pedagogía disciplina fundante de los educadores. Propone trabajar: la historia y epistemología de la pedagogía, desde su desarrollo en el propio contexto; la realidades y tendencias sociales en la formación de maestros desde el carácter institucional, regional, nacional e internacional; así como la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa desde la enseñanza. Aspectos que se asumen como necesarios en los planes de estudio y, en general, en la formación inicial de maestros, y que se expresan a través de los principios pedagógicos: pedagogía, educabilidad, enseñabilidad y contexto¹¹. (MinEducación y ASONEN, 2015).

Es este el escenario del Decreto 1236 del año 2020, el cual establece parámetros de gestión para las Escuelas Normales, como fruto de un ejercicio colectivo, participativo y de negociación con el Estado, asumido para reafirmar su naturaleza como instituciones de formación docente. En él se extienden las posibilidades de desempeño de sus egresados: de la Educación Preescolar y la Básica Primaria a la Educación Inicial y a la posibilidad de ser

¹¹ Los principios pedagógicos son la perspectiva construida entre el Ministerio de Educación Nacional y las Escuelas Normales Superiores en su tránsito hacia la verificación de condiciones de calidad, entre los años 2010 y 2018. Esta dinámica participativa fue liderada desde la Asociación Nacional de Escuelas Normales – ASONEN, apoyada en escenarios de encuentro local y regional.

directivos rurales; además de integrar una visión sobre la contribución que hacen al desarrollo de los territorios, así como a la atención a poblaciones en zonas rurales y dispersas, y de alta diversidad socio-cultural.

Se reafirmaron también en el Decreto 1236 los principios pedagógicos desde un enfoque intercultural e inclusivo, y su confluencia con los procesos que plantea el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política como propios de su naturaleza (MEN, 2013), que en las Escuelas Normales son llamados *ejes potencializadores*. Estos son: la formación docente o pedagógica, como fundamental de la misión de estas instituciones educativas; la investigación, planteada como actitud reflexiva sistemática en torno a la propia praxis; la evaluación, como perspectiva que integra la metaevaluación y una cultura organizacional que gira en torno al mejoramiento continuo; y la extensión comunitaria, en el marco de un enfoque intercultural, al reconocer el papel connatural de las Normales como agenciadoras de desarrollo en sus zonas de influencia – fundamental en la restauración del tejido social resquebrajado por la multiplicidad de factores que han puesto en riesgo la vida y la integridad de los colectivos humanos–.

El panorama actual de una Escuela Normal Superior es la de ser una institución educativa que atiende desde el nivel de Preescolar hasta la formación inicial de maestros en el Programa de Formación Complementaria, aunque de acuerdo a la Ley 2481 de 2025 – recientemente promulgada– podría asumir otras titulaciones de Educación Superior asociadas a la formación docente. Su eje de formación es la infancia en contextos interculturales, desde los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto; y desde los procesos pedagógicos de formación docente, investigación, evaluación y extensión comunitaria. Escenario que se articula desde la práctica pedagógica, la cual se sustenta, a su vez, en la investigación educativa como eje de encuentro reflexivo entre maestros formadores y maestros en formación (Muñoz, 2019a). En esta dirección, se entiende que no es que haya expertos que tienen el saber, mientras los normalistas dan cuenta del saber hacer, sino que en la práctica el maestro normalista también incorpora objetos de conocimiento a objetos de enseñanza en diferentes territorios, culturas y diferentes niveles de formación. De hecho, el Decreto 1236 no solo emite regulaciones sobre los convenios con las Instituciones de Educación Superior, en términos de tránsito hacia las licenciaturas para continuar su profesionalización, sino que los plantea como escenario para fortalecerse de manera conjunta y horizontal. Igualmente, abre la posibilidad para que las Escuelas Normales asesoren los Entes Territoriales, dándoles un lugar más protagónico en la reflexión y toma de decisiones en torno a la educación en las regiones y en el ámbito nacional.

Por lo anterior, en diferentes escenarios de diálogo sobre el lugar de las Escuelas Normales Superiores en la formación inicial de maestros, se plantea la necesidad de participar con más fuerza y de manera directa en comunidades académicas y pedagógicas desde procesos investigativos, a fin de hacer parte de reflexiones sistemáticas y

contextualizadas en torno a las prácticas y experiencias de formación que en ellas se realizan (Suárez, 2023; Casas, 2022; Herrera y Bayona, 2018). De hecho, la principal recomendación de mejoramiento y línea de acompañamiento trazada para las Escuelas Normales Superiores, a partir del último proceso de verificación de condiciones de calidad realizado en el año 2018, gira en torno a la investigación no solo de los maestros en formación sino también de los maestros en servicio, con el fin de reconocer, empoderar y potenciar el saber pedagógico que emerge en el hacerse maestro siendo maestro (De Tezanos 2005 y 2016; Vasco, Martínez y Vasco, 2008; Bolívar, 2008; Zuluaga, 2001) y, con ella, responder a diferentes retos trazados a sus Proyectos Educativos Institucionales en vínculo con los proyectos de vida comunitarios; máxime en los contextos rurales (Acosta, 2019; Zapata, 2018a; Zapata, 2018b).

Esta perspectiva no es nueva, sus raíces están en los escenarios académicos y de movilización social que impulsaron hace cuatro décadas el nacimiento del Movimiento Pedagógico y las expediciones pedagógicas asociados a él, marcando un periodo histórico de encuentro, reconocimiento y lucha por la dignificación social y laboral del magisterio colombiano. De ahí que las reflexiones pedagógicas orientadas a una profunda revisión de la educación, estuvieran ancladas a dinámicas de resistencia social, política e intelectual, aún vigentes. La incidencia se reflejó en una comprensión y compromiso colectivo sobre los derroteros del magisterio y la importancia de “rescatar la pedagogía como lo propio del maestro y la educación” (Suárez, 2023, p. 10), pero también sobre el interés y exigencia de participar en la construcción participativa y colectiva de políticas públicas para el sector; logro democrático que permitió pensar la educación desde la autonomía de las propias comunidades.

Sin embargo, rápidamente se presentó una contrareforma sobre la base de políticas neoliberales adoptadas en el país, reforzando el modelo de tecnología educativa y el corporativismo en la organización escolar, como se refleja en la incorporación de los indicadores de logro, la educación por competencias, la evaluación de desempeño como esquema de control y la acreditación. (Suárez, 2023; Casas, 2022; Aristizábal y Agudelo, 2020; Herrera y Bayona, 2018). Los efectos de este retroceso son descritos por De Zubiría (2023a), indicando que:

Estos cambios debilitaron la comunidad educativa y la participación, y quebraron en su esencia la autonomía de las instituciones educativas. Desapareció el debate pedagógico de la escuela y los docentes fueron obligados a llenar cientos de formatos y a pensar en términos de administración y eficiencia. (El Espectador, 11/04/2023).

Privilegiar criterios administrativos y de eficiencia económica para pensar la educación y la formación docente, generó un quiebre y desarticulación entre lo pedagógico, lo gremial y lo político, que propició el volver a concentrar la acción del magisterio en la reivindicación gremial, en desmedro de su participación en el debate pedagógico (De

Zubiría, 2023b). Esta situación enrareció el espíritu del *maestro intelectual*, al quedar asfixiada la reflexión colectiva y participativa –en su posibilidad de fortalecer la práctica– entre los requerimientos y formatos vinculados a procesos de investigación adheridos a una economía de la productividad académica.

Han transcurrido algo más de dos décadas desde el inicio de la última reestructuración de las Escuelas Normales en el país y cuatro desde el Movimiento Pedagógico; escenario que cimentó las ideas sobre las cuales se sostiene el escenario normativo de funcionamiento de estas instituciones educativas. Los retos asumidos a partir de estos hitos, dan cuenta de las condiciones y expectativas en torno a la formación de maestros, el lugar de la enseñanza en ella y su relación con la investigación, como un factor que se ha establecido como clave para entender los procesos educativos de formación docente de la actualidad. Aspectos que definen esa institucionalidad a la cual responde el maestro en formación, como escenario de posibilidad que lo pone en relación con los otros y consigo mismo en su proceso de hacerse maestro siendo maestro. Ahora bien, el interés frente a este panorama es reconocer qué tendencias de investigación aloja, a fin de establecer en cuáles se inscribe esta tesis o qué aperturas posibilitan hacia nuevas aristas de investigación.

Investigación sobre formación de maestros en el ámbito internacional

La indagación directa de las investigaciones realizadas en torno a la formación inició en la base de datos Scopus, con descriptores como: formación, docente/profesor/maestro, rural y Escuelas Normales, utilizados combinadamente. Al utilizar la palabra *ruralidad* no se encontraron mayores resultados, por ello se cambió por *rural*, bajo el tesoro de la UNESCO. Asimismo, se notó que el término Escuelas Normales es utilizado en algunos casos como sinónimo de entornos escolares sin características particulares, sobre todo en referencia al contraste con escenarios de inclusión o de alternativas educativas distintas. El resultado fue 212 publicaciones, las cuales se filtraron en función de su cercanía al propósito del estudio. La revisión se concentró en 81 de ellas, publicadas entre los años 2009 y 2023, integrada del siguiente modo: artículos de investigación (65), artículos de revisión (12), capítulos de libro (4) y libro (1). En este conjunto se pudo reconocer la participación de diferentes países en la circulación de conocimiento formalizado, según el número de publicaciones: España (23), México (17), Chile (9), Brasil (6), Colombia (6), Argentina (5), China (3), Bolivia (1), Costa Rica (1), El Salvador (1), Estados Unidos (1), Islas Baleares (1), India (1), Perú (1), Portugal (1), Suiza (1), y cuatro que contrastan la realidad de la formación de docentes en varios países, dos de ellas vinculando a Colombia.

Respecto a las tendencias identificadas se encontró que 45 de estas publicaciones tienen una relación directa con desafíos contemporáneos frente a la formación docente, así como con las condiciones que tienen para hacerles frente. Entre estos desafíos están: asegurar la competencia profesional del docente (Almedina y Rodríguez, 2019; Espinosa,

2014) en vínculo con procesos de evaluación que den cuenta de ella (Aparicio, et al. 2020; Cerecedo, 2019; Tatto y Vélez, 2019); repensar el rol del docente de docentes (De Vega; Colomo y Gabarda, 2019; Arceo y Páez, 2022) y su participación en investigaciones en torno a procesos de formación (García y Ríos, 2023); el lugar de la investigación en la formación (Palencia y Villagrà, 2019; Paredes y Castillo, 2018; Leite, Sousa y Marinho, 2023); su relación con las comunidades de aprendizaje y de docentes (Zhang, 2022; León, García y Rendón, 2018; Zambrano, 2020) y una preocupación por abordar la escritura académica en la formación inicial para la divulgación académica (Cancino, Vásquez y Chávez, 2023). Asimismo, integra la reflexión de la práctica como camino de formación (Freire; Gamboa y Padra, 2022; Martínez y Bernabé, 2019; López, Saneleuterio y Andreu-Ato, 2021); la exploración de alternativas didácticas frente a una enseñanza tradicional que se sigue replicando (Berrón y Monreal, 2020; Romero, García y Buzón, 2023) y un fortalecimiento de competencias digitales asociadas a la innovación (López et al., 2019; García y Contador, 2020; Grande, Cañon y García, 2020; Meroño, Calderón y Arias, 2021).

Existen otros desafíos desde una perspectiva social, orientados al desarrollo de competencias socio-emocionales (Sarceda y Rodicio, 2018; Mariño et al., 2021; Pozo et al., 2023; Oliver et al., 2021; Esquivel, Gálvez y Barrios, 2022); el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de inclusión en el aula (Muñoz et al., 2021; Falla, Gómez y Del Pino, 2022; Mayorga, Sepúlveda y Madrid, 2022; Nuñez y Llorente, 2022; Álvarez et al., 2020); asumir una formación desde y para la interculturalidad (Delany, 2009; Aguayo, 2019; Aguilera, 2023) y las realidades rurales (Castillo et al., 2022; Silva et al., 2022; Castillo y Gracia, 2022); y para la adaptación y aporte a contextos de vulnerabilidad (Barria, Vergara y Pasmanik, 2023; Díaz, Barroso y López, 2021), paz y convivencia (Manco et al., 2019) y justicia social (Vigo, Dieste y García, 2019).

Según se observa, más de la mitad de las publicaciones encontradas refieren a desafíos por asumir en la formación docente, lo que da cuenta de la preocupación latente frente a lo que se enseña y su sintonía o no con las apuestas asumidas por la sociedad. Igualmente, permite establecer al menos dos tendencias internas: una orientada a la formalización del saber, a través de procesos de reflexión sistemática, con la consecuente participación en comunidades y circuitos académicos que aporten a la renovación de la enseñanza, y otra que llama la atención sobre pensar el acto educativo en función de escenarios de diversidad social y cultural. Ambos en conexión con la presente tesis, dando muestras de la inserción y pertinencia de la misma en debates contemporáneos sobre educación y formación docente.

Un segundo grupo de publicaciones (27) está asociado a aspectos históricos de dicha formación, reformas educativas y su vínculo con la fluctuante dinámica política. Diez explicitan el lugar de las Escuelas Normales –o instituciones formadoras de maestros de similar característica– en la expansión de la modernidad y la integración de la ruralidad o

de la periferia al proyecto de nación entre los siglos XIX y XX (Cian, 2020; Rodríguez, 2020 y 2021; Turra, 2021; Valbuena, 2017; Otero, 2011; González, 2021; Domínguez, 2022; Lino, 2020; Mamadaliev et al., 2019); cuatro se enfocan en la historia de reformas educativas de acuerdo con el ambiente político y su relación con movimientos sociales (Fiorucci, 2022; Finocchio, 2021; Vera et al., 2018; Romero, 2021), junto a otras tres que enfatizan en la relación histórica entre Escuelas Normales y movimientos políticos desde la periferia (López, 2020a y 2020b; Méndez, 2021). En esta línea de las reformas en educación, tres son sobre la necesidad de reevaluar, en la normatividad actual, posibilidades de formación que han representado las Escuelas Normales, propugnando por dignificar y potenciar su labor (Jinpo, 2019; Chen, Wei y Yuefei, 2020; Cuevas y Moreno, 2022). Finalmente, tres acuden a la historia para reconstruir la enseñanza de las matemáticas desde el proceso de formación de los docentes, bajo el mismo espíritu de las anteriores (Basei y Valente, 2019; Rodríguez y Leme, 2020; Picado y Espinoza, 2020).

Del mismo modo, se encontraron cuatro publicaciones sobre la historia de la formación docente: un estudio comparativo entre Sudáfrica, Singapur, Chile, Finlandia y Estados Unidos (Placier et al., 2016); la historia de la India (Mangal, 2020) y de Brasil (Moro, Do Couto y Morales, 2020; Yumi, Rodríguez y De Freitas, 2017), estas últimas enfatizando en el vínculo con las Escuelas Normales y lo rural. Una más trata el protagonismo de una Escuela Normal como agenciadora de procesos culturales (Aguilar, 2021) y otra se refiere al valor que representa una de estas instituciones como patrimonio arquitectónico y cultural (Honorato y Nery, 2019). En todos los casos, es la historia como fuente de comprensión sobre el lugar de las Escuelas Normales en la constitución del sistema educativo y el magisterio, tanto como el aporte que puede significar para pensar su presente y futuro, perspectiva afín a la presente tesis doctoral.

Un tercer grupo está asociado a las representaciones sociales y la identidad docente; en él se encuentran aportes en torno a la relación entre creencias y acciones que constituyen al docente (Monteiro y Carrillo, 2010); pero también, la motivación alimentada en círculos sociales en los que se desenvuelve (Alcántara y Silva, 2022). Otro aspecto relacionado es la incidencia de la práctica y la formación inicial en la configuración de su identidad (Rátiva, Lima y Soto, 2022; Castro, García y Maraver, 2018), junto a la manera como es marcada por los primeros años de ejercicio desde las relaciones que se establecen en la comunidad educativa (Hizmeri et al., 2020; González y Fernández, 2018; Patrón y Chagoyán, 2019). La relación de la identidad docente con prácticas pedagógicas vinculadas a la interculturalidad (Aguilera, 2023) y las ruralidades (Castillo y Gracia, 2022), son dos investigaciones que corresponden a esta tendencia, a la vez que se ubican en las que hacen referencia a los desafíos de formación. Si bien la tesis no se proyectó desde un interés sobre las representaciones sociales de manera directa, las investigaciones dio pistas sobre las posibilidades de ampliar la mirada sobre cómo el hacer docente y las decisiones que lo impulsan responden a un proceso relacional más allá del estudiante y los docentes que

orientan la práctica, donde se vincula la comunidad en sentido amplio, a la vez que escenarios escolares y no escolares. Esto llevó a pensar además, en observar las prácticas que el Normalista Superior asume al culminar el proceso en una Escuela Normal, sea en el ejercicio de la enseñanza o como estudiante de licenciatura, al involucrarlo con otras comunidades que inciden en su subjetividad.

En este proceso de búsqueda se encontró el estado del arte realizado por Orozco (2023a) en torno a las tendencias de investigación nacional sobre Escuelas Normales, entre los años 2005 a 2022¹²; producción académica complementada por el mismo investigador con un estado del arte asociado a la identidad docente en el país, periodo 1986-2021 (Orozco, 2023b). Su interés en torno al devenir y las dinámicas de las Escuelas Normales está en comprender la institucionalización de la profesión docente; esto, desde el contraste que plantea el haberse ocupado de esta misión desde antes que existieran las Facultades de Educación y el tener que responder a condiciones para mantener su acreditación, pero mantener unas condiciones administrativas y unas lógicas más cercanas a la Educación Preescolar, Básica y Media que a la Educación Superior. Sus publicaciones no solo involucran aspectos de interés directo para la presente tesis, sino que los concreta en el contexto colombiano, con lo que nutre las reflexiones generadas hasta el momento. Por ello su trabajo se asumió como referencia central para vislumbrar los vacíos investigativos en el propio estado del arte.

La investigación sobre formación de maestros y Escuelas Normales en Colombia

Orozco (2023a) identificó seis tendencias en la producción de conocimiento sobre Escuelas Normales; ámbitos de intersección donde se identifican vacíos teóricos a los que se puede aportar desde nuevos procesos de investigación. Las mismas convergen con los estados del arte realizados por Pineda y Loaiza (2018 y 2020) en torno a la práctica pedagógica de los maestros en Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación en el país; y el realizado por Meza Quintero (2022), el cual, si bien se centra en un programa de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Tolima, realiza aportes relevantes sobre tendencias de investigación en torno a las representaciones sociales frente a la práctica pedagógica como proceso formativo de futuros docentes. Estos se presentan a partir de los desarrollos presentados por Orozco en el estado del arte sobre Escuelas Normales:

Una primera tendencia corresponde a la historia de estas instituciones educativas desde métodos históricos de orden genealógico, lo que se reflejó también en la búsqueda realizada en Scopus. Se evidencia en ella el lugar protagónico de las Escuelas Normales en la historia de la educación colombiana; su papel en la apropiación, reproducción e institucionalización de discursos pedagógicos en el país y la influencia recibida de políticas

¹² El estado del arte de Orozco (2023) se centra en 83 trabajos de investigación, entre artículos científicos (50), tesis doctorales (12) trabajos de maestría (16) e informes de investigación (5).

y perspectivas extranjeras. La visión que se presenta es la de haberse desempeñado como instituciones ideológicas y dispositivos de poder en dependencia al Estado, la iglesia católica y las universidades que las asesoran; es decir, como escenarios de reproducción y legitimación de prácticas discursivas en correspondencia a las dinámicas sociohistóricas del país.

Pineda y Loaiza (2018) también señalan esta tendencia, precisando que las investigaciones sobre la génesis de las Escuelas Normales –en el siglo XIX–, se han centrado en la perspectiva pedagógica y político-social presente en su constitución; las que se ocupan de la transición al siglo XX y hasta la mitad del mismo, plantean la relación e influencia de la inestabilidad y variación en los ámbitos histórico-económico y político-religioso, frente a la baja estabilidad en el funcionamiento de estas instituciones educativas; mientras que las que se ocupan de la segunda mitad del siglo XX, hacen un tránsito hacia la cultura del magisterio y la consolidación del gremio en función de reflexiones sobre: la incursión de modelos pedagógicos foráneos en la educación e impacto en la formación de maestros, la relación con las Facultades de Educación y los movimientos pedagógicos nacional y regionales. Los estudios que miran la historia de los últimos cuarenta años giran en torno a los procesos vividos, desafíos planteados y resultados logrados para asumir una formación que empodere al maestro y al magisterio, a fin de que participen en circuitos de toma de decisiones sobre la educación y su lugar en ella, desde un fuerte vínculo con las comunidades; perspectiva que se encontró en las publicaciones asociadas a los desafíos y condiciones frente a la formación de docentes en el ámbito internacional.

La segunda tendencia presentada por Orozco (2023a), integra las características y atributos diferenciales de esta institución social formadora de maestros. En ella reconoce, como impronta particular, la capacidad de adaptación, arraigo territorial y fuerte relación con la comunidad local, a la vez que enfatiza en la reproducción de las relaciones de poder y discursos dominantes sobre educación y pedagogía. Encuentra también un discurso nodal en la pedagogía que, no obstante, se presenta como ecléctico, con falta de definición. Frente a ello explica que la naturaleza de las Escuelas Normales “representa una urdimbre que las dota de complejidad, pluralidad y diversidad, figurando, entonces, un terreno que aún puede ser comprendido, pero en el cual se brindan indicios sobre las particularidades en mención que harían sustantivas una formación del maestro presuntamente distintiva” (p. 231), a lo que agrega: “resulta conveniente para próximas investigaciones la descripción y discusión de los contenidos de esta presunta identidad, ahondando en la manera como las Escuelas Normales contribuyen a la estructuración de la identidad o subjetividad docente y estudiando las dinámicas performativas que se instauran en función de la tradición normalista.” (p. 240). Tendencia de investigación poco explorada, donde se aloja de manera medular el interés de esta tesis.

Para profundizar en ello, Orozco (2023b) realizó un estado del arte de investigaciones sobre identidad del docente en Colombia¹³. Encontró a finales de siglo XX una tendencia sobre la imagen social del maestro, así como su posicionamiento político y la incidencia en sus procesos de formación y dinámicas profesionales; perspectiva acorde con la incidencia del Movimiento Pedagógico y su búsqueda de dignificación social y laboral del docente. En el siglo XXI, por su parte, identifica un giro hacia la subjetividad o el ser docente, con cinco líneas de investigación: 1) relación entre normatividad y definición, constitución y posicionamiento social y laboral del docente, en función de si es o no reconocido como profesional; 2) vocación, como imaginario y representación social del maestro apóstol, ejemplo y modelo social; 3) atributos específicos e identificaciones según el nivel educativo y ámbito disciplinar de desempeño; 4) práctica docente como asunto medular en la autocomprensión y autoconstitución de la identidad, incluida su función en la formación docente como su proceso embrionario; 5) identidad como construcción intersubjetiva y relacional en movimiento, negociada e interpretada continuamente desde la participación en comunidades de docentes y a través del lenguaje. A partir de estas líneas, Orozco propone hacer un desplazamiento desde discursos oficialistas y hegemónicos sobre los modos de ser, pensar y actuar del docente –que encarna un deber ser–, para ubicarse en una perspectiva deconstrutiva en torno a sus identidades, a fin de preguntarse no tanto quién es el maestro, sino cómo ha sido representado.

Ahora bien, Pineda y Loaiza (2018) asumen las investigaciones sobre los atributos de las instituciones formadoras de maestros, desde las producciones que hablan de la formación y el ser maestro. Reseñan: la idea de la consciencia colectiva, intelectual, social y política del maestro de las Escuelas Normales, que da cuenta de un accionar pedagógico-político con incidencia en la transformación de la sociedad y sus procesos (Castro, 2007); un reconocimiento social del maestro como protagonista de propuestas teóricas y prácticas (Marina y Pellicer, 2015), así como sujeto que genera relaciones trascendentes y de trabajo colectivo desde el contexto, propiciando la articulación entre la escuela y las familias (Suárez y Urrego, 2014). Frente a ello, explicitan la relación imbricada que existe entre educación y escuela, donde se suele asumir que el éxito de la educación depende del éxito de la escuela, y que es el docente el responsable de lograrlo. En esta dirección, Zuluaga (1999) y De Tezanos (1986) enfatizan en la disparidad entre el deber ser, el decir y el hacer en la formación docente, y en el condicionamiento de políticas de mercado en detrimento de reflexiones pedagógicas contextualizadas.

Otros (Parra, Parra y Carvajal, 1981; Garzón, Botina y Salazar, 2013) se enfocan en el contraste entre ser maestros que se forman y responden a un vínculo vital con la comunidad –bajo un sentido vocacional–, y ser maestros que responden a una lógica de ocupación profesional y de producción de resultados; o en las discusiones sobre el perfil

¹³ Estado del arte que integra 19 investigaciones que cumplieron con los criterios de selección y permitieron dar cuenta de núcleos comunes en torno al tema.

profesional y ocupacional del maestro, y la tensión entre ser entendido como instructor o como educador (Martín, 2015), lo que conectan con: el desafío de potenciar competencias emocionales en los futuros maestros (Chica y Sánchez, 2016); hacer frente al imaginario del docente como responsable de la crisis educativa y de la escuela (Flores, 2004; Bonifacio, 2009) y pensar en el lugar de las creencias del maestro en la práctica pedagógica y en el saber pedagógico (Triviño, 2013). Todos aspectos que se entretajan con la tendencia de investigación identificada en el ámbito internacional, sobre las representaciones sociales y la identidad del docente.

En vínculo con las características y atributos de las Escuelas Normales, encuentra Orozco (2023a) otra línea o tendencia de investigación, con estudios centrados en los saberes pedagógicos que se producen en las Escuelas Normales y sus formas de registro. Esta producción, indica, tiene lugar en relaciones pedagógicas que rebasan la interacción maestro-estudiante dada en la enseñanza, para localizarse en experiencias que se alojan en contextos escolares y no escolares. Destaca en ello la importancia de indagar la apropiación de la enseñanza en las Escuelas Normales, al ser una noción preeminente o asumida como equivalente o intercambiable frente a la pedagogía. La invitación, ya vislumbrada también en tendencias internacionales, es a pensar la enseñanza desde su relación con una formación que, más allá del escenario escolar, se reconozca en su vínculo con la comunidad.

Investigaciones sobre las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, junto a procesos de investigación y formación, son dos tendencias adicionales que presenta Orozco (2023a). En ellas, la práctica pedagógica se presenta como el escenario de estas instituciones educativas para propiciar el desarrollo profesional del nuevo maestro; lugar del hacer y de la reflexión del hacer que le permite apropiarse “saberes, habilidades y capacidades para el trabajo pedagógico y didáctico con diversos grupos poblacionales, al mismo tiempo que interpela y dinamiza su desarrollo profesional docente, así como su subjetividad” (p. 233). Enfatiza que desde la reestructuración de las Normales, a finales del siglo XX, la investigación en educación o pedagogía se ha asumido como el camino para introducir innovaciones en dichas prácticas y en los ambientes escolares; un distintivo de ser buen maestro. La normatividad actual las conmina a garantizar desde su proyecto educativo la formación de investigadores y, con ello, la producción en investigación educativa y pedagógica; esto, sin una clara delimitación de la investigación sobre la enseñanza y generando tensiones por la falta de condiciones administrativas y académicas para lograrlo.

Esta tendencia coincide con el estado del arte realizado por Pineda y Loaiza (2018), donde encuentran una relación entre la pedagogía como el saber que le da identidad al maestro –quien es capaz de adecuar el discurso disciplinar a la edad de los estudiantes, gracias al saber que emerge en la práctica (De Echeverry, 1979)–, y el llamado a que sea él quien de cuenta de dicho saber para renovarlo, involucrándose en procesos de

investigación educativa (Bolívar y Méndez, 2013). Algunas investigaciones apuntan a reconocer que la pedagogía ha quedado reducida a la instrumentalización de la enseñanza o a discursos de grandes pedagogos, lo que genera una distancia respecto del quehacer diario (Taborda, 2009), donde se plantea la necesidad de pensar relaciones entre teoría y práctica más equilibradas (Álvarez, 2008; Flores, 2004) a fin de dar lugar a pedagogías localizadas en función de las necesidades y expectativas próximas (Gómez y Acosta, 2006). Asimismo, Pineda y Loaiza establecen que las investigaciones en torno a la práctica pedagógica se mueven entre dos paradigmas: el de la línea de Zuluaga y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, quienes desde la perspectiva de Foucault se enfocan en su relación con una escuela asumida como institución social y dispositivo de poder; y la línea que, desde De Certeau y Chartier, permite pensar la escuela como escenario cotidiano de contingencias donde detonan tácticas no discursivas, singularidades que desbordan las estructuras de poder legislativo-normativo y se manifiestan como artes de hacer; línea que en Colombia representa actualmente Saldarriaga (2016, 2023, 2024) y que es acorde a los intereses de la presente tesis.

Entre los asuntos que se estudian de la práctica pedagógica encuentran: los elementos que la originan y conforman; los discursos sobre ella desde la triada identidad, disciplina/conceptos y la actuación o quehacer docente; las visiones como proceso de humanización y reflexión de la experiencia cotidiana del encuentro y reconocimiento con el otro; el quehacer del maestro desde la relación teoría – práctica, incluidas estrategias, instrumentos y acciones que realiza el docente, tanto como dimensiones y tradiciones que lo han orientado; las exigencias que en ella se implican; el deber ser del maestro y los escenarios donde se materializa y legitima su ideal o autenticidad, lo que integra el ser entendida como huella vital o lugar de lecciones de vida; y su vínculo con temas de interés contemporáneo, como la autoevaluación institucional, la diversidad, la inclusión educativa, la lectoescritura, lo ambiental, la convivencia escolar, las experiencias significativas, el cambio o transformación escolar, la innovación. También encontraron líneas de estudio sobre fortalecer y comprometerse con la investigación como posibilidad para mejorar la práctica, al prevalecer modelos normalizadores-tradicionales, poca reflexividad en los docentes e inconsistencias de la relación entre saber disciplinar y pedagógico; lo que tiene fuertes puntos de conexión con las representaciones sociales del y sobre el docente.

En esta dirección, el estado del arte realizado por Meza (2022) coincide en estos asuntos de interés en torno a la práctica pedagógica, precisando que las investigaciones se pueden relacionar con dos miradas: una, bastante común, se ocupa de valorar y analizar la práctica como ejercicio procedimental para su optimización, desde la descripción de rutinas para orientar una asignatura –estrategias, técnicas y acciones–, el diagnóstico de dificultades de ejecución y el diseño de alternativas de intervención. Otra opción, menos común, reconoce la práctica como un hecho social educativo y pedagógico inmerso en un contexto; es decir, la práctica como una acción de relación y comunicación con sentido e

intencionalidad situada, que excede la idea del docente como transmisor de directrices normativas exógenas. En este caso, el interés es analizar el fenómeno psíquico de la práctica, buscando develar en los discursos representaciones sociales, concepciones, creencias e imaginarios, a fin de acceder a la construcción social de la realidad¹⁴.

Meza (2022) señala que las investigaciones socio-cognitivas, si bien permiten develar sentidos que sostienen la práctica –incluyendo tensiones al interior de ella–, suelen adolecer de un acercamiento directo a los contextos reales de la experiencia, así como una visión holística-transdisciplinaria que enriquezca su comprensión desde la complejidad. Invita a extender esta perspectiva en torno al sentido de la práctica pedagógica para la formación docente desde de confianza en la estructuración y sistematizacidad que ella debe reflejar. Retoma una investigación que realizó junto a Martínez (2017), para precisar que:

la práctica pedagógica es un espacio de formación planeado con metas diseñadas, con el objeto de alcanzar ciertos logros, con la esperanza cierta y segura que en esos espacios se delinea el maestro que el país requiere, un maestro que sabe planear, que sabe ejecutar la orientación de lo planeado en el aula y fuera de ella, que sabe evaluar no como un hecho técnico y desprovisto de sentido, sino como una actividad continua y sistemática que da significado al aprendizaje y promueve su mejora, que aprecia su labor y que, a través del acto educativo y el hecho pedagógico, está en capacidad de llamarse maestro (p. 73).

Desde esta definición expone la importancia de asumirla como objeto de estudio en sí misma, a la vez que hacer de la investigación posibilidad para enriquecer sentidos que la movilizan, involucrando a docentes asesores, futuros docentes, pero también a los centros educativos en el proceso. Esto para proponer innovaciones al currículo y a los programas de formación docente a través de procesos de reflexión sistemática sobre la práctica. Por su parte, Orozco (2013a) identificó entre los estudios centrados en esta relación entre investigación y formación de maestros, algunos que señalan las prácticas pedagógicas investigativas como oportunidad, más allá de la enseñanza, de “abrirse a la posibilidad de actuar como investigadores en torno a conceptos articuladores y problemáticas medulares de la pedagogía” (p. 234), con el objetivo de devolver la centralidad a la pedagogía, a la vez que el docente se constituye en un maestro intelectual. No obstante, refiere que otras han explicitado la disociación que se está dando entre prácticas pedagógicas y prácticas investigativas, tanto en quienes se están formando para ser maestros como en los que ya lo son; invitación a ahondar en esta relación desde los procesos de formación de maestros¹⁵.

¹⁴ En esta línea se inscribe la tesis “Formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la reforma curricular de 1998 : Trayectos y sentidos”, realizada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación – Rudecolombia, de la Universidad del Cauca. Portela (2007) busca comprender las racionalidades subyacentes en los docentes, a partir de su formación. Ve en ello una racionalidad técnica (instrucción) y una crítica (formativa) en encuentro y tensión, que da lugar a proponer un Currículo Fenomenológico donde se reconozca el ser (o la formación del ser) desde la intersubjetividad.

¹⁵ Aunque no corresponde al contexto colombiano, esta discusión fue planteada por Rockwell y Mercado (1988) para el contexto mexicano desde finales de los ochenta, en el siglo XX. Plantean que la enseñanza y la

Pineda y Loaiza (2020) complementaron esta mirada en torno a la práctica pedagógica, con un estado del arte sobre la incorporación de este concepto en las Escuelas Normales del Eje Cafetero, durante los años 1994 – 2010, y desde la visión del maestro formador de maestros a partir de la reforma normativa que animó el tránsito entre ser Bachilleratos Pedagógicos y asumir nuevamente la titulación de maestros desde el Ciclo de Formación Complementaria, como fueron llamados en ese momento. A través de él evidencian que el discurso normativo de autoridad nacional legitimó, reestructuró y acreditó no solo a las instituciones, sino también la adopción de la práctica pedagógica como canon formativo, a la vez que animó la constitución de discursos propios reflejados en los Proyectos Educativos Institucionales que empezaron a construirse en esta época. Esto posibilitó incorporar rutinas o *habitus* generadores de nuevos *habitus* que, a su vez, reforzaron o generaron acciones diferenciadoras en cada institución; “un sistema integrado de quehaceres y discursos frente al saber pedagógico y a las realidades del mismo en los diversos escenarios pedagógicos” (Pineda y Loaiza, 2020, p. 208); situación nutrida por la participación de los maestros en procesos de investigación pedagógica en el país. Este estado de la cuestión aporta a reconocer la institucionalización de la práctica pedagógica desde las relaciones sociales, políticas y pedagógicas que la han enmarcado y su incidencia en el saber pedagógico del maestro.

Finalmente, Orozco (2023a) señala como tendencia la relación de las Escuelas Normales con el contexto sociocultural, y el interés que ello ha despertado en investigaciones vinculadas a la formación ciudadana; línea también vinculada a lo encontrado entre los desafíos de la formación docente en el ámbito internacional. Ello en relación con la fuerte proyección social que históricamente ha impregnado la formación del maestro en las Escuelas Normales, desde un sentido de vocación social, pero también en propuestas de formación que buscan fortalecerla y fortalecer el agenciamiento que cumplen en los territorios para vigorizar el tejido social y cultural.

Pineda y Loaiza, al interior de esta tendencia, destacan estudios que hablan del concepto de formación en las Normales desde la articulación e influencia con las comunidades (Taborda, 2009), así como de la necesidad de elaborar propuestas curriculares que respondan a políticas educativas asociadas al desarrollo humano (Pineda y Loaiza, 2017; Sandoval, 2000), particularmente en relación a lo rural. Destacan en esta línea un estudio de Zamora (2008), quien refiere a la necesidad de identificar rasgos distintivos del ejercicio rural de la educación, a la vez que la falta de preparación para asumir esta labor pedagógica; perspectiva que dio anclaje al interés de esta tesis, la cual se pregunta por la presencia de lo rural en la formación del maestro a través de la enseñanza.

investigación tienen, cada una, sus propias intenciones, propósitos y procesos. Aunque aportan una a la otra, son escenarios divergentes, por lo que invitan a repensar el lugar de la investigación en la formación docente.

Investigaciones sobre formación y Escuelas Normales en RUDECOLOMBIA

De manera complementaria, se realizó una consulta virtual a la Red de Universidades Estatales de Colombia - RUDECOLOMBIA, a fin de reconocer investigaciones de esta comunidad académica en torno a las Escuelas Normales en el país, como ámbito en el que se aloja la tesis. Respondieron la Universidad de Cartagena y Magdalena, en cuyos listados no se encontraron tesis vinculadas al objeto de estudio. La Universidad de Nariño (1), La Universidad del Tolima (1), La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (6), relacionaron producción académica de interés, y se integraron tres tesis conocidas previamente de la Universidad de Caldas, lo que se presenta en la siguiente matriz.

Tabla 1. Investigaciones Rudecolombia sobre Escuelas Normales.

Nº	Autor y año de publicación	Universidad	Título y objeto de investigación	Metodología	Principales resultados
1	José Oviden Muñoz Bravo Año: 2019b	Nariño	La práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores del norte del departamento de Nariño	Etnografía	• Existencia de vacíos epistemológicos y metodológicos en las experiencias de las prácticas pedagógicas propuestas por las Escuelas Normales. • Desarticulación de las prácticas pedagógicas y las investigativas. • Avanzar a prácticas pedagógicas investigativas donde los maestros en formación generen conocimiento de forma crítica.
2	Aida Astrid Obando Rodríguez Año: 2022	Tolima	Políticas y prácticas educativas para generar cultura investigativa en la formación de maestros normalistas superiores en Ibagué	Hermenéutico interpretativo	• Las investigaciones propuestas e implementadas por maestros en formación se quedan en lo descriptivo sin trascender a transformar su entorno social. • Los estudiantes no reconocen en los planteamientos curriculares y su desarrollo, el despliegue metodológico que lleva a cumplir los objetivos de formación a través del modelo pedagógico. • Un alto número de maestros en formación desconocen las líneas de investigación y han desestimado el valor de investigar en el campo pedagógico.
3	Miryam Báez Osorio Año: 2003	UPTC	Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia, en el periodo radical, 1870-1886.	Histórico	• Las Normales tuvieron una fuerte influencia en el devenir histórico del país en el siglo XIX, desde la expansión de la educación elemental y al perpetuar los principios morales de la época.

4	Carlos Hernando Valencia Calvo Año: 2005	UPTC	Las Escuelas Normales en Manizales y la formación del Magisterio. Primera mitad del Siglo XX	Histórico, mediante el trayecto como fundamento	• Durante el siglo XX, las Escuelas Normales siguieron siendo pioneras en la apropiación de teorías foráneas sobre la enseñanza y la formación, caracterizados por la existencia de estructuras verticales y mecanismos coercitivos. • Las Escuelas Normales fueron definitivas en la toma de decisiones políticas acerca de la educación en el país.
5	Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga Año: 2006	UPTC	Sabio o erudito. El maestro de las Escuelas Normales del Departamento de Caldas. 1963-1978	Histórico-social	• El acontecer de las Escuelas Normales ha estado surcado por los influjos estatales y clericales, además de estar atravesado por relaciones de poder que las han abocado a ciertas apropiaciones de la pedagogía.
6	Claudia Figueroa Año: 2013	UPTC	La Escuela Normal Superior en Colombia y los Institutos Anexos 1936-1951	Revisión histórica y documental	• La Escuela Normal Superior asumió los modelos provenientes del humanismo y la ciencia para derivar en un modelo ecléctico a nivel pedagógico para el país. • La Escuela Normal Superior fue la única institución a nivel educativo colombiano que formó con la mayor riqueza del conocimiento a la generación de mediados del s.XX.
7	Marlen Rátiva Velandia Año: 2018	UPTC	La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. Una Historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010	Revisión histórica y documental	• Las Escuelas Normales y el magisterio colombiano superaron los retos plasmados en las políticas educativas, como el cierre de establecimientos. Algunos decretos y resoluciones fueron guía para reformas pertinentes en las mismas.
8	María Teresa Rodríguez de Pinilla Año: 2020	UPTC	La Escuela Normal Superior colombiana y la formación de maestros universitarios: 1936-1953. "Un desarrollo de la pedagogía, la didáctica, la producción científico-académica y la institucionalización de la investigación en las Ciencias Sociales"	Revisión histórica y documental (posopografía o biografía histórica)	• La Escuela Normal Superior, entre finales de siglo XIX e inicios del siglo XX, aportó a posicionar las Ciencias Sociales para la comprensión de la educación, al involucrarlas como eje de su labor investigativa. • Refleja el interés de la época por asumir y entender la educación como clave para introducir el proyecto modernizador y acceder a los beneficios del progreso.

				• Perspectiva heredada de los institutos científico-académicos de este periodo. Se nutre de procesos de divulgación en los que participan Escuelas Normales.
9	María Aracelly Caldas López Gil Año: 2009	Formas de saber y poder en la práctica pedagógica de los maestros normalistas, un estudio histórico	Histórico-hermenéutico (Genealogía)	• La práctica moldea cualidades personales y normaliza escenarios de ejecución del hacer, muy en vínculo a una pedagogía asistencial. • Se entra en contacto y acción, desde la enseñanza, con la diversidad social y contextos de vulnerabilidad, lo que naturaliza un saber-hacer con sentido comunitario (trabajador de la cultura), como parte constitutiva de ser maestro. • La relación saber-poder en la práctica pedagógica se da en el encuentro con otros saberes, creencias, prácticas en el aula.
10	Javier Taborda Chaurra Año: 2009	Sentidos de formación en maestros de una Escuela Normal Superior colombiana	Histórico-hermenéutico	• La pedagogía se reduce a enseñanza, y esta a procedimiento, con lo que ha sido instrumentalizada. Asimismo se la asocia a pedagogos expertos. • Las comprensiones que subyacen a la enseñanza, emergen no solo de la práctica sino también de las relaciones de la escuela con el saber de la comunidad.
11	Yheny Lorena Pineda Rodríguez Año: 2021	Prácticas Pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el Ciclo de Formación Complementaria de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010.	Histórico-hermenéutico	• Institucionalización de la práctica pedagógica desde el contraste entre dos dimensiones, una política-pedagógica del Estado y otra subjetiva de las Escuelas Normales. • La participación del maestro de las Escuelas Normales en procesos de investigación, ha aportado a la constitución de perspectivas de refuerzo o diferenciales frente a la práctica pedagógica.

Fuente: Elaboración propia

Se identificó que las últimas tesis realizadas (Rodríguez, 2020; Pineda, 2021; Obando, 2022) no están incluidas en el estado del arte de Orozco (2023a); sin embargo, sus líneas de investigación corresponden con el análisis previamente presentado. En este sentido, se

identifican tres tendencias en estas tesis culminadas entre los años 2003 y 2022. La primera de ellas, está centrada en la relación de la historia de las Escuelas Normales con la historia de la educación, la constitución del magisterio y la formación de maestros en Colombia. Enfatiza su contribución a la generación de saber formalizado en torno a la educación y a la enseñanza, y la doble condición de influir y ser influenciadas por aspectos políticos y económicos de la nación, encontrando una tesis vinculada al siglo XIX (Báez, 2003); tres tesis asociadas a la primera mitad del siglo XX (Valencia, 2005; Figueroa, 2013; Rodríguez, 2020) y una a la segunda mitad de dicho siglo (Loaiza, 2006).

Como segunda tendencia está la tesis de Taborda (2009), la cual se ocupa de las representaciones sociales y el sentido de la formación en los maestros, en el marco de discursos contruidos entre la institucionalidad y el vínculo con las comunidades. La tercera tendencia, por su parte, se localiza en la práctica pedagógica en vínculo con el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales, desde un interés relacionado con la investigación como posibilidad de transformación de la enseñanza, su desarrollo e implicaciones en la formación de maestros (López, 2009; Rátiva, 2018; Muñoz, 2019; Pineda, 2021 y Obando, 2022).

Llama la atención que las tesis de la última década se han enfocado, especialmente, en: la institucionalidad de las Escuelas Normales, a partir de los discursos normativos incorporados; las relaciones de saber-poder que se dan entre pedagogía y política y que se manifiestan en discursos y prácticas; y las orientaciones-discursos asumidos frente a una enseñanza entendida como práctica pedagógica, donde prevalecen los maestros –voces de autoridad institucional– como sujetos de interés. Puede observarse la instalación de un modismo en torno a la práctica pedagógica como discurso entronizado ante los procesos de formación de maestros; es decir, asistimos a un periodo donde las lecturas de sus realidades han quedado sujetas al discurso de una práctica pedagógica asociada a la investigación educativa, con las connotaciones pedagógicas y socio-políticas que ello representa. Práctica pedagógica asumida no solo como camino para la transformación educativa, sino también como visión y meta de dicha transformación.

Tendencias emergentes

En los ámbitos internacional, nacional y en la comunidad académica de RUDECOLOMBIA, se identificaron cuatro tendencias de investigación: una perspectiva histórica en torno a la formación docente y las Escuelas Normales; la subjetividad del maestro y sus representaciones sociales; fortalecer su misión de formación de maestros *in situ*, incorporando aspectos como la ruralidad, la interculturalidad y la inclusión como objetos de estudio; y un interés sobre las prácticas de la enseñanza en función de los desafíos y debates contemporáneos que, en Colombia, se integra bajo el concepto de la práctica pedagógica.

Al mirar estas tendencias en relación, es posible identificar un interés por la historicidad de las Escuelas Normales en la formación no solo de docentes, sino del magisterio y la educación, en función de re-significar su presente y futuro. Aspecto que tiene relación con los desafíos asumidos y asociados con pensar y potenciar su labor en el marco de las reformas educativas actuales, particularmente desde: la relación investigación-formación y sus implicaciones para la participación del docente en la generación de conocimiento y la toma de decisiones respecto a la enseñanza pero, también, a la educación y la pedagogía en un sentido más amplio; fortalecer su naturaleza de instituciones educativas formadoras de maestros en contextos de diversidad social y cultural –incluye la integración de lo rural y la articulación con las comunidades de cara a los desafíos del siglo XXI–; y seguir alimentando las preguntas sobre la escuela, como lugar de la enseñanza, los maestros, desde su subjetividad y en función de su empoderamiento como sujeto que enseña, y el saber pedagógico como constitutivo de su ser. Tendencias de investigación en vínculo que marcan, a su vez, una tendencia de formación: del maestro que se forma en la enseñanza, al maestro que se forma reflexionando la enseñanza a través de la investigación educativa o pedagógica.

Desde este panorama, se asume una apuesta concreta para la tesis: situarse en la enseñanza, entendida como prácticas crítico-situadas que movilizan en el estudiante-maestro su formación. Ello implica no ocuparse de manera central en la institucionalidad de las Escuelas Normales frente a la constitución del oficio del maestro, aunque se reconoce su vital importancia como escenario que propicia su formación; y si bien se ubica en el contexto de las discusiones en torno a la reforma normativa que introdujo el concepto de práctica pedagógica, lo hace para explicitar el traslapamiento de la enseñanza por la práctica pedagógica *investigativa*, en su connotación de dislocar la enseñanza como eje de formación para ubicar la investigación educativa o pedagógica en su lugar. La mirada de la tesis está entonces en el sujeto que se reinventa en lo cotidiano de las relaciones dadas en la enseñanza, desde los contextos escolares y no escolares en los que interactúa, donde se pone en juego todo su ser. En este sentido, hay además un interés en lo rural, pero no a manera de contexto a potenciar desde la educación como palanca de transformación social, sino desde comprender que es manifestación de vida presente en las relaciones y decisiones cotidianas de la enseñanza.

Dado que el terreno de la tesis es la subjetividad de quien se forma a través de la enseñanza, se toma otra decisión: centrarse en el maestro-en-formación sin ceñirse a las relaciones de poder que inciden en las representaciones sociales y la configuración de su identidad, o a su institucionalización; perspectivas desde las cuales se ha abordado. En ese sentido, se asumió la línea de De Certeau - Chartier, introducida en el país por Saldarriaga (2024), para una aproximación a la enseñanza como escenario de singularidades y contingencias que dan cuenta de un saber pedagógico manifestado como artes del hacer. Perspectiva que se nutre del trabajo investigativo de Elsie Rockwell, Ruth Mercado y

Lucila Galván, quienes desde el contexto mexicano y en vínculo con las Escuelas Normales, han dado anclaje a esta mirada.

Son las prácticas de enseñanza como camino de formación y no la noción de práctica pedagógica como apuesta político-pedagógica; sin desconocer la relevancia de las ideas que lo sustentan. Significa esto que no se pretende tomar el camino de esclarecer las tensiones y desencuentros entre la formalización del saber y la renovación de la enseñanza, a pesar de ser uno de los principales retos desde el ámbito pedagógico y normativo en el país frente a la formación de maestros. La mirada está más bien en comprender que en la enseñanza co-existen procesos reflexivos que no necesariamente pasan por el soporte de la investigación educativa o pedagógica y, aún así, la constituyen y renuevan; procesos que soportan la formación de los maestros.

Este estudio giró así en torno a creer en la alteridad responsable del sujeto que se forma a través de la enseñanza, y en los saberes pedagógicos que se manifiestan en esta práctica crítico-situada –invención de una práctica cotidiana en relación consigo mismo, los otros y el mundo–. Significó ubicarse en el sujeto que se está formando y en lo que tiene por aportar a la comprensión de la institución educativa que enmarca la acción formativa, y no en ella y en lo que dispone para los sujetos que se han vinculado para formarse. Posibilidad que, de ser asumida de manera más explícita y decidida en el desarrollo curricular de las Escuelas Normales, puede contribuir a una formación regional más pertinente y transformadora.

Justificación

De acuerdo con lo expuesto, se reconocieron al menos cuatro escenarios de reflexión y desplazamiento que se constituyeron a su vez en aportes conceptuales de la tesis. Estos representan perspectivas de renovación de los proyectos educativos de las Escuelas Normales Superiores; instituciones que tienen la misión de propiciar y potenciar la formación *in situ* de maestros en el país.

Inicialmente se plantea un desplazamiento conceptual que invita a moverse de la formación-de-maestros –mirada que se ubica en discursos y procesos educativos pensados para actuar sobre el estudiante que se hace maestro–, hacia el maestro-en-formación, ese maestro que se forma en el encuentro con la escuela y desde los relacionamientos que ella posibilita, desde escenarios escolares y no escolares. El interés se localiza en el saber que se manifiesta en las prácticas de enseñanza, ante el llamado a responder a un otro, a sí mismo y a la institución; prácticas cotidianas de relación y decisión que devienen en formación. En este sentido, cambia el lugar de enunciación y el sujeto desde quien se piensa la experiencia de formación, para pensar la relación pedagógica que propone la Escuela Normal Superior a los futuros maestros. Esto, sin desconocer que es en el contexto

de la institucionalidad que el proceso formativo se hace posible, siendo instituciones que representan un proyecto que no solo es educativo sino también social.

La tesis se sitúa así en la enseñanza como lugar donde se manifiestan los saberes pedagógicos constitutivos del maestro, más que en la reflexión sistemática sobre la enseñanza. Significó poner en tensión la apuesta nacional centrada en la formación de maestros a través de la investigación educativa –eje central de la reestructuración de las Escuelas Normales desde inicios del siglo XXI–, y en sintonía con la estandarización de la educación –lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje–. Asimismo, preguntarse qué ha pasado con la pretensión del maestro intelectual, y el descentramiento que se ha generado de la enseñanza como cimiento y naturaleza de estas instituciones educativas. Apuesta que se explicita en la diferencia entre hacerse maestros siendo maestros y hacerse maestros investigando la enseñanza.

Es mirar con atención la enseñanza como camino de formación y naturaleza de las Escuelas Normales Superiores, para ver en ella las trayectorias de ese quehacer cotidiano que hace al maestro; lugar de reflexión que invitó, más que a reconocer, a creer en la capacidad inventiva del maestro-en-formación, quien resuelve la enseñanza desde tácticas sutiles que responden a una dinámica compleja de relaciones intersubjetivas. Esto inscribe la tesis en el debate de entender la educación desde la producción intelectual o desde una producción artesanal; es decir, el maestro como: ejecutor, operario de quien se espera eficiencia, productividad, competitividad; alguien que conceptualiza para la innovación –posición que también responde a una racionalidad técnica–; o quien concibe la enseñanza desde la pertinencia del encuentro con el otro y con el mundo –invención de la enseñanza–. Esta línea de reflexión lleva a pensar el lugar del encuentro entre maestros, así como las motivaciones y dinámicas que subyacen a la conformación y consolidación de comunidades educativas.

De otro lado, la tesis se planteó como un aporte en sintonía con el creciente protagonismo de lo rural y la educación rural, desde los discursos que se han ido instalando con fuerza en torno al tema en los últimos años. Sin embargo, no es desde asumir acciones para hacer de la educación palanca de transformación social –en un esfuerzo por despertar y potenciar capacidades desde y para lo rural acorde a un enfoque territorial y de desarrollo humano–, sino ubicándose en las manifestaciones de lo rural presentes en el sujeto. Esta es una perspectiva poco explorada que puede brindar aportes sobre lo que moviliza las acciones cotidianas, no en función del espacio que habita el sujeto, como lo planteara en su tiempo Henry Lefebvre, sino en función de lo que lo habita y lo hace ser y hacer de modos particulares. Punto de vista que brinda comprensiones distintas sobre los saberes que emanan en la práctica educativa de los maestros en formación, y aporta desde otra arista a pensar la educación rural y la formación de maestros desde y para las ruralidades.

Las reflexiones planteadas adquieren pertinencia en el conjunto de reflexiones académicas que se están tejiendo a propósito de los 200 años de existencia de las Escuelas

Normales y los 40 años del Movimiento Pedagógico Nacional; este último como hito histórico que animó a una manera distinta de concebir la educación y el lugar de los educadores en su conceptualización con profundas implicaciones pedagógicas y políticas. Los desafíos y retos que estos escenarios han abierto, se atizan frente a la proximidad de una nueva acreditación para las Escuelas Normales Superiores en el marco de la reforma estatutaria que viven actualmente. Es de precisar que, entre las recomendaciones generalizadas en la última acreditación, en el año 2019 se planteó la investigación educativa como la gran “ausente” y el reto prioritario junto a la inclusión y fortalecimiento de lo rural y la infancia como objetos de estudio.

Frente a ello, esta tesis se presenta como oportunidad para repensar y tomar posturas y decisiones en torno a la labor educativa que se viene realizando en las Escuelas Normales. En este sentido, laborar desde el año 2018 en una Escuela Normal de un municipio mayoritariamente rural, e interactuar por ello con otras Escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior, genera un escenario de factibilidad para propiciar diálogos en torno a la tesis, e incidir con sus avances en las discusiones académicas y en las decisiones que en diversos escenarios se tomen en torno a proyectos educativos encaminados a propiciar la formación de maestros.

La atención de este estudio está centrada en la cotidianidad de la vida escolar y en los procesos de invención que en ella se manifiestan, donde el sujeto pone en juego todo su ser –incluyendo su ser rural– desde la relación con los otros. Por eso la tesis se convierte, finalmente, en una invitación a creer en los procesos formativos que detonan las prácticas de enseñanza y en los modos de relacionamiento e implicación que allí se dan, para dejarse enseñar a enseñar; es decir, valorar, acompañar y afianzar la formación que le permite al sujeto hacer-se maestro a través de la enseñanza. De ahí que se pretenda llamar a una sensibilidad de los maestros e instituciones frente a ese acontecimiento de formación que, se considera, constituye la naturaleza esencial de las Escuelas Normales; sensibilidad que permite a los docentes, de manera encarnada, reformular sus propias prácticas y los modos de aproximarse a los sujetos que se forman en estas instituciones educativas.

Problema de la tesis

Cuando el maestro-en-formación va a la práctica pedagógica se le hace responsable y a su vez se hace responsable de un grupo de estudiantes. Ese encuentro-con-ellos, a través de la enseñanza, genera un cambio de actitud en relación con la educación que reciben; actitud que cambia ante la demanda de responder al acto de enseñar para hacerse maestro. El encuentro con el estudiante genera en quien se está formando como maestro en el Programa de Formación Complementaria, un potencial ético del cual no puede abstener-se: debe *darse los modos* para enseñar, es decir, para *re-sponder*. Es allí donde deviene maestro-en-formación, en tanto se siente llamado a responder a las exigencias de la

enseñanza. En consecuencia, ubicarse en la respuesta del maestro-en-formación ante el llamado a enseñar, como exposición ante un otro, ante sí y ante la institucionalidad, puede ayudar a comprender y, desde ahí, favorecer formas de movilizar su formación desde el proyecto educativo de las Escuelas Normales Superiores.

Esta perspectiva permitió hacer un desplazamiento de interés por reconocer y empoderar al maestro-en-formación hacia un creer en él. No se trata de un interés por propiciar o potenciar un empoderamiento del maestro-en-formación para que asuma procesos deliberados, de resistencia activa y visibles frente a su formación; sino de ver que ya tiene un poder que ha venido ejerciendo, uno que es anónimo y que se sustenta en un hacer que le es propio, al menos de manera transitoria (Galván, 2008). Es asumir la confianza en el prójimo planteada por De Certeau (2010) frente al hombre sin atributos; en el caso de esta tesis, una confianza sustentada en creer en la inteligencia e inventividad del maestro-en-formación y su capacidad de subvertir la realidad, y en su manifestación mediante tácticas sutiles que escapan a la posibilidad del poder para detectarlas explícitamente y hacerles frente. Para efectos de este estudio, es explicitarlas no para hacerles frente sino para aprender de ellas y propiciar otros relacionamientos que doten de sentido la enseñanza y la escuela, sin supeditarlos a reflexiones sistemáticas, siendo este el camino de formación asumido particularmente en el último periodo de reestructuración de estas instituciones formadoras de maestros. Es así que esta reflexión, sustentada a través del estudio, se pensó como una manera de contribuir a renovar las perspectivas de las Escuelas Normales Superiores desde su proyecto educativo, tanto como repensar la naturaleza de su formación gestada en la práctica.

Es la rebelión de la revelación (Jaramillo, 2014); permitir-se la confianza hacia la capacidad del maestro-en-formación de rebelarse ante su tematización como individuo cooptado por la institucionalidad, al ver en su respuesta al llamado de la enseñanza una revelación – explicitación– de otras posibilidades para su propia formación. De ahí que el interés estuviera en el movimiento constante, en ese fluir incesante de operaciones cotidianas –presente pero inasible por ser cambiante–, no para plantear una perspectiva en el que todo vale, sino con la intención de pensar otros modos de relación o encuentro pedagógico donde se confíe en sus búsquedas y construcción de un lugar propio como maestros que se forman en su paso por las Escuelas Normales. Puede ser que la comprensión de respuesta dada por los maestros-en-formación a los llamados que recibe de la institución y de los estudiantes, tanto como su explicitación, sean una posibilidad para fortalecer su proceso, a fin de posibilitar condiciones para que puedan, con mayor pertinencia, volver en cumplimiento a ofrecer lo prometido.

A partir de estas reflexiones, se planteó como pregunta central: ¿Qué procesos de enseñanza, como prácticas crítico-situadas, configuran los maestros-en-formación de tres Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca? Asimismo, derivaron del

problema planteado preguntas orientadoras que, entendidas a manera de objetivos, posibilitaron dar respuesta plausible a la pregunta general. Estas son:

- ¿Qué prácticas institucionales generan condiciones de posibilidad para la enseñanza, como parte del oficio del maestro?
- ¿Qué lógicas de enseñanza se hacen presentes en las prácticas que realizan los maestros-en-formación?
- ¿Qué saberes emergen de la enseñanza en los procesos que viven los maestros-en-formación, como prácticas crítico-situadas?
- ¿Cómo lo rural se manifiesta en las prácticas de enseñanza de los maestros-en-formación?, ¿se puede hablar de modos de hacer/pensar rural que marcan la enseñanza?, ¿qué caracteriza ese hacer/pensar?

Cada una de estas preguntas se vincularon como ejes articuladores de la tesis. Para empezar, se consideró que hay unas prácticas institucionales que movilizan en el futuro maestro su formación; prácticas que se presentan como realidades en tensión entre las demandas de reestructuración normativa de las Escuelas Normales y los modos de enseñanza cotidiana que al interior de ellas se desarrollan, dando cuenta de un desencuentro entre los discursos y las prácticas en sus procesos educativos. Asimismo, se reconoció que hay unos flujos y modos de relación pedagógica dados en la enseñanza de los maestros-en-formación, cuya explicitación permitiría identificar no solo las acciones, sino sobre todo las relaciones escolares y no escolares que las impulsan y que favorecen en el maestro una formación más pertinente y contextualizada; evidenciando en ello un fuerte vínculo con la comunidad educativa y local.

En tercer lugar, se planteó que hay unos saberes enunciados o develados en las prácticas de la enseñanza, donde se refleja una síntesis intelectual –reflexividad– que tiene forma de decisiones más que de discursos (De Certeau, 2010) y de intuiciones más que de reflexiones estructuradas, donde anida esa capacidad inventiva del maestro-en-formación ante la cotidianidad de la enseñanza. Por ello se buscó develar las operaciones presentes en ellos. En conexión con lo enunciado, se asumiera que en las decisiones de enseñanza se manifiesta lo rural como modos de hacer que revelan una relación pedagógica crítico-situada; situación que excede la institucionalidad para alojarse en las relaciones cotidianas de los sujetos con las comunidades de las que proceden y a las que llegan.

Es así que esta tesis situó su interés a la enseñanza, como prácticas crítico-situadas que desbordan lo instituido –sin salirse de la institucionalidad– y movilizan la formación en el estudiante-maestro. Implicó ver en la respuesta a la enseñanza del maestro-en-formación una capacidad inventiva que refleja artes de hacer no de un individuo, sino de una fuerza cohesiva y creadora presente en las relaciones emergentes dadas en dicha enseñanza. Perspectiva no siempre vista e integrada en las Escuelas Normales, a pesar de ser el fundamento de su naturaleza y pertinencia social.

Hacer método en la enseñanza

En esta tesis el método no se comprende como mediación, estructura o recetario, sino como columna vertebral *constituyente* en función del carácter ontológico, epistemológico y ético del fenómeno educativo en estudio. El carácter ontológico es la realidad a la cual se accede o, será mejor decir, a la cual se aproxima el investigador. Es el eje que posibilita la movilidad, la decisión, la articulación. Ello define el carácter epistemológico, dado que cada fenómeno responde a unos modos particulares de comprensión, de producción de conocimiento. El componente ético, por su parte, sustenta las decisiones de relación con los otros, signado por las dinámicas de encuentro y reconocimiento propios de cada realidad. (Jaramillo y Aguirre, 2021). Por ello, el método no se limita a establecer o ejecutar pasos o procedimientos, sino que es proceso constante de orientación, de decisión; estructura que ordena y da sostén –validez– al establecer recorridos rigurosos para aproximarse, acceder e interpretar los datos; a la vez que articulación entre lo teórico y lo empírico, y entre el proceder y lo que va emergiendo como hallazgos (Jaramillo, 2019).

Ahora bien, la particularidad ontológica, epistemológica y ética de cada estudio, lleva a tomar decisiones no como un ejercicio anticipado y lineal, sino como un proceso que se va desarrollando en medio de las contingencias propias de toda realidad social. Realidad acontecial que invita a asumir una actitud de apertura a la complementariedad de métodos, a fin de ampliar marcos de comprensión (Murcia y Jaramillo, 2008). El método es entonces hacer camino, trazar trayectorias particulares que se convierten en huellas del proceso vivido. Es el recorrido y la acción de caminarlo; experiencia de constitución de sentido que se nutre en una reflexividad implicada (De la Cuesta, 2004 y 2024) y que se vive como co-nacimiento en tanto vivencia relacional (Jaramillo, 2012). Comprendido así, *el método es la investigación misma*. Su trasegar hace parte de los hallazgos de la investigación.

La realidad de la que se ocupa esta tesis es la cotidianidad de la enseñanza vivida como acontecimiento ético por quien, a partir de ella, se asume maestro-en-formación en una Escuela Normal. Este carácter ontológico significó asumir la comprensión del fenómeno desde la práctica misma de la enseñanza, como lugar donde se manifiestan saberes que la sustentan; es decir, conocer desde el hacer pedagógico como un hacer relacional. Es de precisar que al ser profesora en el contexto sociocultural vinculado al estudio, la relación con los otros –carácter ético– se vivió como un *nosotros*, en tanto el encuentro se dio desde la enseñanza como práctica compartida. Asimismo, el *otro* fue mirado como sujeto de posibilidades, móvil, lábil, trascendente en su capacidad de constituir sentido en el hacer a través de sus decisiones cotidianas.

El presente capítulo despliega, a través de cinco apartados, *cómo se fue constituyendo el método y con él la tesis*, como camino recorrido en decisión y co-nacimiento desde el carácter ontológico, epistemológico y ético señalado. En el primer apartado se exponen los argumentos para optar por la etnografía escolar como enfoque y método del estudio. El

segundo muestra cómo ser maestra en una Escuela Normal dispuso la mirada de investigadora desde un hacer relacional pedagógico. Seguidamente se plantea cómo se configuró la experiencia de relación con los otros en este estudio, vivida desde la acogida y la confianza en un escenario sociocultural del que se hace parte. El cuarto despliega el proceder de la investigación en la vida cotidiana escolar. Se cierra con un quinto apartado que explica la obtención y análisis de datos en medio de un escribir, leer, conversar con otros, dando cuenta de un modo de hacer-pensar la investigación que se vivió como experiencia compartida.

La cotidianidad como posibilidad de comprensión

El camino de este estudio se asumió inicialmente desde una mirada sociológica, al considerar que las relaciones pedagógicas se sustentan en una institucionalidad y sus normatividades. Sin embargo, el interés específico en las prácticas cotidianas del oficio de enseñar llevó a adoptar una aproximación antropológica, a fin de develar las cartografías o trazos presentes en este hacer relacional; perspectiva en vínculo con la propuesta de Michel de Certeau (2010) para hacer teoría de la práctica cotidiana.

Los postulados de De Certeau sugieren la apertura hacia lo singular, lo contingente, lo que hace la gente común frente a lo que otros deciden, donde ve una capacidad inventiva que les permite abrir posibilidades en el día a día. A esta mirada se llegó a través de una publicación del profesor Óscar Saldarriaga (2016), en la que dialoga con la propuesta de De Certeau desde el trabajo de Anne Marie Chartier (2017) sobre la actividad inventiva presente en la enseñanza. Seguir la huella de esta teorización dio pistas para configurar este estudio. De hecho, la interacción académica directa con el profesor Saldarriaga en torno a cómo esta aproximación contribuye a ampliar los planteamientos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia frente a la enseñanza, y su reciente producción sobre el tema (2023 y 2024), aportó a afirmar el rumbo del camino pero, sobre todo, a sumarle nuevos pasos y alcances.

La teoría de la práctica cotidiana en De Certeau (2010) está asociada a trazar los rasgos y trayectorias que surgen en las maneras de hacer de quienes reapropian la cultura, al ser sujetos que no tienen un lugar en su producción. No se interesa en hacer teoría desde la teoría o desde descripciones enciclopédicas, sino en lo que la práctica puede decir de sí misma, de la invención presente en ella a manera de memoria o rastro insospechado pero no indeterminado. Hay en ello un cambio en los modos de hacer investigación, porque invita a pensar la relación entre métodos para una ciencia práctica de lo singular, a fin de definir las maneras más plausibles para “describir, comparar y diferenciar actividades por naturaleza subterráneas, efímeras, frágiles y circunstanciales” (De Certeau, Giard y Mayol, 2010, p. XVII).

El trabajo de De Certeau, en coherencia con su planteamiento, deja ver una mirada sociológica que transita entre la historia y la antropología e incluso la lingüística y el

psicoanálisis, sin que signifique que sea una investigación que caiga en el eclecticismo. De manera adelantada a su tiempo, propuso un diálogo entre métodos con afinidad en su enfoque epistemológico, como quien invita a amigos para apoyarse y caminar juntos. Plantea la importancia de tener claro lo que se quiere alcanzar, sin que signifique cerrarse a posibles caminos por recorrer y la manera de recorrerlos para conseguir lo que se espera del viaje. Es ser flexibles para dejarse sorprender, para vivir el asombro en y de lo cotidiano. Mirada que para este estudio se había conocido por referencia del profesor Luis Guillermo Jaramillo –director de la tesis–, dada su colaboración académica con el profesor Napoleón Murcia en torno a la Complementariedad para el diseño metodológico en la investigación cualitativa (Murcia y Jaramillo, 2008).

De Certeau se propuso pensar lo complejo de las relaciones sociales desde una comprensión del saber práctico o del saber en el hacer, más que desde el saber como habilidad técnica o como un hacer que se piensa previamente (Cassigoli, 2016). Planteó para ello una aproximación antropológica desde prácticas observadoras comprometidas, entendidas como abrir “un espacio transitorio por el que se atraviesa y de donde se sale tan amistosamente como se entra” (p. XXV). Es decir, observar las prácticas ordinarias, analizarlas desde ámbitos regidos por otras lógicas e identificar en ello las trayectorias o las operaciones que dan cuenta de unas maneras de hacer. Frente a esto, Cassigoli (2016) explica que en este modo de proceder se encuentran “tres herramientas inherentes al método antropológico: la observación cualitativa, la autorreflexión de la praxis por parte del investigador plural, y la aforística *aprehensión poética del objeto* legada por Lévi-Strauss” (p. 688). Perspectiva que, en relación con la tesis, desplegó posibilidades para explicitar la capacidad de respuesta ante la enseñanza –capacidad que emerge en las relaciones cotidianas escolares y no escolares–, dando sustento a la etnografía como forma de aproximación al fenómeno de estudio.

La idea decertoniana de construcción de un método emergente, a la medida de las condiciones contingentes de lo cotidiano, inspiró no solo el trabajo de Anne Marie Chartier, desde Francia, sino también el de Elsie Rockwell, desde México, quienes han sostenido una prolija colaboración académica en torno a la escuela y la formación de maestros. Punto de vista que se extendió a propuestas investigativas de educadoras como Ruth Mercado y Lucila Galván, vinculadas con Escuelas Normales en México. Estos referentes frente a la teoría de la práctica cotidiana en la educación, se convirtieron en el sustento para optar por una etnografía escolar como enfoque y método de la tesis, teniendo como principal fuente a Rockwell (2009).

La comprensión de etnografía escolar de Rockwell, desde el encuadre sociológico de De Certeau, permitió precisar el método para este estudio. Rockwell se ha interesado por develar la vida cotidiana de la escuela desde la heterogeneidad de experiencias y la compleja red de interacciones que en ella se dan. Es de destacar su idea de hacerlo desde una etnografía en diálogo con la historiografía, bajo la denominada antropología histórica.

A la mirada etnográfica, con su descripción densa de las prácticas culturales, integra las huellas de una configuración social heredada a través de documentos, memorias colectivas, tradición oral, con lo que sitúa las prácticas en la dimensión temporal de los entornos naturales y sociales en las que se inscriben. Para la tesis, implicó situar las prácticas de enseñanza en las dinámicas de las Escuelas Normales y las ruralidades a las que pertenecen, pero también en una historia de relaciones entre ellas.

Rockwell (2009) define la etnografía como un *ir a la realidad desde adentro* para abordar “las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos, en los que sea posible observar y acercarse personalmente a las vicisitudes de la vida cotidiana y a los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar” (p. 186). Su propósito es conocer “las situaciones cotidianas de la escuela y las contradicciones de la práctica” (p. 34), cuyo valor está en el aporte que puede hacer para resistir a la “destrucción de espacios de potencial resistencia social colectiva o mayor posibilidad de apropiación cultural” (p. 33). Contribuye, por tanto, a acercarse a la vida orgánica de la escuela para reconocer sus tramas, incluyendo prácticas alternativas o desviadas a lo fijado, sus contradicciones, dando una lectura más amplia de las relaciones entre transformación, reproducción y resistencia en la cultura escolar, a fin de plantear posibilidades en y desde ella (Rockwell y Mercado, 1988).

El trabajo etnográfico abre entonces “la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (p. 34). Constituye con ello una oportunidad de apertura a nuevas miradas en el investigador, en quienes hacen parte de la realidad estudiada y en ámbitos académicos donde el tema tiene cabida, aportando a procesos de transformación educativa, para lo cual es necesario alejarse de la idea de “construir versiones esencialistas y estáticas de los otros y respetar, así, la capacidad de todas las personas de transformar sus culturas y sus mundos” (Íbid.).

La decisión para la tesis fue mirar el fenómeno de estudio desde la etnografía como enfoque y método, desde descripciones detalladas que permitieran profundizar en las experiencias y significados que subyacen en las relaciones que establecen los maestros en formación con ellos mismos, con los otros y con el mundo a través de la enseñanza, en el marco de unas estructuras sociales dadas en prácticas y discursos instituidos en la comunidad de la Escuela Normal y su relación con la comunidad local rural. Esto, entendiendo que la labor del etnógrafo es inicialmente documentar “lo no-documentado de la realidad social [que], en las sociedades modernas, es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 2009, p. 22), para producir un documento analítico en el que proponga “relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales” (p. 23). Significa que se buscó lograr una descripción sustentada en un referente empírico amplio, desde interacciones cotidianas y personales como experiencia directa y prolongada

en el lugar del estudio, y desde un trabajo teórico permanente que, contrario a condicionar o cerrar la mirada, debía contribuir a abrirse al asombro.

Se comprendió con ello que la descripción es elaboración teórica y no solo observación empírica. Asimismo, que al ser la teoría una explicación o comprensión del mundo, esta elaboración también debe integrar las comprensiones que tienen de él las personas que hacen parte de la realidad que interesa estudiar, desde un respeto por sus conocimientos y el valor de estos. Es decir, soportarse en una coherencia entre el carácter ontológico y epistemológico, pero también ético del estudio. Por eso la etnografía se mueve constantemente entre la obtención de datos y su análisis, como un ejercicio que no se realiza en solitario sino en colaboración estrecha con los practicantes de la cultura que se busca comprender. De ahí que más que informantes o participantes, se reconoce que la relación es con *colaboradores*; postura ética que se integra como fundamento del método.

Considerando lo presentado, se complementó este enfoque desde una etnografía reflexiva (Guber, 2001 y 2004), en tanto asume la descripción profunda del fenómeno de estudio desde una reflexividad del investigador. No solo se buscó con ello la inmersión en la cultura escolar, sino también la autoevaluación constante para explicitar las propias posturas, prejuicios y suposiciones que emergieron en el proceso, asociado esto a lo planteado por De la Cuesta (2004 y 2024). Todo el tiempo se hizo uso de la reflexividad, en tanto consciencia crítica sobre la influencia como investigadora en la comprensión del fenómeno. Es claro que no se trataba de neutralidad u objetividad, sino de una relación e implicación que llamaba a declarar los propios condicionamientos frente a la investigación, estando en ello la posibilidad de enriquecer el proceso que se estaba realizando (De Certeau, Giard y Mayol, 2010).

Otro referente relevante para precisar la etnografía escolar fue Peter Woods (1987), con quien se ganó una sensibilidad particular en torno a cómo se constituyen las prácticas, relaciones y tensiones en *la escuela por dentro*, como un entramado de significados en permanente negociación, siendo la estructura o lo prescrito un aspecto más que entra en juego, más no lo que lo determina. Se vincula ello con lo propuesto por Araceli De Tezanos (2008), quien hace énfasis en la importancia de estudiar las dinámicas escolares no solo desde las interacciones próximas, sino también atendiendo el contexto social, cultural y económico, y su incidencia en la educación. Esto se concretó al involucrar las voces de los participantes y colaboradores de manera activa, lo que conecta con un compromiso con la transformación educativa. Es de señalar además que De Tezanos tiene un interés puntual en la formación de maestros y su relación con la escuela, representando una afinidad con el ámbito institucional de interés de la tesis.

Estos referentes contribuyeron a constituir el método como co-nacimiento (Jaramillo, 2012); camino que se fue descubriendo reflexivamente y en relación trascendente con quienes se tenía vínculos en tanto maestra en una de las Escuelas Normales asociadas al estudio, pero también como investigadora. Razón de más para no pretender una

descripción unívoca, sino establecer modos de relacionamiento que hicieran posible la comprensión de un escenario cultural no como “un objeto cristalizado y estático, sino un proceso de acciones, relaciones, sentidos y valores, en un marco intersubjetivo que cambia permanentemente” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 126). De este modo emergió un método que dio “apertura a un pensamiento crítico-situado, el cual desplegó posibilidades para la enunciación y el acontecimiento” (Jaramillo y Aguirre, 2021, p. 159).

Investigar *siendo* maestra, una voz en primera persona

Una particularidad de este estudio es que no llegó a la Escuela Normal una investigadora que trazara caminos de aproximación hacia la experiencia de formarse como maestro en la enseñanza. *Yo, siendo maestra en una Escuela Normal, decidí investigar* un acontecimiento del cual hago parte cotidianamente. Dicho esto, asumo en adelante un cambio de lugar para enunciar *los caminos* de la tesis, expresado así en plural por la manera como se constituyó este proceso. Usaré la primera persona gramatical en este capítulo, al ser una exposición declarativa y evocativa del proceso vivido, y porque no hay otra manera de compartir las entrañas de la investigación, lo que ocurrió en la cocina de este savorizar el saber, su detrás de cámaras o bambalinas, que de manera íntima y cercana. Asimismo, cabe decir que se usó y se usará la expresión profesor o maestro como deferencia para quienes lo fueron en relación con esta tesis, desde un encuentro que más allá de la relación y producción académica se vivió en acogida. Distinción que sabrán entender quienes se identifican con el oficio de enseñar.

De la Cuesta (2024) nos recuerda que toda investigación está atravesada por la vida misma. Hay una intrahistoria que sostiene cualquier estudio, siendo especialmente relevante explicitarla cuando se ha asumido un enfoque cualitativo, porque este se sustenta en la aproximación y el encuentro con otros desde un sí mismo. En virtud de ello, no hay método cualitativo que sea neutro, organizado, lineal, porque se mueve en lo acontecimental de las relaciones humanas. Es un tejido constituido de manera relacional en torno a un fenómeno social. Por eso su diseño será siempre “poco predecible y con una intrahistoria protagonizada por quienes intervienen en la investigación, quienes no son meros aplicadores de instrumentos y ejecutores de técnicas (...) quienes participan en él lo van acomodando a las contingencias, a las limitaciones, imprevistos y oportunidades que surgen en el trabajo de campo”. Su punto es claro: “Los investigadores cualitativos no actuamos por diseño, sino que, al actuar como tales, diseñamos los estudios” y lo hacemos con quienes viven *con* nosotros la investigación.

La tarea del investigador es estar en constante reflexividad para comprender la propia posición, experiencia y mirada puesta en juego en este proceso de conocimiento, así como la manera en que ello incide en la constitución de sentido, porque esto sustenta también la validez de los resultados (De la Cuesta, 2004). Si bien se soporta, como lo plantean De Certeau, Giard y Mayol (2010) en la rigurosidad de un andamiaje de presupuestos que

sensibilizan y permiten evitar las “falsas salidas teatrales”, y el determinar el lugar donde dichos presupuestos se pondrán a prueba –desde un trabajo amplio y profundo–, también lo hace la declaración explícita sobre las decisiones en torno a la dilucidación o explicitación de la teoría que emerge, no solo en términos de operatividad, sino desde el andamiaje que la sostiene y las maneras como se va constituyendo en el proceso mismo del estudio. La reflexividad hace parte de la robustez que puede llegar a tener un estudio de las prácticas cotidianas, en tanto manifiesta sus trayectorias inventivas y lo que las moviliza.

En el caso de este estudio, ser investigadora siendo maestra le dio una impronta particular al método: no fue situar la enseñanza en la investigación sino la investigación en la enseñanza; una de la cual hago parte. Las decisiones sobre la tesis fueron entonces tomadas desde las *maneras de hacer* de las que participo como maestra, y desde las relaciones pedagógicas que ello posibilita. Es decir, en el andar de la enseñanza se fue desarrollando un *cómo hacer – cómo saber* cargado de sentido y de responsabilidad, al sostenerse en la confianza de quienes abiertamente y en acogida me acompañaban y acompañan en este caminar. No investigué desde un diseño rígido previo, sino de acuerdo a unos trazos iniciales que tomaron forma según avanzó la investigación... y esta avanzó al paso de la enseñanza.

La vinculación laboral como maestra de una Escuela Normal en un contexto rural inició en el mes de junio del año 2018. En ese momento decidí empezar a registrar acontecimientos vividos como rupturas o dislocaciones, con el propósito de volver a ello cuando esta “vida distinta” se volviera mi vida habitual, porque sabía que con la pérdida de novedad viene a veces la pérdida de asombro y hasta del sentido sobre por qué estamos donde estamos. La intención no era solo escribir para recordar, sino también para organizar mi propia experiencia; hacer memoria entendiendo que ella “aspira al sentido” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 37). Un archivo en el computador se fue llenando de relatos esporádicos donde la descripción de lo vivido se mezclaba con reflexiones y llamados a la acción; ejercitación de una reflexividad mediada por una escritura íntima. Las intuiciones que dieron origen a la tesis se trazaron en medio de este andar-pensar escritural. De ahí que el hacer investigativo de la tesis, emprendido a finales del año 2020, resida en un hacer pedagógico reflexivo que le antecede, lo que se tradujo en obtener datos, registrarlos y analizarlos en medio del hacer de maestra, como procesos imbricados y no necesariamente secuenciales.

Investigar es tomar decisiones, como lo es también enseñar. Cada decisión tomada abrió un camino y cerró otros posibles; apertura que implicó una permanente osadía en tanto significó muchas veces abrir trocha, abrirse paso. Ahora bien, no viví este proceso en solitario porque la enseñanza es eminentemente relacional y convoca a implicar a otros en el propósito de ampliar horizontes de comprensión, y porque el sustento de lo hallado lo valida no solo una comunidad académica sino ante todo la comunidad con la que se tiene vínculo. En este caso, asumí toda decisión desde la implicación relacional que tenía y

tengo con las comunidades educativas y locales de las Escuelas Normales asociadas al estudio, desde una responsabilidad con los otros en tanto maestra y no solo investigadora.

El método se constituyó, en medio de esta vivencia, como co-nacimiento (Jaramillo, 2012). Se fue imbricando entre el hacer de múltiples manos con las que comparto relaciones de enseñanza, lo que significó no prefigurar escenarios de interacción, técnicas o instrumentos en torno a los datos, sino mantener una disposición y atención en el encuentro a partir de una doble confianza: la tejida en la cotidianidad que hizo posible recibir en donación la experiencia de los otros, y la de saber que los datos respiraban en el día a día a su ritmo y tiempo, que no es el del afán o la anticipación. En el respirar cotidiano de la escuela la tesis fue respirando. De ahí que se desplegara una especie de método pedagógico para hacer investigación en medio de la vida escolar.

En este método que se fue haciendo en el camino, se manifiesta una idea rectora del Proceso Campesino y Popular del municipio de La Vega, que he ido comprendiendo en su profundidad desde los vínculos establecidos en el contexto. Dice que hay que *caminar el territorio para conocerlo, conocerlo para quererlo y quererlo para cuidarlo*, desde un andar que es comunitario. En este caso, he caminado la escuela en el hacer como acción permanente con otros. Al recorrerla con mirada atenta en la acción (Blanchot, 2008) he sentido su pulso interno, he ganado en comprensión –aunque no haya manera de explicitarlo todo por completo–, y ello me ha impregnado de implicación; un hacerme responsable de la escuela y de quienes hacen parte de ella para que siga siendo, para que allí se siga enseñando. Responsabilidad amalgamada entre el hacer de la enseñanza y el hacer de la investigación, que llevó a *amusgar la mirada...* a asumir una mirada distinta.

La palabra *amusgar* llegó en una conversación entre maestros. Con ella alguno explicó que de eso se trata enseñar. La asociación cabe en los caminos de la investigación, porque *amusgar* es entrecerrar los ojos para ver mejor algo. No es solo focalizar sino ganar nitidez para una mayor profundidad de campo. Es un cierto entrecerrar que dispone a una apertura de comprensión. En este estudio se *amusgó la mirada* para contemplar la experiencia formativa en las Escuelas Normales. Fue lo que permitió resolver en lo cotidiano la tensión constitutiva entre ser maestra e investigadora al entrar en conflicto, en ocasiones, el enseñar y estudiar la enseñanza. Así lo expresé en una reflexión generada frente a un registro del mes de octubre del año 2024.

Tengo una relación pedagógica cargada de afectos con los maestros-en-formación. Es un vínculo pedagógico sostenido en el cuidado colectivo, en ilusiones y apuestas educativas, proyectos comunes o proyectos en los que los embarqué y en los que me han seguido... no siempre a gusto o convencidos, pero me han seguido. Quiero a estos muchachos, me preocupo por ellos, les cuido con celo en el ámbito institucional. Es un cuidado pedagógico y asociado a actividades o procesos educativos, donde prima un reconocimiento de autoridad junto a un respeto afectuoso al que responden. Me dicen “la mamá de los pollitos” porque los

“defiendo” o hablo por ellos con profesores y directivas, procuro no dejarlos a merced de decisiones u orientaciones no claras o faltas de fundamento, y estoy atenta a sus procesos en la institución. (...) No son para mí participantes de una investigación. No me interesan como datos, ni como palabras escritas en las bitácoras. Cuando los veo no veo participantes –mucho menos informantes clave– con quienes establecer vínculos de confianza para la obtención de datos. Son estudiantes, mis estudiantes... y me hago responsable de ellos por la relación pedagógica que tenemos. Me importan. Importa lo que pasa, lo que les pasa y lo que nos pasa en este compartir la vida a través de la enseñanza como asunto común. La tesis está ahí, respirando, pero no es lo que alimenta esta relación, ni con ellos, ni con las Escuelas Normales.

Con los maestros-en-formación tengo un vínculo de responsabilidad asociado a presentarles y relacionarlos con el mundo –de la educación–, a fin de despertar en ellos su condición de adultos para que encuentren el modo de habitar en él (Bárcena, 2023). Les enseño la enseñanza, lo que hace que establezca relaciones pedagógicas desde las cuales miramos y estudiamos juntos las relaciones pedagógicas. Ambiente que me hizo estar en atención, en permanente reflexividad frente a “eso que pasa” cuando alguien enseña, cuando vuelve al otro en respuesta de un llamado recibido en el encuentro. Experiencia acontecida presente también en mi hacer, por lo que involucró igualmente comprender lo que me pasó como maestra –e investigadora– en este vivir con ellos la enseñanza.

Fue así un constituir de sentido en la relación pedagógica, en el encuentro con los estudiantes llamados profesores, en la acción que encarna la reflexión. Significó habitar el mundo de las Escuelas Normales en atención, *amusgando la mirada* para decantar la fuerza vital de lo caminado con otros. La experiencia se vivió en la paradoja constante –muchas veces en resistencia– de estar y tomar distancia para contemplar lo vivido, estudiarlo, pensarlo mejor y quizá de otras manera a través de una escritura y lectura dedicada, de un conversar estudioso, de un trasegar la palabra para comprender y hacer comprender (Bárcena, 2023). La resistencia estuvo en la dificultad que supuso apartarse cuando el estudio lo requería, porque el hacer de maestra no da pausa, ni tregua.

La etnografía fue entonces un ir *amusgando la mirada* con otros para dar cuenta de la particularidad de las prácticas de los maestros-en-formación –pero también lo que ella dice sobre el hacer de los maestros y su formación–, siendo enfoque, forma de proceder y producto o modo de compartir lo encontrado. De ahí que asumirlo como derrotero para darle sustento a la tesis, significó disponer la mirada hacia prácticas cotidianas que se tejen en medio de relaciones pedagógicas que las dotan de un sentido compartido, donde se manifestaron unas lógicas y unos saberes que si bien desbordan la institucionalidad, emergen gracias a la participación en ella. Es decir, permitió develar esas operaciones inventivas dotadas de sentido en el encuentro y relación social, sin perder de vista que se dan desde una sociedad-escuela que posibilita la constitución de un sujeto: el maestro.

Aproximación en acogida: una apertura desde adentro

La tesis se desarrolló en el escenario sociocultural de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca, particularmente las ubicadas en municipios mayoritariamente rurales de la zona andina; es decir, las Escuelas Normales Superiores Santa Clara (Almaguer), Enrique Vallejo (Páez) y Los Andes (La Vega). La decisión respondió a que las Normales referidas hacen parte de municipios de menos de cien mil habitantes, caracterizados como predominantemente rurales. Comparten una afinidad cultural, procediendo los estudiantes en su mayoría de comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, siendo las tres históricamente la alternativa en el contexto para continuar una trayectoria educativa al culminar la Educación Media. Asimismo, tienen vínculos interinstitucionales que propician el encuentro, lo que aseguraba el acceso desde el inicio del estudio.

Cuando me postulé al Doctorado conté con un respaldo formal firmado por el representante del Comité Interinstitucional de Escuelas Normales del Cauca y Popayán - CIENS, instancia en la que participo por asignación de la Escuela Normal Superior Los Andes, que es donde laboro (Anexo 1). Este apoyo se ratificó luego con consentimientos informados certificados por los representantes legales de cada una de las instituciones, con quienes se ha compartido la naturaleza de este estudio (Anexo 2). La base para este *voto de confianza institucional* está en aportes académicos y de gestión realizados en torno a asuntos de interés colectivo, junto al contacto cercano que se ha gestado desde la labor de maestra, en la cual continúo, y de coordinadora entre 2020 y 2022.

Esta vinculación favoreció la familiarización con quienes se fueron sumando en el camino como colaboradores más o menos directos, además de facilitar la acogida de la propuesta en medio de una reflexividad colectiva, alimentada en encuentros formales pero, sobre todo, informales. Mantengo una comunicación frecuente con colegas de las otras Escuelas Normales, con quienes compartimos inquietudes e ideas, pero también angustias y satisfacciones que hacen parte de nuestro día a día. Relaciones mediadas en el tiempo por afectos que también han propiciado la validez de los hallazgos y, sobre todo, su influencia y uso en decisiones institucionales.

Inicialmente se pensó en realizar visitas e intercambios académicos a través de talleres y la inmersión en los procesos vinculados a las prácticas de enseñanza de los maestros en formación, junto a otros escenarios académicos e institucionales que se identificaran como alternativas de interacción. Para ello proyecté el diseño de espacios de encuentro desde un ambiente cercano que procurara una interacción espontánea en torno a sus experiencias de enseñanza, desde un sentir más que un pensar; encuentros participativos con actividades que priorizaran el con-tacto y la conversación entre pares de las Escuelas Normales, bajo la pretensión de que estar con *otros* ayudara a mirar/verbalizar lo que se tiene y no en común. Perspectiva que mantuve y realicé con las Normales de Almaguer y Páez, pero que no

funcionó igual en La Vega. Las relaciones pedagógicas propias de mi labor encaminaron la aproximación en otra dirección, mucho más profunda y rica en encuentros e interacciones. Más que reconocimiento había ya una relación de acogida con la comunidad.

Como estudiante de posgrado estaba en la etapa de consolidación de una propuesta de tesis, pero la vida no estaba en pausa esperando a que configurara escenarios ideales para desarrollarla. Estar en la cotidianidad de la Escuela Normal desde una actitud reflexiva y una mirada atenta al acontecer de quienes se forman en ella para ser maestros, derivó en un interés por situaciones o comentarios que surgían dentro o fuera de la institución. Los datos *se iban dando* en escenas cotidianas de un hacer compartido, de prácticas en torno a la enseñanza y de experiencias vitales en esta. Emergían en la contingencia diaria como acontecimiento, haciéndome un llamado a responder como investigadora cuando se daba la ocasión, que es otra manera de decir cuando menos lo esperaba. Luego entendí que sí había una espera, una que era constante, porque me habitaban inquietudes de lo que allí pasaba. Estaba en un continuo esperar y por eso el acontecimiento hacía presencia... solo que no podía prever cuándo, cómo y con quién pasaría (De la Cuesta, 2024).

El *estar ahí* no dio tiempo a delimitar o recibir una aprobación institucional que diera un visto bueno sobre cómo aproximarme al contexto sociocultural para realizar el trabajo de campo. La realidad como maestra desbordó toda posibilidad de contención como investigadora. En ello hubo un aprender a confiar en que el camino avizoraba los pasos, así no tuviera siempre claro por dónde se trazaba la ruta. Esto implicó confiar en las maneras de darse del otro; soltar el control o la intención de relacionarme desde el propósito de pedir que algo fuera dado, para dejarme llevar por las manos, los pasos y las voces de quienes recorren un camino de formación en las Escuelas Normales.

Esto significó un ejercicio riguroso de atención y escritura constante. Los registros que venía haciendo desde el año 2018 se siguieron nutriendo, junto a ir precisando la manera de llevarlos. Apuntes rápidos tomados en una libreta o cuaderno que tuviera a mano, a veces notas en el celular o grabaciones de audio que se hacían apenas se tenía oportunidad, se convertían horas después en un registro más amplio y organizado. Grabé algunas conversaciones para luego transcribirlas. Cuando se hizo sin permiso –por las condiciones de espontaneidad en que surgieron–, lo solicité posteriormente en el fluir de las relaciones, las más de las veces de manera informal. A veces fueron registros breves cuyo valor no está en su extensión ni en la cantidad de datos asociados, sino en lo que alrededor de ello pude tejer en relación con otros registros.

Esta idea de ir caminando y dejar que los datos se fueran *dando* se reforzó a partir de experiencias en las que el interés por ampliar algo observado o comentado se vio truncado al proponer abrir un espacio explícito para conversarlo. Intenté en un par de ocasiones que un maestro en formación o algún colega me concediera un tiempo para conversar en torno a algo en lo que quería profundizar con ellos. En la mayoría de casos accedieron pero me encontré con una actitud “acortonada”, rígida, poco natural, por sutil que esto fuera, lo que

derivaba en que respondieran desde el “deber ser” o ideas de lo que se podría hacer en favor de la Normal o de sí mismos. Perdía así la pista de lo que originalmente había llevado a solicitar ese tiempo. Incluso pasó al plantear en el mismo momento una inquietud que manifestara la intención de ahondar en una comprensión particular. Ya no era un decir espontáneo o desprevenido.

Es de aclarar que desde que inicié el Doctorado tuve como práctica común el expresar de manera abierta y continua que estaba realizando una investigación asociada con la Escuela Normal y la formación de maestros en ella, por ser un elemento que entraba a colación en medio de mi hacer. Las personas sabían que estaba estudiando y de mi implicación con este proceso. Pero, además, el cargo de coordinación con labores designadas para el PFC, entre enero de 2020 y diciembre de 2022, y el asumir de manera continua responsabilidades de dirección de grupo y liderazgo de procesos académicos y administrativos, hizo que también se me asociara a un compromiso por asumir iniciativas o contribuir a resolver situaciones de la institución. No es de extrañar el condicionamiento al interrumpir el fluir de la vida, porque intentaban –seguro con la mejor de las intenciones– decir lo que creían que necesitaba para la investigación, lo que era “correcto” para no hacer quedar mal la institución o a alguna persona, o porque aprovechaban para comentar algo sobre lo cual buscaban que tuviera injerencia. Frente a esto se aprendió que abrir un paréntesis significaba no dejar caminar la palabra de manera auténtica, porque se preparaba o configuraba el discurso de acuerdo a conveniencias.

Esta situación llevó a dejar paulatinamente que la experiencia de estar en medio de lo cotidiano permitiera la emergencia de lo que en ello respira. Un moverse entre ser maestra y ser investigadora, al estar en el corazón mismo de situaciones donde los participantes *dejaban saber algo* o entregaban parte de sus experiencias según su propia voluntad. Significó vivir el asombro del encuentro desde los modos de relación locales, rurales, desde los tratos y no desde los contratos, desde el cuidado colectivo; es decir, sin medirlo en términos de rendimientos, productividad o eficiencia (Benavides, 2021). Encuentro relacional desde un estar con todos los sentidos atenta a lo que se hace y se comparte, porque en ello hay un decir y sobre todo un acoger. Pero también en la “conversa”, donde la palabra se mueve más en un lenguaje figurado –ese que guarda en sí un significado simbólico y evocador más que literal–, y donde lo que se calla o se trata de decir, sin tener las palabras para darse a entender, también abraza con fuerza permitiendo acercarse a aquello que inquieta.

Implicó esto disponerme a las maneras de poner la palabra en común del contexto. Esto entendido como gesto, maneras de mover el cuerpo, desplazamientos en el espacio, con-tacto con la materialidad del mundo y no solo como articulación de sonidos. Al otro no solo se le escucha o se le ve, también se le palpa, se le saboriza, se le intuye, se le recuerda, se le siente. El trabajo de campo fue entonces todo el tiempo, en medio de las clases, en las charlas de pasillo, los encuentros deportivos, en la iglesia, la plaza, en el patio de recreo o

el restaurante escolar, en los bingos, en las cocinas y los fogones de los vecinos, de las familias, en las conmemoraciones institucionales y del pueblo, en la vida comunitaria que palpita en el encuentro, es decir, que palpita en las personas que se relacionan en ella. Dinámica en la que me involucré con otros rostros y voces más allá de las de los maestros-en-formación. Están también sus familias, los egresados, personas de la comunidad, maestros y directivos, incluso quienes trabajando ahora en otros lugares o estando jubilados mantienen un vínculo afectivo con *su* Normal. Todas personas que son la memoria viva de experiencias sentidas en tanto vividas. Al final se trató de recibir lo que de acuerdo a la ocasión me fue donado en medio de la misma cotidianidad escolar y local, entre relaciones de confianza tejidas en el hacer, afinando la intuición y teniendo la sensibilidad para tratar los datos en actitud de acogida.

La confianza fue entonces el sostén de un método de investigación que se sustenta en un hacer pedagógico en la vida escolar. Según la Real Academia de la Lengua Española, la confianza es tener una “esperanza firme en alguien o algo”, así como confiar es “poner al cuidado”, “dar esperanza de que se conseguirá lo que se desea”, “esperar con firmeza y seguridad”. No es algo que se pide o se recibe por solicitud formal o informal, sino que se va dando, se va desenvolviendo en la medida en que un vínculo representa esperanza, cuidado, seguridad, firmeza. No se trató entonces de prefigurar momentos para decir lo que se debe decir, sino de permitir una confianza no para escuchar a las personas, sino para que quisieran ser escuchadas y sobre todo para que se escucharan a sí mismas en asuntos que no se dicen cuando median prevenciones evaluativas o cumplimientos institucionales. De esta manera, el acceso para la obtención de datos se fundamentó en estar ahí, esperando que *en confianza* se quisieran hablar, compartir, mostrarse de manera genuina, sin poses o palabras impostadas.

Fue un hacer y ser-con-el-otro estando para el otro ahí donde la palabra se da, donde la vida se comparte, sin premeditarlo. Por eso esta tesis en lo que resultó no podría haberse hecho desde afuera, ni desde un adentro motivado solo por su realización. Dicho en el tiempo suena sencillo, pero fue ser enseñada un paso a la vez a tener la esperanza firme en un caminar que se movió al ritmo de otros, los mismos que se acercaron a *regalarme* sus acontecimientos sabiendo que los ponían en manos que sabrían qué hacer con ellos a favor de la experiencia vivida en las Escuelas Normales. Regalos que la mayoría de veces recibí sin pedir, aunque les esperaba. Fue la diferencia entre perseguir una mariposa, agitando el ambiente donde ella está, o dejar que se posara para contemplarla desde su propio ritmo.

La aproximación, sostenida en las relaciones establecidas, fue desde un ser acompañada a ingresar a otras formas de vínculo, ser enseñada en el encuentro, lo que generó implicación, disposición y cuidado colectivo. En ello, la generosidad espontánea de uno y otro para compartir su experiencia se convirtió en un llamado a responder desde mi labor no solo por unos sino por todos los maestros en formación, y no solo desde una Escuela Normal sino para todas, lo que se reflejó en los modos de proceder que se

establecieron para este estudio. Al final fue una experiencia en la que se encarnó la tesis, porque el llamado a responder hizo que me asumiera investigadora-en-formación pero, sobre todo, una maestra-en-formación más.

Investigar en la vida cotidiana escolar

Un maestro es maestro por lo que hace: enseñar. Hablar de ello dispone a compartir con otros, aunque la escuela y el oficio no estén pensados para enseñar en compañía (Chartier, 2021). Este fue el principio orientador de un método de investigación apoyado en el proceder de la enseñanza y el propio hacer de maestra en una Escuela Normal. La obtención y análisis de datos se desarrolló en medio de las relaciones pedagógicas con los maestros en formación, lo que generó en varios momentos la sensación de no estar avanzando en la tesis, como si la dedicación a enseñar desviara del camino de su comprensión. Quizá fue así, pero las preguntas estaban presentes abriendo posibilidades.

Cuando se está habitado por una inquietud no hay descanso. Toda acción termina impregnada por aquello que inquieta, que moviliza. Esto pasó con escenarios de encuentro que se convirtieron en lugares y tiempos que nutrieron este estudio. Aunque parece que *calzaron* por azar o que estaban premeditados, en realidad materializan una lógica de hacer uso de la ocasión para responder a lo que se tiene presente (De Certeau, 2010). Un hacer en el que se manifiesta un pensar permanente en la tesis; un tantear el camino para encontrar maneras de resolver al ir andando. Presentarlos de manera organizada puede generar la impresión de una planeación deliberada, mas ello no corresponde a lo vivido. Es el tiempo el que permite ahora reconstruir las trayectorias recorridas. Al verlas pareciera que los pasos sabían por dónde ir antes que supiera que por ahí era.

Las clases y la gestión escolar fueron el escenario en el que se constituyó el tejido relacional que sostiene los acontecimientos registrados en lo que después denominaría bitácoras pedagógicas. Sin embargo, hubo situaciones que destacaron en la cotidianidad como posibilidad particular. Entre ellas, el haber asumido la dirección de un grupo de maestros en formación, junto a orientarles diferentes asignaturas, incluyendo investigación, entre enero del 2023 y diciembre del 2024. Con ellos se implementó una serie de iniciativas que había venido “cocinando” desde la llegada a la Escuela Normal. Fue poner a prueba asuntos con los que se pudo concretar la implementación de una nueva malla curricular que dio un giro a la investigación y la práctica pedagógica. Fue un jugármela con todo en una iniciativa a la que le había dedicado bastante vida, y donde estaban presentes muchas de las reflexiones y acciones asociadas a lo que en ese momento era la propuesta de esta tesis.

El continuo contacto y la intensidad colectiva con la que se vivió el proponer cambios institucionales le dio un lugar especial a este grupo en mi hacer de maestra y, con ello, en el hacer de la investigación. Tanto así que se cambió el cronograma de la propuesta de tesis y otras disposiciones asociadas al posgrado, en correspondencia con la culminación de sus

estudios en el PFC y el cierre de procesos que los vinculaba (Anexo 3). Con ello, se delimitó el análisis de datos entre el mes de junio del año 2018 y el mes de diciembre del año 2024. Fue un caminar acompañado y cargado de afectos y de reflexividad, sobre todo por la transposición de la experiencia vivida en torno a hacerse preguntas de sentido sobre la enseñanza. Sus angustias y frustraciones frente a la investigación como estudiantes-maestros, pero también lo que emergió con ellos como posibilidad, fueron compartidas desde el propio ejercicio de maestra haciendo investigación como estudiante de doctorado.

De este proceso resultó la escritura de un informe compuesto por tres tomos, a través de los cuales sistematicé esta experiencia pedagógica, a fin de hacer memoria y señalar las lecciones aprendidas para fortalecer una apuesta curricular que sigue abriendo camino. Ellos incluyen los informes de investigación de los maestros en formación, junto a otros productos escriturales que elaboraron como parte de la propuesta implementada. Esto hace parte de los datos analizados para la tesis, junto a la producción académica y la participación en eventos donde compartí las reflexiones generadas (Anexo 4); espacios donde algunos maestros en formación fueron también ponentes. Cabe destacar la participación en el evento central de la Escuela Normal de Almaguer, en 2023 y 2024, y en la de Páez en el 2024, donde se realizó además un taller con profesores del PFC. Escenarios para los que me apoyé en los avances de la tesis, presentándolos en el marco de las reflexiones pedagógicas de maestra. Esto abrió posibilidades adicionales para la obtención y análisis de datos.

También en el año 2024 hice parte de la postulación de la Normal de La Vega a una convocatoria del Ministerio de Educación Nacional, a través de la cual se logró la financiación de una propuesta de articulación de experiencias educativas escolares y no escolares asociadas a la protección de la biodiversidad natural y cultural de la región, desde un proceso de sistematización de experiencias pedagógicas. Esto respaldó la participación con los maestros en formación en diferentes actividades y eventos académicos, entre ellos uno del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia realizado ese año en Popayán, donde algunos fueron ponentes, además del ya mencionado en Páez.

Con esta misma financiación se pudo cubrir la asistencia de maestros, maestros en formación y directivos de las Escuelas Normales de Almaguer, Páez y Popayán a dos encuentros académicos realizados en La Vega, en los meses de julio y septiembre. Para el primero propuse el taller “La práctica pedagógica, camino de formación”, el cual diseñé y orienté como un ejercicio de cartografía social pedagógica (Herrera y Garzón, 2022) propiciando la relación con los maestros en formación de las otras instituciones. Experiencia que sentó las bases para que ellos propusieran la conformación de una red en torno a los saberes y tradición pedagógica de las Escuelas Normales en vínculo con el territorio, y fue la entrada para realizar una visita que me permitió ampliar en cada Escuela Normal lo trabajado, posibilitando una obtención y análisis de datos complementario. Visitas que realicé entre los meses de agosto y septiembre del mismo año, y que conectaron

con el segundo evento mencionado. Esto lo describí de manera detallada en bitácoras pedagógicas, así como dio lugar a la elaboración de un artículo socializado como ponencia en el congreso referido de Rudecolombia.

El proyecto financiado por el Ministerio de Educación Nacional posibilitó además la elaboración de una publicación con las experiencias sistematizadas –constituyendo para ello el Sello Editorial de la institución–, doce póster infográficos asociados a ellas, un corto documental sobre la relación educativa de la Escuela Normal Los Andes con el territorio, y dos podcast sobre la historia de esta institución, donde se hace énfasis en esta relación; productos que se realizaron bajo el nombre Maestro Semilla. Aportes presentes en ellos hacen parte de referencias integradas en los hallazgos de este estudio. Su producción fue mediada por una serie de talleres y espacios de encuentro con educadores escolares y no escolares, los cuales coordiné, siendo estos la oportunidad para vivenciar junto a maestros en formación otras maneras de enseñar y ser enseñados en y con el territorio. Experiencia sensible de encuentro y acogida que le dio espesor a la comprensión de una ruralidad encarnada en las maneras de hacer de quienes enseñan.

Esta posibilidad, convertida en responsabilidad de relacionamiento con otros, constituyó la oportunidad de caminar hacia otros encuentros y “conversas” que contribuyeron a ampliar y darle profundidad al análisis final de datos, incluyendo la participación en diferentes eventos y escenarios académicos, así como las interacciones vividas con maestras y maestros durante una estancia o pasantía realizada en México entre abril y julio del año 2025¹⁶.

El tejido del hacer pedagógico fue entonces el que dio sostén y apertura a la tesis, la dejó respirar, le dio propósito en medio de una cotidianidad de la enseñanza que también brilló desde otras posibilidades que se pudieron gestar para ella. Esto sin perder de vista sus contingencias, porque aunque presente lo vivido-decيدido de manera ordenada, fue un ir abriendo paso en la incertidumbre, a tientas, probando en la marcha el terreno sobre el cual avanzar con otras manos que enseñan, otros pasos que acompañan y otras voces que cuentan desde las Escuelas Normales y los territorios.

En este proceso fui encontrando pistas que contribuyeron a definir las trayectorias compartidas como modos de proceder de la investigación. La primera, ya dicha, es que los maestros se identifican con otros maestros al ser practicantes de un mismo oficio. Convocarlos a pensar lo que se hace no los dispone tanto como compartir lo que piensan en medio del mismo hacer. Ello, junto a proponerlo mediado por afectos más que por requerimientos u obligaciones, y plantearlo desde saber lo que han hecho otros, lo que

¹⁶ En Ciudad Juárez se vivió la experiencia desde el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico – CELAPEC; el Centro de Actualización del Magisterio, Juárez – CAMJ y el Centro de Investigación y Docencia – CID. En Xalapa – Veracruz, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” – BENV. Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado. Y en Ciudad de México, en el Departamento de Investigaciones Educativas - DIE, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – CINVESTAV, y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros – BENM.

están haciendo y lo que se puede hacer para enseñar. Encontrarse en la experiencia fortalece la identificación con el oficio, anima la decisión sobre la propia práctica e, incluso, a proponer articulaciones aun cuando no sea fácil de materializar por las condiciones escolares. Es decir, dispone a estar con otros para compartir experiencias educativas.

Los maestros en formación no son ajenos a estas lógicas de relación. Procurar espacios de encuentro no mediado por autoridades escolares o procesos evaluativos, favoreció su disposición a hacer y expresarse con mayor autenticidad. Esto se logró, aún siendo figura de autoridad por ser maestra e investigadora, por los vínculos de confianza establecidos con a quienes enseñaba, lo que incidió en las relaciones con los maestros en formación de las otras Escuelas Normales por lo que percibieron durante los encuentros en La Vega. Una confianza ganada de oídas. También ayudó procurar espacios en los que se propuso dinámicas de interacción que alimentaron la cercanía, donde pudieron hablar sin presencia de sus maestros y bajo el acuerdo de no incidir en asuntos de evaluación.

Lo complejo de los encuentros grupales fue la dificultad para registrar datos, sobre todo al realizarlos en lógica taller o desde espacios más informales o dispersos. En las socializaciones perdí la riqueza de lo dicho en los “corrillos” y “entre líneas”. Además, fue más complejo identificar en las grabaciones las voces particulares al momento de la transcripción. Esto reafirmó la importancia de hacer registros gráficos, además de tomar apuntes sobre la ubicación o disposición de los participantes para poder relacionar los aportes y porque ayuda a generar asociaciones posteriores al encuentro, haciendo parte de la memoria de la investigación. Aun así, este tipo de encuentros fueron oportunidad para “pescar” algunos datos en medio de las conversaciones pero, sobre todo, convertirse en entrada a otros momentos de interacción no planeada en los que fue posible una obtención de datos focalizada. Por ejemplo, al caminar con alguno que se ofreció a mostrar el pueblo, en un refrigerio compartido, durante un descanso del taller, etc. De hecho, los espacios no condicionados fueron más ricos en datos que desnudan realidades escolares. Allí emergieron con mayor contundencia evidencias que sostienen la tesis, pero estas no hubieran sido posibles sin los escenarios que propiciaron la relación.

A propósito de esto, si se piensa en lo vivido en la Normal Los Andes, fueron más nutridos y de mayor fuerza los datos obtenidos en conversaciones *dadas* en tiempos extra-clase –presenciales, telefónicas e incluso por redes sociales–, que los que resultaron en interacciones durante las clases u otras actividades institucionales. En esta misma línea, es diciente cómo afloran, de manera muy vívida, las emociones y reflexiones de los maestros en formación y las personas en torno a ellos en la culminación de un semestre y en los grados. El cierre de ciclos, las despedidas y otros escenarios de cercanía afectiva, disponen a compartir la interioridad de la experiencia formativa.

En relación con la disposición a compartir con otros en torno a la enseñanza, también se confirmó la utilidad de aprovechar relatos de maestros o de contenidos que se puedan

asociar a ella (canciones, poesías, reflexiones, argumentales, caricaturas, entrevistas, etc.). Esto me recordó lo planteado por Luce Giard al señalar que poner las voces de lo local y cotidiano en común, puede bastar para “abrir un campo de acción a la operatividad de los practicantes, para sacar a la luz su dinamismo” (En De Certeau, Giard y Mayol, 2010, p. 164). La literatura, desde cualquiera de sus formatos, puede ser la entrada, la apertura de lo cotidiano, al con-mover y movilizar la expresión. De hecho, su incorporación continua como ejemplo en procesos que buscaron animar la comunicación pública –oral o escrita– del propio hacer, contribuyó a que otros ganaran confianza para intentarlo; situación que respaldé acompañando su realización y asumiendo el desafío con ellos.

Esto se inspiró en lo que Larrosa (2020) señala sobre compartir un léxico, unas palabras, unos tipos de relatos y narrativas, como parte de identificarse con un oficio, en este caso el de la comunidad de enseñantes. Él plantea que no importa solo lo dicho, sino también las maneras del decir, porque dan cuenta de unas decisiones de relacionamiento con otros. Propone como posibilidad la conversación, motivada desde experiencias y contenidos que se ponen en común para dar cuenta de lo que hace un profesor. Es decir, desde procesos de lectura, pero también de escritura, que se comparten para encontrar juntos las palabras con las que se habla del oficio y en las que se identifican como practicantes del mismo. Mirada que contribuyó a reconocer un modo de aproximación, tanto como de dar cuenta de lo resultante a partir de ella, en medio de la relación pedagógica cotidiana.

Como ejemplo de este uso de contenidos como dispositivo para disponer el tener palabras con las cuales encontrar-nos y querer ponerlas en común, preparé una conferencia titulada “Táctica y estrategia: Enseñar, escribir, investigar” para un evento al que fui invitada por la Normal de Almaguer en el año 2023. A través de ella propuse una relación entre el poema “Táctica y estrategia” de Mario Benedetti, el encuentro con el otro en la enseñanza, y una posible apertura a la escritura y la investigación como maneras de vivir en atención este acontecimiento. Esto desde de la comprensión de De Certeau (2010) sobre el hacer táctico, en tanto respuesta en lo contingente, y la estrategia como la estructura de lo dado. No podría recordar para qué tantos espacios distintos imprimí copias del poema. Con variaciones lo utilicé en clases, talleres, conversatorios, donde hablar de amor y enseñanza fue la *táctica* puesta en escena para, como dice el poema: “hablarte y escucharte y construir con palabras un puente indestructible”.

Ese tipo de conversación que se da cuando se es franco y no nos vendemos simulacros –parafraseando todavía el poema–, es lo que caracteriza las relaciones generadas con quienes a bien tuvieron compartir sus experiencias. No se trató de hacer entrevistas, sino de permitir que la palabra caminara en medio del encuentro, que las acciones y palabras trazaran sus propias rutas desde una apertura a las comprensiones de los otros respecto a sus propias realidades, a la vez que una implicación con ellas. Una cierta complicidad que sostiene la colaboración desde la confianza lograda, pero también desde la toma de postura

y compromiso que ello hace adquirir de cara a las realidades en las que se está con otros en medio de la investigación (Rockwell, 2009).

No planteé entonces encuentros como excusas o dispositivos para obtener datos. El encuentro estaba ahí, dado en la enseñanza. Cada uno fue posibilidad de compartir, de ser enseñada en lo que miraba, de escuchar a los maestros en formación, a mis colegas profesores, a los egresados, a la gente del pueblo y las veredas, en intención de que se escucharan y se aclararan ellos y entre ellos lo que se vive al hacerse maestro en una Escuela Normal. Allí se fue aclarando también la tesis, vivida como un constante trabajo de campo que más que inmersivo fue implicative,

Este estudio terminó siendo un caminar de muchos pasos, con muchas voces, a varias manos y andando en muchas direcciones. Trayectorias y “conversas” que quedaron plasmadas en informes, publicaciones, ponencias y, sobre todo, en las bitácoras pedagógicas como registros que dan cuenta de un proceso no secuencial sino vivo y en movimiento entre obtención y análisis de datos, donde la presencia misma de los otros – vivido como un nosotros– otorga validez a lo comprendido. Un ejercicio a manera de espiral que fue ampliando en claridad y densidad y que, al propiciar la enunciación de “eso que pasa” en la formación de maestros, posibilitó otras miradas junto a quienes se ha estado caminando, in-fluyendo también en sus pasos.

Escribir, leer, conversar... pensar en los datos

Esta tesis, como se ha mencionado, se fue constituyendo en medio de una reflexividad escritural desde el año 2018; dos años y medio antes de iniciar el posgrado en la que se inscribe. Registros que fueron el sustento empírico de los primeros indicios y elaboraciones analíticas, cuyo avance refleja una progresiva capacidad de generar descripciones de baja inferencia, junto a un cambio en la mirada interpretativa. Representan un movimiento constante entre delimitar y dar apertura a comprensiones en torno a categorías sociales y analíticas que emergieron del proceso, y las relaciones entre ellas.

Rockwell (2009) plantea que en la tradición etnográfica la constitución de conocimiento implica “dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran; además, establecer las relaciones no solo entre conceptos en abstracto, sino entre los conceptos y los contenidos empíricos provenientes de un contexto histórico en la localidad del estudio” (p. 93). Por ello, dice, se inicia con categorías que se deben volver “confusas”, redescubrir, para conocer de otras maneras lo conocido y lo no conocido. El punto de apoyo en este proceso son las descripciones realizadas a partir de un trabajo de campo profundo, sustentado en registros gráficos y escritos.

Fue la continuidad y sistematicidad de los registros que llevé desde mi llegada a la Normal, lo que me permitió ir y venir entre categorías que dieron apertura y sensibilidad ante lo cotidiano, a fin de distinguir lo significativo, recurrente y representativo de hacerse maestro a través de la enseñanza. Mirada atenta que también fue de discreción y de

cuidado del otro por lo que en acogida me fue confiado. Cabe aclarar en esto que la confianza no se tradujo solo como un asunto técnico de reemplazar los nombres por códigos y cambiar u omitir datos que posibilitaran alguna identificación de las personas o lugares. Fue asumir una implicación con las realidades en las que estaba y estoy inmersa, una responsabilidad expresada en decisiones como investigadora y maestra, desde una postura propositiva frente a las instituciones y personas. Por ello no se mantuvo distancia o neutralidad frente al fenómeno, al hacer parte e intervenir directamente en él.

Es de considerar que la objetividad en la etnografía responde a la consistencia y coherencia de un trabajo conceptual que debe hacer explícito la reflexividad del investigador sobre la presencia de su subjetividad en lo que se observó, registró y elaboró, así como en una declaración de la manera como se realizó el proceso (De Certeau, 2010; De la Cuesta, 2004). De ahí que el trabajo de campo debe pretender es una objetivación amplia y rigurosa que asegure que lo “percibido y vivido pueda someterse después, repetidas veces, a la interpretación y al análisis” (Rockwell, 2009, p. 63). Esta fue la manera de proceder, teniendo como punto de apoyo los registros sistemáticos que se consolidaron a través de lo que posteriormente denominé *bitácoras pedagógicas*.

Hablar de bitácora pedagógica y no de diario de campo, da cuenta de entrada de una postura asumida frente a un camino que se recorrió desde las andanzas de la enseñanza. Una bitácora es un registro estructurado y detallado de datos relevantes para tomar decisiones informadas en torno a la navegación, originalmente marítima, pero utilizado hoy en sentido metafórico frente a decisiones de orientación para avanzar en un propósito dado. Adopté el término sabiendo que suele usarse en procesos educativos más no de investigación, para referirme a una herramienta de documentación cronológica y sistemática que permitió no solo la obtención, organización y recuperación de datos, sino también la toma de decisiones informadas sobre la ruta a seguir o la necesidad de corregir el rumbo de la tesis.

Los bitácoras fueron inicialmente anotaciones informales organizadas de forma cronológica, a manera de notas de campo. Solo hasta diciembre de 2023 –tras ser aprobada la propuesta de tesis– inicié la selección y organización de los registros que tenía. En ese momento se empezaron a configurar propiamente las características y estructura de las bitácoras, *afinándolas* en el tiempo de la mano con *amusgar la mirada* para saber asumir un extrañamiento frente a lo cotidiano y familiar. Contaba a la fecha con 116 registros; anotaciones con fronteras difusas entre descripciones y reflexiones, cuya riqueza está en haber resguardado del olvido datos y el contexto vivencial en que se dieron. Algunos son *descargas escriturales*, desahogos frente a situaciones vividas como maestra o divagaciones frente a la cotidianidad escolar. Por ello, la primera decisión fue no incluir todo para el análisis, a fin de centrarme en lo que tuviera una relación directa con los propósitos de la tesis.

El criterio de exclusión de registros se aplicó a los de naturaleza más reflexiva e interpretativa, los que se referían al tránsito de docencia universitaria a la Normal –años 2018 y 2019–, vivencias durante la Pandemia del Covid-19 y prácticas de enseñanza no asociadas de manera directa a los maestros en formación. Se hizo un primer ejercicio de selección y exclusión de registros en diciembre de 2023. Uno segundo resultó de la organización y análisis preliminar de estos registros, como proceso culminado en junio de 2024. La siguiente tabla muestra la exclusión de 67 registros en total, denotando cifras más estables año a año en tanto el ejercicio de escritura y análisis se fue precisando.

Tabla 2. Relación de registros y respectivas bitácoras pedagógicas constituidas desde ellos

Año	Número de registros o anotaciones iniciales	Número de registros excluidos		Bitácoras Pedagógicas
		Diciembre 2023	Junio 2024	
2018 jun. - dic.	13	12	0	1
2019 ene. - dic.	32	15	10	7
2020 ene. - dic.	18	9	8	1
2021 ene. - dic.	14	6	3	5
2022 ene. - dic.	17	2	0	15
2023 ene. - dic.	22	2	0	20
2024 ene. - dic.	21	No aplica	0	21
TOTAL	137	46	21	70

Fuente: Elaboración propia

Además de esta selección, organicé los registros según una estructura que se precisó entre diciembre de 2023 y junio de 2024 (Anexo 5). Además de datos de ubicación espacial, temporal y de caracterización de las personas, incluye: el contexto de la situación, dando cuenta de circunstancias y condiciones que enmarcan un escena o situación a describir; la descripción de baja inferencia, que son los datos empíricos presentados como relato o narración; las reflexiones interpretativas, como primera aproximación reflexiva frente a la situación registrada; las intuiciones personales, que relacionan cómo lo registrado atraviesa la propia experiencia; las notas metodológicas, como anotaciones sobre modos de aproximación, posibles técnicas o instrumentos, recomendaciones a considerar para propiciar interacciones con los participantes; y los memos analíticos que son la base fundamental para la identificación de las unidades de análisis y sus relaciones.

Las bitácoras pedagógicas permitieron situarme y estar en situación. Sustentaron un ejercicio de permanente reflexividad no solo frente a la tesis sino al proceder de la investigación en sí misma. Fue un ir aprendiendo a reconstruir lo observado y lo conversado a través de una descripción densa, respetando las formas comunes de expresión sin hacer hablar los hechos desde márgenes preestablecidas. Es decir, dando cuenta de un registro detallado, cronológico y sistemático, que posibilitó tomar decisiones y hacer reflexiones sustentadas en datos empíricos –evidencias– para dar consistencia, rigor

metodológico y validez a la investigación. No obstante, más que un instrumento de registro fue el soporte de unas maneras de proceder ante el fenómeno de estudio. Posibilitó un pensar escribiendo, leyendo y conversando –principalmente con el director de la tesis– en torno a los datos. Por ello, no solo permitió ir consolidando y analizando lo obtenidos durante seis años y medio, a partir de vivencias, observaciones, introspecciones y conversaciones sostenidas en torno a la formación de maestros, sino que convocó a pensar el proceso mismo de investigación.

Escribir es una decisión de ex-posición, de salir o moverse fuera de sí, lo que significa tomar otro lugar respecto de sí mismo y los otros. No hay escritura neutra, ni datos neutros, ni siquiera en la descripción de baja inferencia realizada en las bitácoras, porque se ha decidido qué incluir y que no. De hecho, tampoco las conversaciones y el hacer de otros está desprovisto de intención. Aun así, dar cuenta de ello desde una escritura amplia y detallada, hace que gane espesor la comprensión. De ahí que en los textos etnográficos resulte “ineludible buscar un equilibrio en el relato de la experiencia, sin la pretensión de hablar por otros, pero con la convicción de tener algo que decir sobre lo que se aprendió entre ellos” (Rockwell, 2009, p. 202). Esto desde una sensibilidad y apertura a sus comprensiones, pero también desde criterios que ayuden a ordenar la percepción y el conocimiento construido en esta relación.

Por eso las bitácoras, pero también los documentos, informes, publicaciones generadas durante este estudio y en medio de la vida escolar, representaron un punto de encuentro para una conversación continua. Ejercicio constante de “leer, releer y releer los registros de campo”, a fin de “interpretarlos desde varios ángulos, anotar y anotar sobre las anotaciones, relacionar, dudar y volver a relacionar, escribir textos descriptivos preliminares, romperlos y escribirlos de nuevo, todo ello hasta encontrar cómo encajan algunas piezas del rompecabezas” (Rockwell, 2009, p. 197). Fue pasar a otro tipo de conversación, ya no con los practicantes de la enseñanza, no con el mundo relacional que permitió aproximarse a los datos empíricos, sino con los datos... o dicho de mejor manera, mediada por los datos registrados en las bitácoras.

La función de la escritura etnográfica no se agota en lo escrito durante la obtención de datos, ni en lo que se va escribiendo durante el análisis. Su función está en pensar a través de ella, mediante una conversación profunda que se desenvuelve desde su lectura y reescritura. Jorge Larrosa (2012) señala que “leer, escribir y pensar no pueden darse separadamente. Se lee escribiendo, con un lápiz en la mano. Se escribe leyendo, sobre una mesa llena de libros. Y entre leer y escribir, a veces, algo pasa, algo nos pasa. Quizá eso que llamamos pensar sea la experiencia de ese entre” (p. 31). Pero también, dice después, que esa relación se da en el conversar, cuando la conversación esta orientada al pensamiento, cuando es “poner en común lo que cada uno lee, lo que cada uno escribe, lo que cada uno piensa” (p. 33). Encuentro que alimenta la iniciativa, el riesgo y la inventiva que moviliza la acción, una acción que es reflexionada.

Hubo diferentes momentos de frustración en este camino. No fui ajena a experimentar la sobrecarga y compromiso que supone el realizar descripciones detalladas y sumergirse en su análisis, de acuerdo a lo señalado. En múltiples ocasiones tuve la sensación de haber hecho demasiado trabajo de campo, tener demasiados datos y estar abrumada por su análisis. Sin embargo el registro sistemático se convirtió en las “migas de pan” sobre las cuales volver, no solo para encontrar un camino, sino para caminarlo una y otra vez, ya no desde la atención de mirar dónde se ponen los pasos para no resbalar, sino en la posibilidad de detenerse para contemplar el paisaje y hacerlo junto a otros. Pero además, fue lo registrado lo que permitió ejercitar el pensamiento y la interpretación en ese encuentro a través de un pensar escribiendo, leyendo, conversando.

Nuevamente Luce Giard tiene las palabras precisas para esta sensación vivida: “cuando los practicantes se volvían porfiados, huidizos, poco firmes en sus *maneras de hacer*, uno diría que se habían puesto de acuerdo socarronamente contra uno para arruinar toda la empresa (...) de pronto se revertía, nos invadía una exaltación y se comunicaba a nuestros asociados: mil detalles contradictorios cobraban sentido” (De Certeau, Giard y Mayol, 2010, p. XVIII). La conversación constante en torno a los datos abrió caminos de comprensión que, sin duda, exaltaron el ánimo. Sin embargo, esto se dio también al caminar las ideas con “compañeros favoritos”, como llama acertadamente Giard a los autores de referencia. Con ellos se construye “poco a poco una toma de distancia controlada y bajo control de nuestros lugares y prácticas de vida, a fin de poder sorprendernos de ellos, interrogarlos, luego hacerlos cobrar sentido y forma en una especie de *recreación* conceptual. Extraña aventura que nos confundió mucho tiempo, nos absorbió todavía más y de la cual conservo el recuerdo como de una gran alegría del espíritu” (Ibíd. p. XIX).

Aunque la lista es larga en la bibliografía de una tesis, mis *compañeros favoritos* son quienes impregnaron el espíritu de este estudio, los que están presentes en el pensamiento que refleja aun cuando no les cito junto a alguna idea o no de manera permanente. A la mayoría los conocí de la mano del profesor Luis Guillermo Jaramillo, quien hace parte de ellos con su producción académica y su acompañamiento pedagógico en esta tesis. Otros fueron llegando, presentándose en medio de lecturas o entre ellos, en algunos casos desde afortunados encuentros presenciales. Con riesgo de que se me quedé alguien por fuera, mencionaré al profesor Óscar Saldarriaga, en Colombia, las profesoras Elsie Rockwell, Lucila Galván y Ruth Mercado, en México, y uniré en un grupo general a Anne Marie Chartier, Michel de Certeau, Araceli de Tezanos, Luce Giard, Fernando Bárcena, Gert Biesta, Jorge Larrosa y Carlos Skliar. Conservo también, como Giard, el recuerdo de una “gran alegría del espíritu” frente al alborozo que generó el encuentro con sus ideas.

Sin embargo, no son ellos los únicos compañeros de camino imprescindibles en esta empresa. La conversación se extendió con maestras y maestros que se hicieron colaboradores entusiastas con su palabra y su acción, desde los escenarios de relación planteados previamente, pero también más allá de ellos. Algunos fueron encuentros e

interacciones de ocasión, en medio de alguna reunión o evento. Otros son relaciones sostenidas en el tiempo y en los afectos, con quienes nos vamos siguiendo la pista en procesos y reflexiones. Ambos hicieron posible compartir las andanzas de este trasegar educativo e investigativo, dotándolo de mayor sentido. Sus nombres son abrazados en esta tesis cada vez que se habla de *un profe o una profe* que está ahí enseñando, señalando el camino, abriéndose paso para abrirle paso a otros. Conversaciones que desde una escucha ávida y atenta fueron mediación para la escritura, la lectura y el pensamiento, como acciones propias en la comprensión y estructuración de esta tesis.

El anonimato tras códigos que cubren la identidad de estos otros compañeros favoritos, fue una decisión no desprovista de largas discusiones. Al final se optó por ello en protección de su intimidad y por reserva ante afirmaciones o situaciones descritas que pueden generarles tensiones o dificultades con otros. Solo se relacionan los nombres de quienes compartieron ideas y comprensiones solicitadas de manera directa para ampliar o precisar el análisis, dado que se solicitó permiso explícito para referenciar sus aportes. Sea momento para indicar que la incorporación de fragmentos que corresponden a relatos o reflexiones propias, se encuentra bajo la denominación *Investigadora*.

En este conversar fueron claves los memos analíticos. Ellos son la decantación no solo de interpretaciones lógicas, sino también de esas “intuiciones y corazonadas” (Rockwell, 2009, p. 197) que ayudan a constituir los argumentos teóricos que sustentan una investigación. Los memos analíticos son anotaciones que integran ideas, preguntas e inferencias que surgen en el análisis de los datos, a la luz de una o varias de las preguntas orientadoras. Son la síntesis del ejercicio de reflexividad al explicitar categorías analíticas y significados que emergen en vínculo con las categorías sociales presentes en los registros. Asimismo, dan cuenta del razonamiento que sostiene la interpretación, siendo un recurso que contribuye a comprender el camino analítico y la constitución de sentido en la investigación cualitativa (De la Cuesta, 2004). De acuerdo a esto, fueron estos memos la base de las descripciones analíticas elaboradas en la tesis. Es lo que posibilitó que dialogaran las categorías teóricas y sociales para darles una cierta coherencia a través de la escritura. Es decir, le dieron un orden a la percepción de aquello que ocurre en el hacerse maestro en la enseñanza.

Al terminar de organizar los datos y contar con los respectivos memos analíticos, se inició una conversación profunda en torno a ellos, desde las preguntas orientadoras. Se hizo el análisis año a año considerando el volumen de datos. Con el primero se elaboró un documento, esbozando en él unas unidades de sentido preliminares que daban cuenta de la relación entre los respectivos memos. Esta versión se complementó con lo hallado en el segundo año y así sucesivamente, constituyendo, modificando o reestructurando unidades organizadas a manera de un tejido textual que permitía su lectura global. En todo momento se mantuvo una relación con las bitácoras pedagógicas de donde procedían los memos, a través de un sistema de codificación que permitió volver sobre las mismas para recuperar

relatos o escenas pedagógicas integradas en la última versión o informe final. Ejercicio de análisis, de pensamiento, mediado por una escritura y lectura compartida que se fue *afinando* a través de un descubrimiento en progreso. Con ello, al decir de Giard, “mil detalles contradictorios cobraban sentido” y nos invadía una gran exaltación.

Es de recordar que en la etnografía la mirada del investigador modifica, enriquece, condiciona o determina nuevas relaciones conceptuales. Por tanto, dimos un cierre a este proceso, cuando las sucesivas versiones del documento empezaron a mostrar consistencia – baja variación en las unidades constituidas desde los memos–, avizorando relaciones estables para una constitución de sentido en torno a las preguntas, sin caer en lugares comunes o preconcebidos. Al respecto Rockwell (2009) señala que “se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se da cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos” (p. 67).

Los hallazgos que se presentan son entonces una manera de poner en común una conversación sostenida a lo largo del estudio, desde diferentes dinámicas de encuentro que en torno a él se tejieron. Con ello se da un orden particular a las relaciones establecidas para constituir respuestas a las preguntas de la tesis, sabiendo que son un “proceso de construcción” inconcluso y provisorio. En esta conversación hacen presencia las voces de los 97 maestros en formación (MF000) y 36 maestros o profesores (PR000) registradas de manera explícita en las bitácoras, pero también las de tantos otros que están en medio de esta cotidianidad vivida. Es con sus voces, pasos y manos que se presentan los resultados de este estudio, articulando sus relatos y reflexiones en la constitución de sentido. Por ello, los hallazgos se presentan junto al análisis y discusión de resultados. Es un tejido en común que se va desenvolviendo para mostrar la complejidad de un entramado de relaciones que sostienen el acontecimiento ético de asumirse en-formación a través de la enseñanza.

La constitución de sentido: análisis y discusión

El origen de esta tesis remite a la inquietud sobre la experiencia formativa de quien siendo estudiante es llamado profesor en el contexto de las Escuelas Normales (Jaramillo, 2021). La intuición inicial, que se confirmó en su desarrollo, es que este llamado recibido en la enseñanza –a través de la práctica pedagógica– se vive como acontecimiento ético que moviliza la formación. Es decir, el maestro en formación, nombrado así por la institución, deviene en maestro-en-formación en tanto toma la decisión de formarse para responder a una promesa: ser quien enseña. Decisión en la que se manifiesta un hacer-saber territorializado que impregna la enseñanza de disposición e implicación.

El presente capítulo expone los resultados y respectivo análisis y discusión, en respaldo de lo indicado. Para precisar, se entiende que la enseñanza –el hacer del maestro– más que una profesión es un oficio (Saldarriaga, 2016). Es oficio en tanto se comparte una identidad a través de aquello que se hace y sus formas de relación con el mundo, con los demás y consigo mismo. En este caso, al sustentarse en la experiencia, la práctica y la tradición, más que en un saber-hacer adquirido desde procesos educativos centrados en un dominio técnico-científico de las disciplinas. Sin negar el lugar de la teoría presente en la enseñanza, se establece que las maneras de hacer del maestro se constituyen en una vivencia continua y situada, a través de una ejercitación cargada de reflexividad e invención –lo que es distinto a limitarse a ejecutar orientaciones– y mediante la adquisición de un legado que se recibe y se alimenta en vínculo con otros maestros. Ello da cuenta de un hacer que se nutre en una comunidad de practicantes.

Hablar del oficio de enseñar no significa desestimar la presencia del pensamiento en el maestro. Por el contrario, es reconocer que en el hacer hay un pensar (Sennett, 2015), un saber que tiene más forma de acción que de discurso (De Certeau, 2010). Tampoco significa que se adquiera por la mera experiencia, sin un suelo nutricional que lo haga posible. Requiere de unas condiciones para ser aprendido y desarrollado; un suelo en el cual cultivar con otros *una manera artesanal* de hacer. Derrotero desde el cual se buscó reconocer y valorar el lugar de las Escuelas Normales y su relación con lo rural, como contexto sociocultural en la iniciación en el oficio de la enseñanza.

Por otra parte, se consideró que los oficios están “ligados a una materialidad, un lugar, una gestualidad, unos rituales, unos hábitos; un cuerpo, en definitiva” (Larrosa 2020, p. 59). Es el cuerpo en con-tacto con otros y lo otro –materialidad del mundo– en un lugar y momento determinados. En este caso, el cuerpo en-seña el mundo o una parte de él, en medio de una coreografía de gestos y movimientos que lo materializan en un sentido simbólico para el otro. Un hacer en el que las manos tienen protagonismo en tanto guardan la memoria de lo vivido. Son hacer-saber. Al enseñar se tiene *entre* manos la responsabilidad de presentar el mundo a quien a él llega, pero también de presentarle quien ha llegado al mundo (Arendt, 2024). Por eso es cuidado y acogida, es sostener para dar apertura a la posibilidad. Manos que se extienden en la enseñanza y que al hacerlo quedan irremediabilmente expuestas a recibir; experiencia vital que explicita que la enseñanza no es materia que se da, sino relación que se construye (Jaramillo, 2025a).

Heidegger plantea, a propósito de las manos y su relación con el pensar y la acción humana, que “la mano no solo agarra y apresa, no solo aprehende y coge, no solo presiona y empuja. Más allá de eso, la mano ofrece y recibe, y no solamente objetos, sino que se da a otros y se recibe de otros. La mano mantiene. La mano sostiene”. (En Larrosa, 2020, p. 96). La mano que enseña es así más que extensión instrumental de un cuerpo; es calidez que acoge, insufla vida, mantiene, sostiene y con-tiene. Más que utilidad, eficiencia y

productividad medida en evaluaciones escolares, es posibilidad de encuentro, de apertura, de relación. Maneras de hacer aprendidas en las Escuelas Normales como se aprenden los oficios: de la mano de otros, a pulso y en el pulso de un hacer cotidiano.

Es desde este panorama de comprensión que las Escuelas Normales se avizoran como el lugar donde aún es posible vivenciar el oficio del maestro para hacerse en él, desde una disposición más cercana a la vocación que a la profesionalización; entendida la vocación como un llamado de responsabilidad por el mundo y su cuidado, que da sustancia, propósito y sentido a quien a él responde (Zambrano, 2019). Mirada que da apertura a una comprensión de la enseñanza como hacer artesanal, a la vez que al buscar, reconocer y valorar lo que ello significa en la constitución de sentido para quienes enseñan, dado que puede “servir quizá para reivindicar la dignidad (quizá irremediablemente perdida) de nuestro oficio” (Larrosa, 2020, p. 57). Condición necesaria para confiar en el carácter formativo de las Escuelas Normales como lugares que propician una formación en el oficio de enseñar, desde la relación y el con-tacto con los otros.

Los hallazgos de la tesis se proponen entonces como una posibilidad de ampliar las comprensiones en torno a lo que significa hacerse maestro en la práctica de la enseñanza como oficio; acontecimiento ético que llama a la responsabilidad de asumirse en-formación para responder a quienes le han *nombrado* y asumido como profesor. Se presentan en cinco apartados:

En el primero se aborda el hacerse maestro en lo rural. En este se despliegan las relaciones que constituyen y se tejen en torno a las escuelas, incluyendo las Escuelas Normales, a fin de situar las decisiones de enseñanza en vínculo con el territorio y las comunidades. El segundo presenta la práctica pedagógica como experiencia relacional y escenario de formación; condición de posibilidad de la enseñanza. En el tercero se propone la enseñanza como decisión movilizadora en la relación con el otro; respuesta que más que darse en sujeción a la institucionalidad se constituye como acontecimiento ético que emerge en un hacer en el que se manifiesta un saber. Como cuarto apartado está el lugar de la investigación en la formación y su vínculo con la enseñanza. Finalmente, se cierra con un quinto sobre el hacerse en la enseñanza como carácter institucional de las Normales. Se concluye con un llamado a confiar en la huella formativa que esta distinción deja en quien se hace maestro en ellas.

Estos hallazgos se extienden como una mano en actitud de acogida a fin de dar lo que de ella emergió, pero también en disposición de recibir aportes que permitan seguir ampliando comprensiones para una educación sentida y con sentido. Mano extendida como gesto que representa una forma de hacer comunidad.

Hacerse maestro en lo rural: entre la visión institucional y la mirada territorial

Se entra a la escuela y a la enseñanza con el influjo de todas las prácticas sociales de las que se participa cotidianamente. Se enseña, por ejemplo, siendo mujer, campesina, indígena, joven, desplazada, mamá. Nada de ello es un traje que se quita y se pone de acuerdo a la situación que se esté atendiendo. Identidades que como urdimbre sostienen toda decisión, incluidas las decisiones que el maestro-en-formación toma para responder en la práctica pedagógica. Así, preguntarse por los procesos de enseñanza de los maestros-en-formación de tres Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca, ubicadas en contextos mayoritariamente rurales, implicó una atención específica a lo rural como lugar de la experiencia pero, sobre todo, como horizonte simbólico presente en las maneras de hacer de quienes enseñan.

Si bien hay una identidad común entre quienes hacen parte del oficio de enseñar, también hay particularidades compartidas entre quienes lo hacen habitando y siendo habitados por lo rural; expresión que conjuga maneras de estar y relacionarse en vínculo profundo con el territorio-naturaleza (Vargas y Hernández, 2023). Lo rural es por tanto también identidad, no unívoca sino plural y compleja, que se manifiesta en las maneras de decidir-hacer la enseñanza; hacer permeado de un sentido de pertenencia e implicación sostenido en un tejido histórico común entre las escuelas y las comunidades. El presente apartado despliega elementos de comprensión en torno a las preguntas orientadoras que representan esta mirada: ¿cómo lo rural se manifiesta en las prácticas de enseñanza de los maestros-en-formación?, ¿se puede hablar de modos de hacer/pensar rural que marcan la enseñanza?

Es de mencionar que las palabras rural, ruralidad o ruralidades no son de uso común por parte de los maestros-en-formación. Ellos hablan de ser indígenas, campesinos o afrodescendientes. Hablan de la huerta y la chagra, de la chakana, la minga, el guango o la juntanza, la molienda, el trillar trigo o maíz, de la guardia indígena o la guardia cimarrona, de sus arraigos culturales –los hay en mayor o menor medida como prácticas sociales que les atraviesan–, de ir del pueblo a la ciudad, de estar en el campo, pero no hablan usualmente de lo rural y lo urbano; categorías construidas como parte de esa visión de nación que llega, no de manera exclusiva pero sí sustancial, a través de la escuela.

Lo rural es, de acuerdo a lo señalado, un término externo desde el cual se piensa en estas realidades, por lo que termina por influir en la manera como se miran a sí mismos. A pesar de ello se usa en esta tesis a fin de inscribirla en un escenario de acción y reflexión reconocido en ámbitos académicos, de gestión y de política educativa.

De otro lado, se establece que este hacerse maestro en lo rural ocurre entre una visión institucional y una mirada territorial, no como elementos que se contraponen sino como articulación o, para ser más precisos, en la articulación *entre* ellos. Es situarse en el “ir viendo qué hacemos” según lo que “se va dando” o desenvolviendo en el acontecer

cotidiano de acuerdo a lo proyectado-esperado; movimiento que apertura posibilidades en lo próximo, donde reside una confianza en que “ahí resolvemos” con “lo que está a mano”. El *entre* no es polaridad ni resistencia. No ubica a ninguna de las partes en una posición de privilegio o mayor importancia. Su fuerza reside en explicitar una relación de influjo que permea, una articulación en la que se es en el encuentro y no según una posición que ubique en un lado u otro.

Una Escuela Normal, como toda escuela, es una institución social encargada de educar la población en y para una visión de nación; es decir, para situarle en su participación y aporte a una sociedad de la que hace parte. Su especificidad está en que educa a nuevos maestros para que cumplan, a su vez, con esta función. Tarea fundamental ante el reto de vincular la diversidad cultural de las ruralidades del país, hoy desde un enfoque de desarrollo territorial y de derechos humanos como política pública (Ministerio de Educación de Colombia, 2018). Sin embargo, el acontecer escolar muestra un panorama que no se reduce a fórmulas simples.

Las prácticas comunitarias se entretajan en mayor o menor medida con las prácticas escolares de acuerdo a la distancia de los centros urbanos más poblados. A más distancia menor presencia estatal y de acceso a bienes y servicios, lo que se traduce en la necesidad de vincularse con quien está cerca para resolver en común la vida. Desde este escenario, se comprende en parte la mayor implicación de las comunidades rurales en la creación y sostenimiento de *sus* escuelas y la relevancia de entender el lugar de lo comunitario, lo colectivo, no solo en el hacer del maestro sino en la constitución misma de la institución escolar donde dicho hacer tiene lugar.

La institución es, en este sentido, influjo social que emerge en la cotidianidad y que al hacerlo se convierte en condición de posibilidad para que a su vez la cotidianidad sea; es parte de un tejido de prácticas sociales que le legitiman y que ella legitima, por lo que sus bordes son porosos o de límites difusos. Con otras palabras, una institución, más que un lugar, unas normas o preceptos, es ante todo lo que une a las personas en un hacer común, son prácticas compartidas y sostenidas en comunidad... he ahí su relación con una mirada territorial.

Cuanto más la escuela se inscribe como lugar de articulación y dinamización de la vida comunitaria menos unívoca es su respuesta a las orientaciones normativas. Su acontecer se hace más contextual y situado. Se observa que la vida de la escuela, sobre todo en lo rural, está impregnada de lo que podría entenderse como una mirada territorial, que es más que prescripción que anticipa, formula y plantea desde lejos y a lo lejos. La mirada territorial es una mirada próxima, de cercanía, que relaciona e interpela éticamente al constituirse en la relación entre prójimos, entre próximos que comparten lugares y tiempos; encuentros vitales que se nutren en una escuela que es parte del tejido relacional comunitario y sus dinámicas colectivas. Es mirada implicativa. Se detiene y atiende lo cercano; es reconocimiento y acogida que influye en los modos de relación entre las personas, consigo

mismas y con el territorio como lugar común. Mirar entonces la enseñanza como práctica crítico-situada significa que quien enseña no deja en el dintel de la escuela las identidades que le constituyen. No lo hace el maestro titular, tampoco el maestro-en-formación.

Es de precisar que al hablar del territorio no se hace referencia a una espacialidad, sino a las relaciones allí establecidas. Se es parte de un territorio porque las relaciones en él generan apropiación, no en tanto *me pertenece*, sino porque *pertenezco a él*; es el lugar de acogida, de los afectos, de los sentidos individuales que se sostienen en sentidos colectivos. Comunidad y territorio son así indisolubles. Son más que contexto de ubicación geográfica o un perfilamiento étnico o cultural, lo que lleva a comprender que no son un apéndice o asunto accesorio sino el fundamento de todo acto de enseñanza; suelo nutricional de formación para quien se está iniciando en el oficio del maestro, a través de un hacer que la comunidad propició y propicia desde una perspectiva de pertinencia y pertenencia.

Territorio y comunidad es lo cotidiano que se habita y habita al sujeto, donde emergen –aunque sea de manera contingente– relaciones sociales en función de una adhesión que en principio es geográfica, pero que excede sus límites al constituirse en lugar simbólico que impregna de identidad. Una *identidad local* que a su vez da una identidad escolar y de maestro que se expresa en el hacer de quienes sienten que pertenecen a ella, más allá de un lugar de residencia o una caracterización poblacional.

Lo planteado para este apartado se desarrolla en cinco ideas. Se inicia señalando que la escuela en lo rural es respuesta de un hacer-sentir comunitario y sus dinámicas de relación vinculadas al territorio. Ello permite desarrollar, como segundo aspecto, que la escuela es simbólicamente un bien común que se vive como práctica colectiva con límites difusos entre comunidad escolar y comunidad local, lo que deviene en llamado a implicarse en lo comunitario para quien se hace maestro. No obstante, se sugiere seguidamente que esta relación entre la vida escolar y la vida comunitaria se experimenta como encuentros y desencuentros; tensión constitutiva en el hacerse maestro en una Escuela Normal.

En complemento se presentan las motivaciones y expectativas de ingreso al PFC, destacando que aunque responden más a vínculos históricos, sociales y afectivos que a decisiones personales, esto cambia en la experiencia de la enseñanza. Finalmente, se propone que hacerse maestro en la ruralidad genera una percepción ambivalente: para unos es reproducción de una “condena” que evidencia el cierre de caminos posibles fuera de lo rural, en otros es oportunidad de proyectar una vida como maestro desde un arraigo al territorio y las comunidades.

El apartado concluye explicitando que la vinculación que propicia la práctica pedagógica con las realidades territoriales hace que quienes entran porque “les tocó” se sientan tocados por la experiencia, encontrando en una enseñanza vivida de manera crítico-situada una disposición distinta para relacionarse consigo mismo y los otros desde ella.

La escuela en lo rural: un hacer y sentir comunitario

Los maestros-en-formación, además de ser estudiantes del PFC y maestros –en tanto se les reconoce como tal en el contexto de su proceso formativo–, son miembros de comunidades con prácticas educativas escolares y no escolares que influyen en las maneras de enseñar y ser enseñados. Prácticas sociales vinculadas a lo comunitario, lo colectivo, lo comunal, el territorio, que constituyen un tejido relacional en lo rural; nociones que desde sus usos permiten identificar significados de las acciones educativas presentes en el hacer y en lo que se dice sobre ellas.

Las comunidades presentes en el contexto sociocultural de la tesis son indígenas Yanacona y Nasa, afrocolombianas y campesinas. En principio se encontró que para ellas no hay una distinción entre lo colectivo y lo comunitario, como lo ayudó a comprender Elizabeth Guzmán (E.G.), quien es Normalista Superior, maestra y líder comunitaria en el Macizo Colombiano: “Nosotros, como indígenas, pero también campesinos, hablamos de la vida comunitaria, del trabajo comunitario y trabajamos los bienes comunes y hablamos de colectivizar procesos de lucha, y de la Minga como una forma de colectivizar el trabajo... digamos que usamos los términos colectivo y comunitario indistintamente”. Términos que se funden uno en el otro, no tienen fronteras entre sí.

“Uno dice que la vida comunitaria se hace real en lo colectivo, pero también que la vida colectiva se hace real en lo comunitario. No hay una manera de deslindar o separar los dos términos. Lo colectivo o comunitario coge músculo, coge vida en acciones concretas. Es la vida cotidiana de una comunidad. Esa vida comunitaria se da por necesidad más que por algo político. Ya en el ámbito del encuentro lo vuelve uno un discurso, le da un sentido de organización y para la organización... pero en la vida comunitaria de una vereda, de un territorio particular, lo que hacemos es buscar las formas básicas de vivir... y lo hacemos colaborando unos con otros generalmente a través de la minga”. Las palabras son de Edgar Jiménez (E.J.), también Normalista Superior, director rural y dinamizador pedagógico vinculado a la comunidad Yanacona. La Minga es un hacer colectivo que se convoca para realizar una tarea específica en beneficio de la comunidad, lo que para los afrodescendientes es el guango o para los campesinos la juntanza. Todas acciones vinculadas a un territorio común.

Se necesita así de la vida comunitaria para tener poder –capacidad de mover la acción colectiva–; pero también la vida comunitaria necesita de una estructura y autoridad organizativa para que la acción colectiva ocurra. Muestra de que la cotidianidad se despliega entre la estructura y lo contingente del hacer diario. Para los indígenas es el Cabildo que opera con base en el derecho propio, para los afrodescendientes las Capitanías y para los campesinos las Juntas de Acción Comunal junto a asociaciones, cooperativas, organizaciones económicas solidarias, escuelas de formación política y popular, entre otras prácticas colectivas cuya autoridad máxima está en las asambleas o consejos comunitarios.

Encuentros deliberativos de los que emanan mandatos populares u orientaciones que, por su naturaleza participativa, generan un carácter vinculante.

Para las comunidades los mandatos son formas de participación colectiva mediante las cuales “un grupo de personas define sus sueños, sus ideas rectoras. Trazan sus proyectos, entretejen en ellos unas ideas y organizan unas formas de vivir, donde la educación tiene un lugar central porque es definir lo que necesita saber la comunidad” (Fernando Carvajal, profesor de la Normal Los Andes). Por ello, los Proyectos Educativos Comunitarios son una manifestación concreta de estos mandatos, fruto de la reflexión y construcción de las comunidades en torno a escuelas que hacen parte de la configuración y reconocimiento de sus procesos organizativos. Son “una propuesta educativa que recoge sus perspectivas, sus cosmovisiones, sus necesidades académicas de hoy, de este mundo... todo lo que ven que es necesario que aprenda ese estudiante; llámese materias, áreas, ciencias, tejidos, lo que sirva para que este estudiante *viva dentro de esta comunidad, haga comunidad*, pero que también vaya a un mundo global, que conecte a él” (E.J.). Son una declaración para asegurar la continuidad pero también la renovación de las comunidades, a través de escuelas que en la mayoría de casos existen gracias a las gestiones de ellas mismas ante el Estado. Escuelas donde comúnmente han estudiado los maestros-en-formación y a las que llegan –o vuelven– para realizar sus prácticas pedagógicas.

Una **comunidad** está asociada a un territorio. No es solo un grupo de personas que habitan un mismo lugar, sino que representan un tejido de relaciones sociales, culturales y afectivas construidas y sostenidas a lo largo del tiempo por familias, grupos e individuos. Vínculos compartidos que se expresan en prácticas cotidianas, tradiciones, saberes, formas de organización y maneras de habitar –y sentir– un lugar común, lo que sustenta una pertenencia, una identidad que nutre y se nutre en un cuidado y hacer colectivo desde un arraigo profundo al **territorio** como lugar simbólico cargado de historia y significados. Este no se limita al espacio físico o una delimitación geográfica neutra donde las condiciones de un **contexto** operan, sino que responde a las relaciones que las personas cultivan en él, constituyendo sentidos compartidos. Lugar que encarna lo común, lo que atraviesa al sujeto o lo habita a manera de relatos, memorias, iniciativas colectivas compartidas. Lugar donde habita una identidad relacional.

Por su parte lo **comunitario**, acorde al sentido de comunidad, alude a los valores, afectos y tejidos simbólicos que sostienen una vida compartida, por lo que responde más a una dimensión simbólica y ética de las relaciones establecidas. Lo **colectivo**, por su parte, si bien hace referencia a la organización de personas, puede entenderse más orientado a un encuentro funcional o coyuntural en torno a un objetivo o causa común, por lo que pueden no generar necesariamente lazos duraderos. No obstante, la vida comunitaria es en tanto hay un hacer colectivo que fortalece sus vínculos, haciendo que ambos términos se encuentran en profunda relación. De manera complementaria cabe mencionar el término

comunal, el cual corresponde a las prácticas de cuidado y defensa de bienes comunes – incluyendo los saberes–, lo que le da un carácter político.

La vida comunitaria es gestada entonces en la necesidad de agruparse o unirse no solo para resolver el día a día desde prácticas colectivas de colaboración y solidaridad, sino también para darles sentido a través de rituales y creencias compartidas. Las prácticas educativas, sean o no escolares, hacen parte de esta vida común en tanto dan cuenta de las maneras en las que presentan el mundo al otro, desde sus propias miradas, para asegurar su continuidad y renovación. Ese mundo es el territorio y la vida comunitaria, realidades consustanciales vinculadas con la **naturaleza**, la cual no es un recurso o bien que se usa – o explota– sino que es parte de la colectividad con la que se vive (Vargas y Hernández, 2023). *Hace que la vida sea posible*.

“Cuando hablamos de derechos colectivos, de derechos comunitarios, también hablamos del río como sujeto de ese derecho, porque creemos que esa comunidad o colectividad *hace parte de ese río* y hay una reciprocidad, porque los humanos lo defienden para que él tenga vida, pero si él tiene vida los humanos podemos vivir” (E.J.). En ello está presente la noción de lo comunal, lo que se agencia de manera participativa como parte de lo colectivo; constituye un sentido donde la pertenencia no es en tanto posesión de lo otro –el río me pertenece– sino de reciprocidad en lo otro –hago parte del río, pertenezco a él tanto como me pertenece–. La naturaleza, que es también territorio, no es objeto que se estudia para dominar, no está afuera del sí mismo, es continuidad de la propia vida y de la vida colectiva. Por ello las comunidades indígenas hablan de darle la palabra al territorio (Jiménez, 2024), de la pervivencia de los pueblos en armonía con el territorio donde la armonía parte de saberlo escuchar y de entender que ese es el propósito de la educación: “se educa para armonizar, se armoniza para educar, se educa para gobernar, se gobierna para armonizar, se gobierna para educar... una comprensión que entiende la vida como un tejido que se va entramando en sociedad” (Cortez, 2024a, p. 74).

También las comunidades campesinas hablan de escuchar el territorio para defender la vida y la pervivencia de su cultura, lo que está asociado con “mejorar las condiciones que tenemos como territorialidad para fortalecer nuestra capacidad de mantener, recuperar y transformar las condiciones materiales de vida. Por ello caminamos juntos el territorio, recorreremos sus paisajes, su geografía y sus culturas con sus historias, relatos, nombres y palabras... porque conocerlo nos hace amarlo, arraigarnos a él y velar por su protección y defensa de manera integral” (Cortez, 2024b, p. 75). Su apuesta es por procesos educativos que contribuyan a nutrir la participación comunitaria, la que se entiende como la “escucha atenta de las preguntas que se hacen las comunidades en los territorios frente a sus realidades cotidianas y las respuestas y alternativas que emergen en el encuentro, configurando escenarios de acción enriquecidos” (Íbid.).

Deriva de esto entender la **territorialización** como la apropiación que las personas hacen del territorio como lugar simbólico de construcción de identidad en el encuentro y

desde la relación con otros. Es esta condición simbólica la que hace que una persona pueda no estar en el territorio de forma espacio-temporal y aún así seguir siendo habitado por él. Perspectiva desde la cual se plantea *lo rural como la expresión de una territorialización, es decir, de unas maneras de habitar y ser habitado por sentidos constituidos en las experiencias vitales compartidas*. Asimismo, se entiende que la escuela, como lugar de prácticas educativas crítico-situadas, participa de esa territorialización, lo que da soporte a expresiones como “escuela rural” o “maestro rural” para referirse a escuelas y maestros que han incorporado prácticas sociales rurales. Son expresiones de una vida rural.

Ser rural es entonces vínculo con el territorio-naturaleza desde un sentido en lo comunitario, en el encuentro para una acción colectiva que se sostiene en poner también la palabra en común. En ello se identifica que no recuperan, rescatan, ni reconstruyen las prácticas sociales y sus saberes como un ejercicio de pensamiento –práctica propia de la escuela–, sino que lo vivencian, revitalizan, reapropian, incorporan desde el hacer con otros. Se es enseñado y se enseña “caminando” el territorio. Es *ir haciendo en el encuentro*; hacer en medio del cual se habla, se comparte y *se va sabiendo*. Práctica que da cuenta de maneras de habitar y ser habitado, así como de relacionarse para asegurar la preservación y renovación de un mundo material y simbólico, lo que incluye las lógicas de relacionamiento en él. Los maestros-en-formación, al hacer parte de estas comunidades, participan de estas prácticas de enseñanza, lo que hace que de manera consciente o no las vinculen en sus decisiones para enseñar y ser enseñados, a pesar de que son diferentes a las que propone la escuela.

En suma, hay un influjo relacional comunitario que incide en la vida escolar en lo rural. Esto hace que se espere que un maestro sea garante del cumplimiento de las políticas del sector –visión educativa para una visión de nación–, pero también articulador de una mirada territorial. Entenderlo y atender las relaciones comunitarias que ello implica, hace la diferencia entre contar con “manos amigas” o sentirse de “manos atadas” para enseñar en lo rural. El desafío para una Escuela Normal está en hacer más consciente y presente la decisión institucional del encuentro entre prácticas sociales educativas escolares y no escolares en el territorio, a fin de comprender y nutrir una enseñanza crítico-situada presente en las prácticas pedagógicas de los maestros-en-formación. Decisión que significa entender la escuela en lo rural como un bien común simbólico, sostenido en prácticas colectivas que dan sentido a lo comunitario.

La escuela como bien común y práctica colectiva

Las escuelas en lo rural son comúnmente el resultado de una gestión-implicación comunitaria, lo que hace de ellas, en términos simbólicos, un bien común. Esto mismo aplica al origen de las Escuelas Normales, asociado, en gran medida, a esfuerzos de las comunidades, quienes ven en la educación escolar la posibilidad de construir otras realidades en y para el territorio.

El rector, además de sacerdote, era ingeniero y arquitecto, y como tal proyectó la construcción de un edificio que sirviera como planta física para la Normal de La Vega, más acorde con las necesidades que iban surgiendo. Hubo mucha participación de la comunidad: padres y madres de familia cargaban piedras al hombro o en la cabeza para levantar las paredes del primer piso en piedra. Los otros dos pisos se construyeron con bloques de cemento y arena que estaban en boga en aquel entonces. La piedra se recogía de una cantera ubicada en el sitio de El Salado; todavía no había carretera, ni volquetas, y todo era transportado en hombros o en la cabeza. (Muñoz, 2025, p. 18)

Esta participación genera un vínculo estrecho con *sus* escuelas, al ser establecimientos educativos resultantes de un compromiso común y una acción colectiva. La memoria pedagógica está entretejida con la memoria de las comunidades; vínculo que se mantiene a pesar de que este protagonismo e injerencia sobre las escuelas se limitó especialmente con la promulgación del Decreto 688 de 2002 –al integrarlas o agruparlas en Instituciones Educativas que centralizan la gestión escolar en una sede principal–, y el Decreto 1278 de 2002, estatuto docente que modificó las condiciones de selección y permanencia de quienes enseñan en el territorio.

Aunque la política educativa actual está fundamentada en la participación y autonomía de las comunidades educativas, en función de definir su Proyecto Educativo como horizonte institucional, en lo rural se siente una ruptura o alejamiento. Hay más instancias de participación por cargos de representación en el Gobierno Escolar pero menor posibilidad concreta de acción directa. Se echa de menos *poder* hacer y no solo decir qué hacer con los recursos. “Antes nosotros hacíamos alcanzar lo que llegaba para el restaurante escolar, pero si no alcanzaba... la gente colaboraba, y *tenía que* hacerlo, porque si no la escuela no funcionaba. Ahora todo es un solo papeleo para que un operador, que muchas veces ni conoce la zona, ponga un plato de comida en la mesa de la escuela. ¡Son más recursos pero al final se quedan en el camino!” (PR002). Asimismo, las mismas familias “echan de ver” a esos maestros que se quedaban en los caseríos y veredas, que vivían en la misma escuela y que en las tardes hacían campeonatos de fútbol, tenían un grupo de teatro o de danzas, que convocaban para organizar un bingo o vender empanadas a fin de obtener recursos para pintar la escuela o la cancha, comprar algún material educativo o resolver algo que faltara. No es que hoy no los haya, pero es cada vez menos común por las mismas condiciones y restricciones que la ley establece.

Lo cierto es que, aunque el Estado es garante de la educación a través de los establecimientos educativos, y es quien suministra los recursos en función de las políticas respectivas, sus dinámicas administrativas difieren a la organización comunitaria. Esto hace que el agenciamiento estatal entre en conflicto con las comunidades educativas rurales, al instarlas a pasar del trato solidario que resuelve en la acción colectiva a contratos de ventajas individuales, competencia y competitividad (Benavides, 2021). La respuesta de las comunidades es eludir o adaptar las orientaciones, amparados en la

dificultad de ser monitoreados por la distancia respecto a los centros urbanos, el hacer parte de contextos de alta complejidad social y el estar limitados por la marginalidad histórica e inequidad estructural en la que han estado sumidos. Asumen que las autoridades del sector no lo notarán, flexibilizarán lo solicitado a fuerza de las circunstancias o no habrán repercusiones severas. Las más de las veces es así, alimentando y reproduciendo estas prácticas día a día. Se ocultan de un sistema que no los “mira”, por lo que lo reappropriatean contextualmente (De Certeau, 2010).

Es de precisar que los grupos étnicos han ido recuperando la participación de las comunidades en la gestión escolar, en el marco constitucional de su derecho a la diversidad cultural. Un ejemplo de ello es el Decreto 0481 de 2025 para los pueblos y comunidades indígenas, el cual, entre otros aspectos, les permite decidir qué maestros se vinculan para que contribuyan al fortalecimiento de la identidad étnica desde un arraigo territorial y comunitario. Da cuenta de una lucha en lo educativo que pasa también por restituir el lugar protagónico del maestro en la vida comunitaria, sin decir que ello esté exento de complejidades, contradicciones y desafíos, incluyendo lo que concierne a su formación.

Otras comunidades siguen en mora de reivindicar el lugar de la escuela y del maestro en la constitución de un sentido comunitario. Aun así, sigue latente la huella de la comunidad en la escuela, así como el recuerdo del liderazgo y la gestión mancomunada de los maestros con los “vecinos”. Huella –vívica como nostalgia– que todavía influye en las decisiones institucionales y las relaciones pedagógicas que sostienen la vida institucional en lo rural. “No hay duda que la labor de los maestros rurales es imprescindible en el desarrollo de las comunidades” (PR025), porque la vida de la escuela rural se extiende en la vida comunitaria y viceversa, lo que hace que un maestro termine implicado, o que se espere que así sea, en dinámicas que desbordan lo escolar.

Las relaciones pedagógicas se tejen y desarrollan más allá de los espacios y actividades académicas e institucionales. Es en la invitación a un almuerzo o en pasar a tomarse un café –de acuerdo a la costumbre, mínimo con pan o masas y queso–, en recibir unos huevos, unas naranjas cultivadas por las mismas familias, donde se sabe si el maestro ha sido acogido no solo como quien enseña sino como parte de la comunidad local. También pasa con promover y participar de fiestas o celebraciones que operan como rituales de acogida. La inversión o ruptura temporal de roles, la transgresión, el borramiento de la autoridad durante esas ventanas de éxtasis, modulan las relaciones y permiten construir vínculos. Lo mismo en relación con otras prácticas sociales de encuentro que se sustentan en relacionarse desde una vulnerabilidad compartida que llama a un cuidado común.

Las prácticas de la comunidad se funden con el acontecer escolar que vive el maestro-en-formación gracias a las prácticas pedagógicas, a través de las cuales pronto comprende que en lo que desborda las funciones formales de quien ejerce la enseñanza es donde se da la acogida que la hace posible. Lógicas de relacionamiento que evidencian que entre las realidades de la comunidad escolar y la comunidad local rural hay linderos diluidos, es

decir, se in-fluyen mutuamente, se permean y se disuelven una en la otra con-formándose en el encuentro. La comunidad cuida de la escuela y la comunidad educativa como parte constitutiva de sí misma, a la vez que desde la escuela se cuida la comunidad; experiencia de acogida de una vida colectiva que ha hecho de la escuela un lugar para vivenciar y darle vida al territorio.

La comunidad espera que los maestros-en-formación, siendo maestros “hechos” en el territorio, tiendan puentes, pongan en diálogo, gestionen entre las estrategias instituidas por el Estado y tácticas contingentes de lo comunitario, para aportar a las comunidades a las que pertenecen. Al ser llamados *profe* adquieren una dignidad y autoridad que se convierte en llamado a hacer y saber orientar, aconsejar, recomendar desde una lógica de comunalidad y colectividad. Esperan que sea un maestro –aunque “no lo sea del todo”– que se implique activamente y responda a la constitución y cumplimiento de los mandatos populares o de las expectativas y sentires comunitarios.

Por ello las dinámicas sociales de los maestros-en-formación no contemplan, comúnmente, una dedicación al estudio como actividad de tiempo completo, sobre todo en los casos en los que se requiere de su aporte para lograr el sustento familiar. En estos contextos, ingresar al PFC no significa para todos un estudio vivido como tiempo de ocio o apartado de la productividad. No es necesariamente un ingreso a la escuela como *scholé* (Larrosa, 2020; Biesta, 2016; Simmons y Masschelein, 2014). Los maestros en formación mantienen responsabilidades de sustento o tareas domésticas y de cuidado de la familia y aporte a la comunidad, en consonancia con el hacer colectivo de las comunidades de las que proceden. Dinámica que más allá de una participación necesaria ante las inequidades sociales históricas y estructurales del campo, da cuenta de unas maneras de relacionamiento comunitario incorporadas: “Sigo entrenando a los muchachos, sobre todo fútbol... y baloncesto también. Eso sí tardecito, una horita. Es una horita que me ayuda como a despejarme un poco de los trabajos del PFC, me ayuda mucho el estar con los muchachos...” (MF004); “Ayudo a un grupo de niños y niñas con sus tareas escolares por unas horas, no puedo más porque también están las tareas de casa y las actividades o tareas del PFC, pero estoy muy emocionada de hacerlo” (MF012).

Estudiar no se vive plenamente como un periodo de *moratoria*, entendida como una etapa para explorar y conocer tentativamente caminos vitales a seguir. En los contextos rurales hay una vinculación temprana en acciones y decisiones orientadas a la resolución de las demandas inmediatas de la vida comunitaria, familiar e individual. Los maestros-en-formación asumen además una mayor responsabilidad relacional que no les permite apartarse de la acción-decisión cotidiana del mundo escolar por la incidencia que en él se tiene. Son estudiantes-maestros, así sea como autoridad temporal y menos cargada de consecuencias al ser-pero-no-ser del todo responsables de la enseñanza. Relacionamientos que los moviliza, que no les permite mantenerse al margen de decisiones del acontecer escolar en vínculo con el acontecer comunitario. Sus tiempos se dividen entre las tareas de

casa, las tareas del PFC, a las que responden por ser estudiante, y las tareas comunitarias y escolares a las que empiezan a responder al asumirse maestros.

Por los relacionamientos gestados en el territorio, las Escuelas Normales son más que instituciones sociales del Estado para la expansión de una visión de nación. Son un bien común, uno que se gestó y es cuidado en el seno de sus comunidades, en espera que los maestros que en ellas se formen tengan la mirada en el territorio para que ejerzan la enseñanza desde una visión educativa que lo integre.

Entre la vida escolar y la vida comunitaria

En lo rural la vida se resuelve desde el riesgo, la osadía, el “atreverse a” hacer en los intersticios de normas, parámetros, formalidades o planeamientos. En ella se “abrazo la incertidumbre, lo que trae el día a día” (E.G.), porque sus realidades son más contingentes y circunstanciales. Aunque existe un anhelo de ciudad y *ser ciudadano*, hay también un orgullo y arraigo rural en esa capacidad de resolución frente a las condiciones a veces hostiles del medio, lo que les da una fuerza interna, una confianza que sostiene sus acciones.

El viernes pasado iba en la moto para la casa y los *muchachos*¹⁷ me pararon. No llevaba papeles, entonces me estaban molestando por eso, haciéndome muchas preguntas, que de dónde era, que quién me conocía, que esa moto estaba muy rara... es que está golpeada por un accidente que tuve con un camión que día. Logré convencerlos de que me dejaran pasar, porque estaba con el uniforme de la Normal. Eso sí, me dijeron que tenía que bajar a primera hora el sábado con los papeles. Sobre todo un carnet que nos da la comunidad para que sepan que somos de ahí. El sábado bajé, pero para “asegurarme”... me puse otra vez el uniforme. El tema va a que me fui a asomar a una actividad comunitaria que estaban realizando por el día de la madre en la vereda, así con el uniforme... y de allá no me dejaron ir. Me dijeron que como estoy estudiando para ser maestro animara el espacio. Eso puse a bailar a las mamás, algunas bien abuelitas, a resolver adivinanzas, a jugar las rondas que les hago a los niños... ¡qué risa! Me quedé hasta bien tarde. Ahí fue que me volvieron a decir que cuando terminara el PFC me lanzara a asumir algún cargo en el Cabildo. (MF063)

Se requiere ingenio y riesgo para resolver las contingencias que son el *pan de cada día*. La vida no de espera a estar listo, saber algo o planearlo, porque las circunstancias demandan *lanzarse* a la acción. En esa determinación hay una suerte de tenacidad que impregna las maneras de hacer; lo que De Certeau (2010) plantea como una ética de la tenacidad, siendo parte constitutiva de la invención de lo cotidiano. Determinación impregnada de unas lógicas relacionales que explicitan un aprender haciendo con otros; lugar de reconocimiento y acogida que posibilita la acción.

¹⁷ En el contexto, “muchacho” es la expresión para hacer referencia a integrantes de algún grupo armado ilegal.

Uno como campesino *aprende haciendo* y le gusta *contar a otros lo que hace y lo que sabe hacer*. Eso es como parte de ser campesino... el compartir, no guardarse cosas sino contarle a otros lo que a uno le está funcionando y ver cómo *nos colaboramos*. Pero eso es porque lo que uno hace está cargado de emociones, de ganas, de pasión... entonces se quiere contar, pero así, contárselo a otros hablado. Es distinto a como le piden a uno escribir e incluso hablar en la Universidad, eso es otra forma y, a veces, cuesta hacerlo con el mismo ánimo porque uno se siente perdido. (PR023)

El campesino no se guarda “lo que le funciona” y, por tanto, “lo que sabe”, sino que le cuenta a otros que también están haciendo, lo que refleja un sentido de colaboración y solidaridad. *No se trata solo de un aprender en el hacer, sino que al aprender hay también un ánimo de compartir para que otros hagan y haciendo sepan*. Hay en esa búsqueda de resolver la vida –no en lo individual sino de manera colectiva– una lógica educativa que aporta a una acción compartida en la que está presente también una sabiduría común. Panorama diferente a los modos de operar de la escuela con sus contenidos escolares que pueden percibirse como “discursos sin alma, sin conexión honesta con la vida vivida por las personas y las comunidades; constructos vacíos de sentido que no respiran las formas de la ruralidad” (PR029). Percepción del sesgo urbano presente en la vida escolar rural.

La escuela es una institución social instituida desde una visión de nación urbana. Sus lógicas de organización y participación son distintas a lo comunitario, en lo que refleja el proyecto civilizatorio que representa. El mundo de la escuela se (des)encuentra con las prácticas culturales de las comunidades para integrar nuevos miembros y asegurar su continuidad colectiva. Las comunidades privilegian lo oral sobre lo escrito, así como el ir aprendiendo en el movimiento, en el desplazamiento del cuerpo, en el hacer colectivo para un bien común... lo que es distinto a apropiarse de normas vinculadas a saber “manejarse” en un espacio y “cumplir” unos tiempos, desde una eficiencia y productividad que apunta a la acumulación de ganancias individuales por competitividad; fomento de una individualidad vivida desde una organización etaria y de acuerdo a lo dispuesto en función de una autoridad. Lo comunitario difiere de esta organización social, porque no se aprende para después ocuparse de algo, sino que se aprende en medio del hacer mismo de la familia, de la comunidad, sin distinguir edades –“los chiquillos están allí, jugando, pero lo ven a uno y van entendiendo, se van metiendo” (PR028)–, con repercusiones concretas e inmediatas en la vida individual y colectiva, privilegiando la conversación sobre la escritura, frente a la cual sienten menos ánimo porque les cuesta hacerlo al no hacer parte de prácticas que sostengan lo sustancial en la vida cotidiana.

En las ruralidades se dan flujos y modos de relación que tensionan con las lógicas de una cultura escolar de racionalidad escrita y comprensión lineal de tiempo. En relación con las prácticas sociales de ingreso a la cultura –prácticas educativas–, se encuentra una predominante cultura oral, apoyada en el uso de un lenguaje figurativo generalmente

asociado a relatos y rituales que permiten la adquisición de las creencias y valores, tanto como el participar en prácticas donde se incorpora al niño a los haceres-saberes de la cultura, haciéndolo participe de la siembra, el tejido, la pesca, la cocina, la cría, la defensa del territorio, como actividades que comparte con la familia y comunidad sin distinción de edad. Aprender vivenciado que va constituyendo al sujeto como parte de un colectivo, relacionándolo activamente en el hacer común.

Frente a esto, no es de extrañar los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones o pruebas estandarizadas. Son textos-discursos diseñados para medir la capacidad de desempeño en una sociedad urbana, dando cuenta de cómo los contextos inciden en las lógicas de pensamiento y comprensión. Pruebas que cada vez más se insertan como *filtro* de acceso a oportunidades académicas y laborales, incluso las asociadas a realidades rurales, limitando la posibilidad de evidenciar habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en ellas.

A pesar de esto, la estructura o lógica escolar es sostenida también por las mismas comunidades, quienes no solo agencian la existencia de las escuelas en los territorios, sino los modos en que dicha escuela opera como institución social. En ello se explicita la complejidad de las relaciones que allí se configuran y cómo hay una tensión constitutiva de la escuela (Benavides, 2021) en el *entre* que articula la visión institucional y la mirada territorial. Es la vida escolar y la vida comunitaria en relación desde encuentros y desencuentros. La Pandemia del Covid19 lo hizo latente:

A finales de 2021, cuando se empezó el retorno gradual a la presencialidad, nos encontramos con *niños y jóvenes endurecidos por la vida laboral en el campo*. Ya lo habíamos venido notando al cruzarnos con algunos en la calle, pero volver a tenerlos en el aula juntos –aunque al principio no estaban todos–, permitió ver de manera más explícita los rostros y manos de niños que no se veían como los niños que teníamos en las aulas antes de la Pandemia. Niños de grados séptimo, octavo, con manos ásperas, cuerpos robustecidos por el trabajo, pieles tostadas por el sol y rostros menos infantiles. Tuvimos un periodo de bastante dificultad al retomar la jornada completa, lo que se dio prácticamente a mitad del año 2022. (...) *Costó aquietar esos cuerpos, adiestrar las manos y reingresar el cumplimiento de normas escolares*: tiempos de llegada y salida, respetar los cambios de hora, comportamiento en las clases –estar en silencio, no salirse del salón, pedir permiso para ir al baño, no aproximarse tanto entre compañeros–, uso de uniforme. Se empezó a sentir un ambiente escolar solo avanzado el año 2023, y esto gracias al trabajo liderado por quien asumió la coordinación del colegio, a quien se le recuerda por su temperamento fuerte pero amoroso. Esto fue animado por los mismos estudiantes y padres de familia, quienes pidieron más autoridad, que se les exigiera el cumplimiento de normas, hacer tareas y esforzarse... que se retomara “el orden” y “la exigencia” en el colegio. (Investigadora)

La Pandemia evidenció una ruralidad corporalmente situada en el ejercicio de su acción, una acción que es colectiva, incluyendo la participación de los niños. No obstante, también mostró que aunque la vida comunitaria –vida colectiva– sea experiencia vital que genera arraigo, es a su vez una vida “más dura”, por lo que “resulta mejor estudiar”... y se estudia en una escuela de la que se esperan determinadas lógicas que hagan posible el acceso a otras oportunidades para *mejorar* las condiciones de vida. Escuelas que no solo ayudan a construir las comunidades, en términos de infraestructura y gestión para que en ellas se enseñe, sino que ayudan a mantener desde unas ideas compartidas sobre lo que en ellas se hace para que cumplan su función social.

En el caso de las Escuelas Normales, se suma a este imaginario sobre la escuela lo que esperan de la formación de nuevos maestros o, dicho de otro modo, lo que esperan se haga para que en ellas se formen sus hijos y los hijos de los vecinos, a fin de que sean los que a su vez enseñen en esas escuelas que han ayudado a “levantar” en el territorio. Asunto que está asociado a las motivaciones y expectativas de hacerse maestro en una Escuela Normal.

De hacerse maestro porque “tocó” a ser tocado en la experiencia

En contraste con lo planteado en torno a la confianza de las comunidades respecto a las escuelas, y su accionar para que entre ellas se tenga una Normal que posibilite contar con maestros formados en el contexto, se encuentra que quienes ingresan al PFC suelen ser “¡los que ni empujados hacían!, los que tienen más problemas académicos, de actitud, de convivencia, porque los estudiantes destacados buscan usualmente otras oportunidades de estudio, no se quedan...” (PR026). Panorama que, si bien suena desalentador, contribuye a comprender lo que ocurre en el proceso formativo vivido por quienes estudian en el PFC.

A veces uno ve unos *infelices* que ni qué. No se imagina uno que pueden desarrollar todas las capacidades que desarrollan en el Programa. El PFC acelera su formación, es como comprimir en dos años lo que uno normalmente vive en mucho más tiempo. Desarrollan una sensibilidad por lo comunitario pero, sobre todo, capacidad de liderazgo, de participación social. Uno ve muchachos que no les interesaba nada luego participando en las asambleas comunitarias y hablando con fundamento y ¡claro que uno se sorprende! El PFC es la oportunidad que tienen en estos territorios [para formarse], no tienen otra... pero es una buena oportunidad. (PR031)

Las falencias académicas y el poco interés con el que ingresan la mayoría de estudiantes a su primer semestre, suelen generar cuestionamientos sobre las circunstancias que contribuyen a esta decisión. Esto incluye cuestionar la labor de las instituciones educativas del contexto –también las Escuelas Normales– por el bajo desempeño académico, así como justificarlo en gran medida por las condiciones de inequidad históricas y estructurales en lo rural. No obstante, contrario a limitarse a que esta es la realidad en la que se está, se buscó ampliar la comprensión en torno a lo que significa

avanzar en una trayectoria educativa completa para quienes se hacen maestros en este contexto, a fin de evitar quedarse en la idea poco esperanzadora de una “educación de pobres para pobres” o de ver la escuela rural como un círculo de repetición. De ahí la relevancia de preguntarse por las motivaciones y expectativas que movilizan a continuar estudios en el PFC, en conexión con las perspectiva de egreso.

Nunca pensé que terminaría siendo maestro... no lo había imaginado. Mi camino hacia la docencia comenzó de una manera inesperada: con una llamada de mi hermana. Ella me dio la noticia de que ya estaba matriculado para estudiar para ser maestro. En ese momento la sorpresa fue enorme. (MF060)

En contextos rurales hacerse maestro es un orgullo, en parte por la historia común entre escuela, familia y comunidad, pero también porque se sigue viendo como única opción para seguirse “preparando” y “avanzando”, dado el limitado acceso a una oferta educativa posterior a la Educación Media. Se ve como darles o buscar oportunidades o algún título con el que se puedan defender laboralmente, para mejorar las propias condiciones de vida y las de su familia. “Yo he perdido varias oportunidades de trabajo por no tener algún estudio. Así que toca duro, porque uno estudiando no puede aportar a la casa, o le toca trabajar por las tardes y fines de semana... pero sé que al terminar las cosas van a mejorar” (MF091).

A veces el ánimo está por expectativas generadas por miembros de la familia o la comunidad, quienes les plantean la posibilidad de apoyarlos para una vinculación laboral una vez logren la titulación. Promesa que moviliza decisiones y que, en algunos casos, se asocia a la imagen del maestro como una labor con mayores beneficios económicos y de calidad de vida, siendo no poco frecuente que se vea como un trabajo de medio tiempo, de lunes a viernes, con periodos de vacaciones más largos, pudiendo alternar con actividades que permitan ingresos adicionales. Realidad que en su momento se convierte en llamado a asumir posturas y decisiones sobre cómo se asume la enseñanza, haciendo parte del proceso formativo de un maestro.

Cuando no hay maestros en la familia, el anhelo es porque será el primero: “Mis papás me apoyan para estudiar, porque nadie más de la familia ha estudiado, todos se han dedicado al campo. Soy el primero que *aunque sea* hace el PFC. El primero que sigue estudiando... porque vieron que pues no me iba mal en el colegio. Siempre me dicen que «una pala es más pesada que un lápiz»... y pues sí. Aunque yo estaba muy desmotivado porque no sentía vocación y por el transporte, porque vivo lejos” (MF059). Cuando los hay, refuerzan el motivarlos a ingresar al PFC desde experiencias comunes que terminan por incidir en la decisión de hacerse maestros:

Mi tía me dijo: «yo me siento muy orgullosa de usted, de que usted vaya a ser Normalista, porque yo también soy Normalista». (...) Eso me dio mucho ánimo. Me llama y siempre me dice que le haga, que no me rinda. Ella tiene una técnica

de trabajar súper bien. (...) Una vez la ayudé con su trabajo, porque se enfermó mucho, y eso me ayudó a saber qué hacer con los niños. Ella me dijo haga esto y esto y todos los niños contentos. La primera experiencia, de verdad, fue esa, donde los niños me decían «ya profe, ya profe», y yo «uff, qué chévere». Por eso aquí, motivada. Además, mi mentalidad es terminar el PFC y lograr un trabajo así sea lejos... yo no quiero ser una carga más para mis papás, porque mi mamá tiene cierta edad. (MF016).

El sentir de las familias y la comunidad respecto a la escuela como un bien común y, junto a ello, la distinción que aún tiene la figura del maestro en lo rural, son entonces factores determinantes de ingreso al PFC. Hacen parte de ello también quienes ingresan por interés y gusto, quienes dicen que su “juego favorito era jugar a ser maestra” (MF062) o manifiestan que relacionarse con maestros en formación durante su niñez y adolescencia les animó a seguir el mismo camino. Se ve igualmente en la motivación y expectativas nutridas desde otros vínculos y afectos más allá de la familia:

Además de mi novia, los profesores me animaron, me dijeron que ellos me podían colaborar, que yo tenía esa capacidad para ser maestro... y eso mismo me decían los amigos y la gente que me ha visto en el asunto de los entrenamientos deportivos y en lo que estuve haciendo con el Resguardo. Entonces fui a la casa, hablé con mi mamá y mi mamá me dijo: «mi'jo, yo lo quisiera apoyar pero usted sabe que yo no tengo plata», pues porque el problema es la plata. Es que vea, en ese momento a mí todavía no me pagaban lo que yo trabajé... entonces yo me quedé pensando... y dije «no». Pero mi abuelita, que siempre me ha apoyado, dijo «sí, hágale mi'jo, hágale, si quiere estudiar estudié que yo como sea, de donde sea... con la venta de las empanaditas nosotros le ayudamos». Entonces bueno, dije «sí». (MF004)

La familia y otras personas pueden apoyar y animar que se estudie el PFC, sin embargo, no significa en muchos casos que se “descargue” plenamente a la persona de responsabilidades, sobre todo cuando las condiciones socioeconómicas no lo permiten o cuando están a cargo del cuidado de otros. Caso más común en quienes son mamás. Para quienes pertenecen a familias con mejores condiciones económicas reconocen que les da el beneficio de mantenerse en un estatus de “estudiante”, lo que define su lugar como “dependiente de la familia” en términos económicos y, por tanto, no responsable del todo de su sustento.

Hay otros casos que están asociados a jóvenes con otras perspectivas de futuro, pero no siempre las familias están de acuerdo con ellas o las pueden costear, lo que tiene una relación directa con el desempeño académico. El PFC es una alternativa ante los bajos resultados obtenidos en las Pruebas de Estado, al ser estos una barrera de ingreso a una universidad pública. “Recuerdo a MF001... porque pasada la ceremonia de graduación le pregunté qué seguía para él, y me dijo: «Profe, pues volvernó a ver en el PFC, porque con esos puntajes no tenemos otra opción». En efecto, al mes siguiente lo tuve nuevamente

como estudiante, esta vez de primer semestre” (Investigadora). Estos bajos resultados generan además la percepción de falta de capacidades académicas. Incluso algunos tienen la idea de que la vida universitaria no es para ellos, “es algo para la gente de la ciudad” (MF063). La ponderación del territorio termina por generar una ponderación de las propias expectativas y posibilidades.

Otras familias, sobre todo de nivel socioeconómico medio, optan por el PFC cuando los jóvenes no han logrado un buen puntaje en el ICFES, no porque no puedan costear sus estudios en una universidad privada o el sostenimiento en la ciudad, sino porque consideran que fortalece la responsabilidad y compromiso con la propia educación, a la vez que ayuda a definir propósitos de vida. Se percibe como una opción de menor exigencia académica, aunque sea más demandante en tiempo por la alta carga de actividades que se desarrollan. Esto la convierte en una manera de resarcir el haber *fallado* a las expectativas de ese entorno próximo, subsanar el sentimiento de haberlos defraudado y demostrar capacidad y autonomía para estudiar posteriormente en la ciudad, así no sea en el ámbito educativo. “Perdí un año de estudiar... y quería estudiar. Al principio fue entonces duro... y sí, en el PFC no es que a uno le exijan así que uff, que uno la sude, pero sí hay mucho por hacer. Le sirve a uno para cogerle ritmo nuevamente al estudio y luego pasar a la universidad” (MF016).

En relación a lo anterior, el PFC es una opción formativa por la cercanía geográfica, dado que no se incurre o se minimizan los gastos de acceder a oportunidades académicas en otro lugar, a la vez que permite “tener a mano” a los jóvenes hasta que ganen más responsabilidad frente a sus estudios y futuro. Esto se conecta a otras circunstancias desde las cuales el PFC se vislumbra como un camino para “crecer”, para “superarse”.

...yo llegué por un familiar. Estaba pasando un momento difícil y me dijo que me apoyaba pero si me iba allá a estudiar. Es que mi vida era un caos. Primero me casé. Después tuve los niños y de último estudié. Todo lo hice al revés. Cuando llegué, no pensé que me fuera a cambiar mi forma de pensar, de ser, de actuar... pero entonces se tiene la interacción con los niños. Uno ve de primera mano lo que ellos sienten, lo que quieren. Sentir ese amor con un abrazo que nos dan... cómo nos hacen sentir importantes. Y el saber que tú cómo profesor puedes dar un poquito de ti para que esa personita sea feliz, se sienta bien en tus clases, que aprendan a leer. ¡Ay no profe!... eso es muy bonito. Y también los profes influyen demasiado, hacen que nos dé ganas de salir adelante... que alguien crea en uno. A uno le cambia la vida de manera muy positiva estar en el Programa. Por eso batallé para que mi primo también entrara. Él viene de un hogar tan disfuncional... no sabe lo que me costó convencerlo que se fuera a estudiar allá. Ojalá Dios quiera y que siga. Él es un caso complicado... es muy noble pero tiene mucho dolor en su corazón (...), por eso me da tanta alegría verlo allá y que siga estudiando. (MF018)

No es que quien ingresa responda solo a una u otra motivación, ni que las descritas agoten todas las razones o condiciones, las cuales, además, se presentan de manera

imbricada, incluso con contradicciones entre sí. Sin embargo, es común que se comente cómo el paso por este proceso apertura a una realización que va más allá de hacerse o no maestro. Experiencia formativa que a la mayoría “les toca” vivir, al sentirse obligados a ello por no tener otras opciones, pero que termina siendo una manera de ser tocados y trastocados en medio de las relaciones pedagógicas que establecen en la enseñanza.

El maestro en lo rural: “condena” o implicación relacional

Ejercer como maestro en lo rural requiere de un esfuerzo más allá de la enseñanza de contenidos. No es solo el esfuerzo físico de recorrer el territorio para llegar a la escuela, es estar en medio de situaciones diversas que van desde no contar con condiciones laborales pero tampoco de vida dignas, riesgos de seguridad a causa del conflicto armado presente en la zona, enseñar sin acceso fácil a recursos de apoyo, tener menor oportunidad de vinculación a experiencias laborales y académicas que nutran su hacer, entre otras. Los maestros-en-formación lo experimentan en las prácticas pedagógicas, a través de las cuales cambia su mirada sobre la cotidianidad rural. Aunque es para muchos su propia realidad, la miran ahora desde el lugar de la enseñanza, y desde lo que significa la escuela y los maestros para las comunidades. Frente a este panorama, comprenden que la enseñanza en lo rural se mueve entre “hacerle porque no hay otra opción” (MF020) y hacerlo por convicción, por implicación. No se sitúa solo de un lado u otro, porque toda decisión está cargada de complejidad y es susceptible de ser cambiada según las circunstancias.

Las prácticas pedagógicas posibilitan recorrer un territorio del que hacen parte, lo que es, a su vez, recorrer la propia historia desde una mirada distinta, la de quien tiene la responsabilidad de enseñar una parte del mundo. Hacerlo posibilita una comprensión diferente de ese mundo, pero también de las relaciones que en él y con él establecen, incluyendo la relación consigo mismo. Sitúa de otra manera ante las propias realidades; es decir, se ha dado una formación, un mover los propios límites, pero también un disponerse para mover los límites de las realidades a las que se pertenece.

El presidente de la Junta de Acción Comunal nos buscó para que le explicáramos a sus hijos las tareas que la maestra les dejó. Me preguntó si éramos *las profesoras* y dijo: tengo dos niños, ¡son más tapados!... eso no quieren leer, yo les explico y nada... no sé si es porque soy el papá o porque soy muy bravo. Con ellos... sumamos más de veinte niños a quienes estamos ayudando con sus tareas. Eso convertimos la casa en una escuela. Hasta le desbaratamos la cocina a mi mamá para poder poner una mesa en el pasillo. Es que esto de la Pandemia ha sido muy duro para todos. Una señora nos decía que les llegamos como anillo al dedo. Nos dicen que somos muy lindas, y por eso es que nos mandan guineos... y ¡nos llevan guamas! Se enteraron que soy adicta a las guamas y eso me traen unas guamísimas... Y eso qué contentos los niños cuando nos traen guamas, guayabas, naranjas... una niña que nos trajo bananos. Por eso no me quiero ir. Es tanto el amor que uno ya le coge a esto que yo ya no... me dicen «vamos para Popayán»

que porque nos toca madrugar mucho, que nos matamos mucho caminando porque vamos a dejar a los niños que viven más lejos. Profe, es que usted me veía antes que estaba bien gordita, pero me viera ahora... ¡me he enflacado y estoy negra del sol! Pero yo no me quiero ir, lo estoy meditando mucho... Es que yo le digo a mi compañera: «Así *les toca* a los profesores en zona rural»... y eso que esto es más centralito. Pero ¿sabe qué estaban diciendo los padres de familia? Que iban a ver si nos pedían. Que ellos podían hacer como una carta... que ellos ya habían llevado un profesor. Que ellos se encargan de mover a la gente y hacer que vayamos a trabajar allá. ¡Pero esas caminadas están como difíciles! (MF016).

En el encuentro pedagógico los maestros-en-formación hacen suyas las realidades de la escuela, pero también de la comunidad. Ser llamado *profe* o profesor conlleva una responsabilidad desde lo que se espera de ellos. Es el compromiso por aportar a un bienestar común dando vida a la escuela. Ahora bien, aunque se es *profe* de manera temporal, el llamado es inminente. Le sitúa ante una respuesta que ha de ser dada en ese momento y lugar, permeando de implicación sus decisiones de enseñanza, pero también sus decisiones más allá de ella.

Se reconoce que las prácticas pedagógicas vividas en las ruralidades promueven la pertinencia, el compromiso comunitario y el arraigo territorial; fortaleza formativa de una Escuela Normal. Sin embargo, hay también quienes se preguntan si esto alimenta la idea de “no imaginar un futuro distinto a la ruralidad, condenando a quedarse en ella” (PR006), al no mostrar ni propiciar otras opciones. Es decir, por ser escenario que dispone para ir donde otros no van, no porque no haya otra opción, sino porque están dispuestos a asumir lo que viene con esa decisión. Mirada desde la cual se puede considerar que la Escuela Normal aporta a un sistema reproductor de la inequidad e injusticia social, en tanto no se dan las mismas oportunidades a todos porque estas son definidas por la posición social que se ostenta. Es la idea de que se hacen maestros porque “*no tienen* de otra”, lo que se suma a aceptar trabajar en la ruralidad dispersa y en zonas de alto riesgo, porque *no tienen* condiciones, ni relacionamientos que les aseguren otras opciones. La contratación de maestros para escuelas rurales en el país se suele leer como una radiografía que reafirma esta realidad.

No obstante, lo que algunos ven como “condena”, para otros es esperanza que se nutre en quien enseñando se apropia y es apropiado por la vida comunitaria, porque en ello hay una formación de sí al situarse de manera más consciente en el mundo que habita, del que hace parte. Es ver en ello una experiencia que trasciende la misma enseñanza como ámbito de ocupación, en tanto redimensiona el ser al sacarlo de lo conocido para ampliar sus horizontes de sentido. En este caso, propiciando que el vínculo con lo rural se aparte de una lógica asistencial que le entiende como marginalidad –peor que la ciudad–, tanto como de una idea de lo rural-exótico y su defensa a ultranza –mejor que la ciudad–; constricción y polarización que se estalla en una enseñanza que al hacerse crítico-situada influye más allá de ella.

Puede ser que formarse como maestro en lo rural de lugar a reproducir la inequidad social... seguir la misma senda y los mismos pasos, pero también reside en ello una mirada más esperanzadora cuando se comprende como descubrir un camino propio, uno que dota de propósito, disposición y sentido, en vínculo con el territorio. Es la posibilidad de mirar en sus decisiones de enseñanza la manera como se amalgaman las prácticas comunitarias con la cultura escolar –sin que signifique que pase de manera armónica– dando cuenta de un situarse y estar en situación a través de su hacer. Esta otra perspectiva, distinta a la idea de “condenar” a otros a hacerse maestros y serlo en la ruralidad, se respalda también en comprender que ser maestro-en-formación es una experiencia temporal. Aun cuando se vive de manera implicada, al titularse hay una posibilidad de salida para hacer algo diferente a enseñar y a hacerlo en lo rural. No obstante, la huella en las maneras de hacer-pensar queda, porque el arraigo o desarraigo territorial no depende de la permanencia en un lugar y porque toda formación trasciende lo que la institucionalidad pretende.

La práctica pedagógica como experiencia relacional

La práctica pedagógica es el escenario que posibilita al maestro-en-formación situarse en el hacer educativo de la enseñanza. Experiencia relacional que se dispone y orienta desde la Escuela Normal como eje de su proceso formativo¹⁸. En ella se aprende a enseñar de la mano de un maestro con más experiencia –quien autoriza y le acompaña a iniciarse en el oficio con su propio grupo de estudiantes– y de la comunidad que lo acoge como *profe*. Por esto, la práctica pedagógica ocupa un lugar fundamental ante la pregunta: ¿Qué prácticas institucionales generan condiciones de posibilidad para la enseñanza como parte del oficio del maestro?

Los maestros en formación saben que “la gracia [del proceso de formación] está en las prácticas; es donde se despegas, donde a uno le toca sí o sí ver cómo es que es ser profesor” (MF007); que “lo bonito es eso, estar frente a los niños porque ahí toca desenvolverse como sea” (MF020). También los maestros que los acompañan dejan ver esta mirada al decir: “los veo flojos en el manejo de grupo y con dificultades o confusiones al momento de explicar temáticas o resolver inquietudes de los niños... incluso en temas que se consideran sencillos. Esto segundo se resuelve estudiando, preparando la clase, pero en la práctica es donde se aprende a llevar a un grupo, a hablar para que presten atención, se aprende a sacar la voz, a lograr una buena convivencia” (PR007). Es la idea de que “a los muchachos no hay que enredarlos con tanta cosa, hay es que darles más tiempo de práctica... allí es donde aprenden. (...) A veces les dan mucha teoría, mucha... para saber que es en la práctica donde uno se hace maestro” (PR008).

¹⁸ Entre 1996 y el 2002 se dio en Colombia lo que algunos entenderían como una refundación de las Escuelas Normales, en adelante llamadas Escuelas Normales Superiores. Desde entonces se generalizó en ellas el hablar de Práctica Pedagógica Investigativa, lo que introdujo debates asociados al lugar de la investigación en la formación de maestros. Asunto que se amplía en el cuarto apartado de los hallazgos.

Socialmente se acepta que la práctica pedagógica de una Escuela Normal es el “lugar” de experiencia de la enseñanza para el maestro-en-formación, donde se genera una ruptura interna que moviliza el *hacerse maestro* en medio de las relaciones que en ella se establecen. “Estábamos esperando con ansias las prácticas en este semestre, sobre todo por la compañera que ella es tímida y todo, pero *algo tendrá que pasar* cuando esté con los niños... *algo tendrá que hacer*” (MF020). Como asignatura se distingue de las demás porque, más allá de aprobarla o “pasarla”, se valora lo que “hace pasar”, lo que provoca y moviliza, que es no igual a ser solo algo que “pasa”. Es donde se constituye una identidad de maestro, la cual no es otorgada por un título sino en el hacer vivido entre la visión institucional y una mirada territorial. Identidad que al estar asociada a la capacidad de adaptarse y responder a la contingencia –de manera contextual e implicada– trasciende el hacer educativo, lo que la dota de diversidad y pluralidad.

Hay una confianza en lo que genera la práctica al considerar que es “bueno” para quien la vive. Por eso, con la Pandemia del Covid19 las reacciones no se hicieron esperar: “Estos muchachos ¡qué van a hacer cuando se encuentren con un grupo de niños! ¡Se los comen vivos! No van a tener esa experiencia que da la práctica pedagógica... yo sí no seguiría en el PFC así” (MF007); “Yo no entiendo cómo están haciendo, es que se le encuentra el gusto a esto es con los niños, en la práctica” (MF006); “¿Qué va a pasar con las prácticas? Sin prácticas no es lo mismo... ¿Cómo vamos a aprender?, ¿Cómo se le enseña a los niños sin niños?” (MF009).

Se espera que la formación se dé en la relación y no solo en la interacción que propicia la práctica pedagógica. La relación implica a los sujetos en el encuentro, conmociona y genera cambios; re-lación es i-lación, es tejido de hilos sociales. La inter-acción por su parte es conversar/hacer en torno a un interés común, es ejercitarse en el hacer con otros, por lo que existe un encuentro donde no necesariamente se está implicado. Considerando esto, no hay relación sin inter-acción, pero puede haber inter-acción sin fortalecerse necesariamente una relación. En la inter-acción se reconoce o valida un rol, mientras que en la relación hay acogida, implicación, preocupación por el otro.

Este apartado presenta la práctica pedagógica como experiencia relacional que moviliza la formación al propiciar un exponerse –quedar expuesto– al llamado de la enseñanza. El encuentro implica una exposición, una vulnerabilidad y llamado en la alteridad que lo convoca a responder; perspectiva que se desarrolla a través de cinco ideas. Para empezar se propone que si bien el maestro-en-formación realiza las prácticas pedagógicas con los estudiantes en anuencia de la comunidad, la relación está mediada por un maestro junto a quien construye experiencia. *Se hace maestro de la mano de otros maestros*. Seguidamente, se plantea que este proceso que vive desde la expectativa de una práctica que despliega “maneras distintas de enseñar”, en una escuela que se dispone de manera particular para la formación, que pasa de ser *normalita a normalista*.

Luego se propone que *ser llamado profe se vive como una experiencia de exposición que se convierte en un llamado a responder a través de la enseñanza*. Momento en el que asume una responsabilidad, un rostro de maestro con el que se ingresa a la cotidianidad escolar y con ello a comprender que *la práctica es escenario de contingencias*; cuarta idea desde la cual se explica cómo esta irrupción deviene en-formación, en tanto exhorta a decidir de acuerdo a la ocasión y las circunstancias. Se concluye señalando por último que *se ha asumido en-formación quien se ha decidido a enseñar* en medio de este hacer acontencional; determinación que desborda los requerimientos de la institucionalidad.

Hacerse maestro de la mano de otros maestros

Des-cubrir la enseñanza como invención crítico-situada no es acción improvisada ni desprovista de orientación; ocurre a través de la práctica pedagógica como escenario establecido por una comunidad educativa y local que pone el proceso *en manos de* un maestro con mayor experiencia. Este escenario acompañado es el que posibilita el aprender a enseñar enseñando. Es decir, aunque es el encuentro relacional el que impela a “desenvolverse como sea”, tener el arrojo y asumir el riesgo de “despegar” para ver “cómo es que es ser profesor”, este se sustenta en lo definido por la Escuela Normal como contexto institucional formativo y en la disposición de un maestro para acompañar la experiencia junto a su grupo de estudiantes. Es este maestro titular quien abre la puerta de *su* escuela a otro que se está haciendo en el oficio, y a otros maestros que participan de esta formación. En ello reside un sentido de comunidad.

La práctica pedagógica no es solo relacional sino que supone la idea de un aprender asociado al taller de un artesano: se aprende haciendo la enseñanza y mirándola hacer, desde una relación de maestro-aprendiz, en el contexto de una comunidad de practicantes, cuyo resultado –la respuesta al llamado a enseñar– se manifiesta de manera concreta sobre contextos y circunstancias específicas. Práctica que se vive siendo enseñado en la vivencia, lo que hace que el saber esté encarnado en un hacer que se comparte-enseña haciendo. Perspectiva afín a las prácticas de las comunidades rurales. En este caso implica “soltar” la clase para que la “tome” el maestro-en-formación, interviniendo cuando es necesario para regular la participación de unos y otros en la relación pedagógica.

Yo les doy libertad para actuar durante la práctica, pero lo que sí es que si es de intervenir lo hago... para retomar las riendas del grupo o para aclarar alguna explicación que no está quedando clara. Los niños rapidito le conocen a los maestros en formación sus puntos débiles y tratan de desbordarse por momentos, por lo que es ahí donde uno entra en acción, y le habla a los niños y luego a los maestros en formación, a quienes les digo que no los mimen tanto, que no los carguen, que los niños deben ir aprendiendo a estar más suelticos, a auto-regularse. (PR008).

Esta concesión hace posible la prueba y el ensayo que moviliza la formación. De hecho, “cuando el maestro dice hay que hacer esto... no anima tanto, pero cuando nos dejan a los niños y podemos probar, se hace más” (MF005). Margen de acción que se reconoce como necesaria sin pasar por alto que es el maestro titular quien decide lo que debe ser enseñado. En ello hay una pedagogía, una intencionalidad devenida en acción y modos de relación que influyen en el hacer de ambos, lo que tiene más claro quien es Normalista Superior, dado que acompaña desde su propia experiencia formativa. Vínculo del pasado y futuro en el presente que dispone a un modo de cuidado del otro desde una comprensión y complicidad.

Contar con el acompañamiento cercano y comprometido de un maestro con más experiencia da al maestro-en-formación seguridad y confianza para enseñar, a la vez que le inspira a enseñar y hacerlo bien. “Los muchachos se contagian del querer ser maestro cuando ven a un maestro que hace su trabajo con entusiasmo, con ganas, con amor” (PR008); maneras de hacer que se extienden en el acompañamiento recibido, enseñando desde el ejemplo.

Los maestros en formación mencionaron que la maestra sabe *manejar al grupo* de estudiantes. Enfatizan en que lo logra porque es activa. Todo el tiempo de pie moviéndose entre los estudiantes, hablándoles, involucrándolos, *no los deja atrás...* los organiza en semicírculo para que entre todos se vean y ella verlos y así hace que todos los niños participen. Los escucha e involucra. Les tiene actividades extra a los que terminan más rápido. Incluso hicieron referencia a que *sabe llevar a los estudiantes que dan más trabajo*, o sea los que no se quedan quietos, son necios, les cuesta o no siguen orientaciones. Ven la diferencia entre el inicio de año, cuando era difícil hacer las prácticas porque los niños eran muy indisciplinados y dispersos, y ahora que responden y se centran en las actividades propuestas. (Investigadora)

Los maestros-en-formación esperan que el maestro titular les oriente y sepa qué hacer, privilegiando la experiencia que este tiene sobre otras fuentes para consultar y tomar decisiones, lo que no significa que no alimenten su saber en la acción desde otras posibilidades (Chartier, 2021). Asimismo, buscan apoyo en otros maestros; van en busca de quienes consideran tienen algo por enseñarles para poder responder a la enseñanza, al reconocerles al menos tres aspectos: un *dominio sobre el asunto*; una *manera de explicar escuchándoles con paciencia*, de tal manera que “ayuden a ver cosas que no han visto” (MF012); y una *disposición a enseñarles* sin que dependa de una relación por asignación y en horario laboral. Cuando es así se genera una confianza y una sensación de seguridad y respaldo que los anima. En caso contrario sienten decepción y frustración.

En tal virtud, la *formación para la enseñanza se da en la interacción entre maestros con diferentes niveles de experiencia*, con la particularidad de que no solo aprende quien

enseña sino también quien orienta y mira enseñar¹⁹. Abrir las aulas a las prácticas de los maestros-en-formación hace que se conviertan en espacios formativos de *otros maestros que entran junto a ellos*. Se vive como experiencia de formación compartida donde “todos terminamos siendo maestros-en-formación con más o menos experiencia en este caminar” (PR027). Al final unos son los calificados, pero todos evalúan y son evaluados en su hacer en medio del mirar, conversar y compartir en común.

Ahora bien, cuando un maestro titular hace notar que es enseñado por el hacer del maestro en formación, este último se siente orgulloso de sí, lo que le da autoconfianza y seguridad: “Los profesores de allá nos preguntan que cómo hacemos para enseñar, que cómo se nos ocurren tantas cosas, porque ellos se dedican a cada materia, así como separadas todas, mientras nosotros les llevamos una actividad y trabajamos de manera global. Por ejemplo, con un cuento les trabajamos matemáticas y ciencias naturales, y ética y español. Nos han pedido que abramos un espacio para explicarles” (MF007). Estudiante-profesor, en tanto se reconoce que tiene algo por enseñar, incluso a *otros* maestros.

Es común que los maestros-en-formación valoren su desempeño comparándose con los maestros titulares en función de los vínculos generados y la confianza que logran con los niños para que quieran “estar” y “hacer” con ellos, más que desde lo que estos aprenden durante las prácticas. Igualmente, desde el notar qué tan “normalitas” son las clases y la ambientación del espacio escolar. Mirada que afirma una identidad por cercanía o distancia con aquello que se ha experimentado al exponerse a sí mismo en la enseñanza.

Al final si hay algo que se hace diferente con los niños es lo que nosotros hacemos, no lo que hacen los profesores, incluso pasa en la misma Normal. Las maestras tienden a hacer sus clases de manera tradicional, “normalita”, pero nos exigen hacer cosas diferentes, decorar o ambientar los salones y hasta disfrazarnos... eso es algo que ellas no hacen. Solo observan y califican, pero si se calificaran ellas con lo que nos piden, se rajan. (...) No enseñan con el ejemplo, y entonces luego es uno el que no sabe qué hacer porque no hay cómo mirar cómo es que se hace. (MF005)

El maestro-en-formación se otorga, al encarnar la práctica, una autoridad para emitir juicios sobre el hacer de otros maestros sin tener en cuenta que su enseñanza está menos condicionada, lo que le permite fluir en la experiencia sin las implicaciones y responsabilidades que tienen los maestros titulares. Aun así, son cuestionamientos que tienen relevancia al movilizar la propia formación. Cuestionar le impela a cuestionarse a sí mismo. Se convierte en un llamado a hacer en consecuencia de lo enunciado más allá de si lo señalado tiene sustento de realidad o no.

¹⁹ La expresión que se utiliza en las Escuelas Normales es “observación pedagógica”. En este caso se habla de mirar, al ser una acción implicativa, de atención, que dispone a una relación para la acción común. Observar, por su parte, establece una relación de distancia desde la cual se obtienen datos para diagnosticar o caracterizar. Es un ejercicio estructurado. Tampoco se habla de ver, porque este se limita a percibir algo que ocurre.

La manifestación de inconformidades se matiza cuando se experimenta “lo que tiene que hacer un profesor todos los días” (MF007), en la escuela rutinaria, la que no es excepción en medio de la práctica. “Lo que parecía malo ya no parece tan malo” (MF012), porque se mira en el rostro del otro-maestro el propio rostro. Momento en el que se reconoce que como maestro-en-formación “no tienen el mismo derecho de estar ahí” (MF028), en el sentido de no tener los mismos deberes y consecuencias, ni la misma experiencia y autoridad para decir algo... porque “qué vamos a decir” si, además, su hacer está condicionado por la incidencia del maestro en la calificación (MF041 y MF038). No limita esto, sin embargo, el manifestar su inconformidad, al menos en escenarios donde lo enunciado no acarrea consecuencias evaluativas.

La experiencia de maestro se da entonces en la autoridad que se le ha otorgado, pero que también que ha ganado para enseñar. La primera es una autoridad ejercida, la segunda es encarnada en la misma experiencia; autoridad posible en tanto se da en la acogida, en un hacer con otros que se vive como relación cargada de afectividad. Una no puede ser sin la otra. Experiencia vivida no por acumulación de tiempo, sino como manifestación de un saber presente en el acto mismo de enseñar; saber que anida en un hacer crítico-situado. Es esa la experiencia que se comparte en la práctica.

La clase se le suelta al maestro-en-formación sin soltarle de la mano para que este construya experiencia; para que responda a las contingencias de la enseñanza y haciéndolo sea enseñado a enseñar. Hacer que deviene en saber en una escuela que le abre sus puertas y le acoge, no como lugar de la rutina escolar, sino como lugar de Práctica Pedagógica para una Escuela Normal; uno que se dispone de manera particular para la formación del maestro.

De la escuela “normalita” a la escuela normalista

La práctica pedagógica permite al sujeto instalarse en un marco específico de prácticas instituidas por la comunidad educativa en vínculo con el territorio a manera de ideas comunes y expectativas de las que participa. Aunque se menciona que se trata de enseñar en las realidades escolares rutinarias, lo cierto es que ni el maestro en formación llega con una práctica rutinaria ni la escuela se muestra en sus rutinas. Se refuerza constantemente el requerimiento de experiencias educativas diferentes, que las jornadas no sean “clases normalitas” sino lúdicas, participativas y desarrolladas dentro y fuera del salón de clases; prácticas donde lo central sea el disfrute bajo una intencionalidad pedagógica desde juegos y dinámicas para ambientar, desarrollar y evaluar lo enseñado, así como una disposición a adaptar lo planteado de acuerdo al ánimo y comportamiento de los estudiantes.

Los maestros-en-formación insuflan una “bocanada de aire fresco” a la escuela. No es que renueven la escuela en el sentido de marcar para ella un rumbo diferente a partir de su presencia, pero sí la oxigenan, la refrescan. La idea en torno a esto es que la enseñanza “normalista” no es una enseñanza “normalita”; idea que condiciona no solo las decisiones a

tomar frente a su enseñanza, la manera como esta se prueba y ensaya, sino además la disposición con la que se asume. Narrativa que marca y reproduce una manera de hacer, asociada a una identidad normalista alimentada en las relaciones pedagógicas: el maestro-en-formación ve en los estudiantes el que fue y la manera como hubiese querido que le enseñaran o hicieran por él; el estudiante ve a un profesor y en él alguien que puede llegar a ser; el maestro titular ve en el maestro-en-formación quien fue en su propio proceso de formación para ser maestro; y entre compañeros de práctica se ven compartiendo la enseñanza en un presente que les lleva a “darse la mano”. Relaciones que se tejen como experiencia en el tiempo, con los hilos de los relatos que se comparten sobre ser maestros normalistas, cuyo resultado es asumir la enseñanza desde estos vínculos relacionales que le comprometen con su formación.

La escuela de la práctica pedagógica no es la de todos los días. Se dispone para la narrativa normalista del formarse en la práctica. No es solo la novedad de un rostro diferente con actividades distintas sino lo que hay detrás. Cuentan con tiempos amplios de planeación para una enseñanza delimitada dentro del calendario escolar; momentos para los cuales proponen estrategias que han preparado con asesoría y revisión de otros maestros –así en las contingencias escolares se modifique– quienes ocasionalmente les acompañan, observan y califican *in situ*. Las temáticas que explican son reforzadas por los maestros titulares, quienes no les dejan solos durante la práctica –o no deberían–, así como lo evaluado tiene una menor o ninguna incidencia en las calificaciones de los estudiantes. En algunos casos se realizan las prácticas en grupo o son observados por compañeros. Estos y otros aspectos no hacen parte del día a día de un maestro.

Esta aparente anormalidad académica que generan las prácticas pedagógicas suele admitirse por el arraigo histórico de la Normal en el territorio y su vínculo con la vida comunitaria. Sin embargo, no exime de la percepción de algunos respecto a que el maestro-en-formación se la pasa “jugando” con los estudiantes, así como que su presencia afecta el avance de la planeación escolar. Por ello, la anuencia de la comunidad es lo que permite probarse en una escuela dispuesta para el ensayo, como escenario que posibilita en mayor o menor medida el maestro titular que asume el acompañamiento. Es él quien aboga para que se amplíen o limiten los tiempos de práctica, porque es el maestro el que genera las condiciones para que *ensayen en su escuela*. Cuando esto no se da o cuando este paréntesis convenido cesa, se encuentran los maestros en formación con otra realidad:

Fue un error decirle a la profe que la anterior era la última práctica de la PPI, o que ya acabamos la PPI para entrar en la sistematización, porque entonces para esta semana nos puso fue temas... y ha sido muy difícil trabajar con los niños. Es diferente su ánimo, no quieren hacer. Se aburren porque están acostumbrados a que nosotros les llevábamos siempre cosas diferentes, lúdicas. Y esta semana no, porque no se puede ambientar un salón o hacer una actividad de todo el día cuando se tienen son temas para trabajar de varias áreas, entonces son clases más

“normalitas”. Ahora sí estamos viendo los problemas de los chicos y son muchos, y ¿cómo abordarlo todo?, ¡no nos da tiempo... porque se da en el momento! (...) Estamos viendo lo que tiene que hacer un profesor todos los días. (MF005)

Cuando la escuela se muestra con su rostro rutinario los maestros-en-formación sienten que es otra escuela. Ellos pueden probar y ensayar el hacer de la enseñanza, pensarlo de otro modo al “normal” –así sea para después asumirlo desde lo que significa ser un “maestro normalito”– gracias a que hacen uso del lugar de experiencia del maestro titular. Él es el responsable y rinde cuentas por lo hecho o no en el año escolar. De hecho se encontró que quienes advierten la importancia de ampliar el tiempo de *ayudantías* o *monitorías* para apoyar la enseñanza, sin que los maestros-en-formación estén a cargo, es decir, los que están de acuerdo con ser observados al enseñar o a enseñar de manera conjunta, son más proclives a tomar decisiones, adaptar orientaciones o proponer a la Escuela Normal ideas que consideran pueden aportar a la experiencia formativa de quienes acompañan. “No se aprende igual siendo solo observados, sin observar, porque se queda la experiencia del maestro [titular] a un lado” (PR020).

El maestro-en-formación se sirve del capital cultural de la escuela, incluido el del maestro titular, para realizar sus operaciones tácticas, su invención de la enseñanza. Puede que no tengan igual competencia y condiciones que los maestros titulares para enseñar, pero se la juegan en medio de la ocasión, al momento, con los recursos que tienen a mano para hacerlo. Bien decía De Certeau (2010) que poder hacer algo no es lo mismo que hacerlo, y que hay quienes a pesar de no saber y no poder... se arriesgan. Eso pasa con los maestros-en-formación, se arriesgan a pesar de no saber inicialmente cómo hacer o no tener las condiciones para “hacer bien”. Se sirven de lo que ha dispuesto la institución para hacerlo, aunque lo acontezca desborde lo prescrito. Asumen la osadía, el esfuerzo, por el compromiso e implicación que en la práctica ha germinado, generando una invención de las prácticas en lo cotidiano que moviliza la propia institucionalidad (Galván, 2008).

En vínculo a lo señalado, es común que los maestros en formación hablen de los resultados del grupo de estudiantes como si dependiera solo de lo desarrollado durante sus prácticas a pesar de que estas son una experiencia corta dentro del año escolar. Percepción de incidencia y sobreestimación de su alcance que, no obstante, los compromete de manera profunda. Por tanto, aunque el lugar para hacer la enseñanza no se dé propiamente “como son en realidad” (MF052), *es un probar y probarse que se toma en serio* porque la comunidad en su conjunto lo toma en serio, propiciando que la exposición ante el otro genere implicación, llamado a hacerse responsable. *Es tantear en la práctica qué se necesita hacer para seguir en la práctica*, especie de hacer que se alimenta en sí mismo.

En este sentido, cuando se habla de invención en la práctica no se hace referencia a que haya una intención de construir una escuela distinta o inventar una nueva realidad para la escuela. Es invención como reapropiación de la cultura escolar a través de lo cual le da continuidad (Galván, 2008). Permanencia de un legado que no tiene que ver con los

contenidos que se enseñan sino con los modos de relacionamiento pedagógico necesarios para que la escuela respire en medio de sus contingencias. *Legado que la institucionalidad nutre al disponer la escuela normalita como escuela para hacerse maestro normalista; taller pedagógico donde se aprende el oficio desde un hacer que obra* en quienes se vinculan por la implicación relacional que genera.

Ser llamado profe: entre la exposición y el responder

El maestro-en-formación enseña porque inviste una autoridad temporal otorgada por la Escuela Normal para el desarrollo de la práctica pedagógica. Sin embargo, es la comunidad la que le reconoce esta autoridad al llamarle *profe* o *profesor*; manera de ser nombrado que al vivirse en acogida in-corpora una identidad en quien se hace responsable del otro y de sí a través de la enseñanza; es decir, la responsabilidad de poner el mundo –territorio– en común. Este título *de facto* recibido en la práctica es lo que constituye y sostiene las relaciones pedagógicas, lo que *le hace maestro* para *sus estudiantes*. Rostro de la enseñanza que muestra sus dos caras relacionales: quien enseña y es enseñado.

En un encuentro entre maestros-en-formación de diferentes Escuelas Normales del departamento del Cauca se realizó una dinámica en la que se les dijo que compartieran una experiencia que les hubiera marcado de forma significativa en sus prácticas pedagógicas. La mayoría coincidió en decir que ese momento corresponde al haber sido llamados *profe*:

En una de las primeras prácticas, que son las que lo marcan más a uno como maestro... lo más bonito fue escuchar cuando me dijeron *profe*. (...) Los niños te dicen “profe, ¿te puedo contar algo?”; “profe, ayúdame aquí”... eso es muy significativo. (MF059)

Después de mi primera práctica –ya había pasado como un mes–, iba por la calle y unos niños gritaron “¡profe!, ¡profe!”... y yo era como “¿a quién es que gritan?”... ¡y era a mí! [risas]... y eso se siente bonito, que los niños lo recuerden a uno y ¡con apenas tres días que se había tenido de práctica! (MF060)

Al empezar... yo no estaba donde quería estar. Sin embargo, esto cambió al ir viviendo las prácticas y teniendo experiencias diferentes en ella. El contacto con los niños despertó como ese interés de trabajar con ellos, sobre todo cuando me dijeron *profe*. Eso es algo que anima... pregúntele a cualquier maestro en formación. (MF050)

Pero no es solo la palabra que nombra sino también el gesto que acoge. La interacción afectuosa genera autoconfianza sobre *su lugar* en la enseñanza. “El profesor me dijo que cuando se le da mucho amor a los niños ellos responden, ponen más cuidado y están atentos... y sí, porque cuando el niño me abrazó sentí que confiaba en mí, que era *su profe* y ya después estuve más tranquila” (MF088). No es solamente ser llamado *profe*, sino también sentirse acogido, abrazado; abrazo que además de constituir una vocación de enseñar... salva.

Durante la socialización de la práctica de este maestro en formación vi una foto que me impactó: está en un tapete, sentado, medio levantando a un niño en una especie de abrazo. Los dos en una carcajada amplia, casi sonora, a pesar de que una imagen estática no emite sonidos. La mostré a los compañeros, diciendo que para mí ahí se resumía lo que nos había contado. Cuando se la mostré a él, se río con sinceridad. Había dicho que por su vida dura al inicio pensaba que “esto de ser maestro no era para él”, pero luego se fue sintiendo tranquilo o al menos no incómodo enseñando, sobre todo porque ahora cree que quizá puede “hacer la diferencia” siendo profesor. (Investigadora)

Koselleck (2012) señala que en el formarse hay una suerte de espiritualidad secular, entendida como la búsqueda por trascender a un estado elevado o superior desde una implicación ética respecto a sí mismo, los otros y el mundo en el que se está. En este caso, ser llamado, abrazado como *profe*, es quedar expuesto a una mirada que confiere un estado superior; asimetría que le sitúa en un lugar de responsabilidad que le hace moverse para elevarse a la condición que le es otorgada. Estar a la altura de lo que se espera de él y espera de sí, le lleva a hacer para ser. Es, no obstante, un llamado que viene de una vulnerabilidad. Hay miedo, angustia, temor por no tener seguridad en lo que se sabe para *poder* enseñar; esto genera la necesidad de saber, de aprender en medio del hacer, donde reside un desequilibrio, un desacomodarse que insta a romper el límite propio para *poder* asumir el riesgo. Riesgo al que no se lanza el maestro-en-formación de manera insensata. Hay un esfuerzo por la implicación y compromiso que han sido asumidos. La práctica pedagógica expone así a una ruptura, una decisión. No es entonces la práctica que hace al maestro es el maestro que se hace en la práctica. Decidir le da una identidad.

Es la práctica la que posibilita el encuentro del maestro-en-formación con la vida escolar que es también, como ya se ha dicho, una vida comunitaria. En este encuentro hay una *exposición*, un exponerse al otro, un quedar expuesto a un *llamado* a enseñar que convoca a responder. En ello se da una *vulnerabilidad* que moviliza. Así, la práctica pedagógica es experiencia relacional, encuentro que implica una exposición, un llamado, una vulnerabilidad que se sustenta en afectos compartidos –en tanto afectividad y afectación– que influye en su formación. En la relación aprenden que la escuela es con los otros, es encuentro y desencuentro en tiempos y espacios que se aceptan y asumen como tiempos y espacios para la enseñanza.

Las relaciones dadas en la práctica se sustentan más en los afectos y emociones que en la idea misma de enseñar un mundo... aunque sin su enseñanza no hay razón para que el vínculo se establezca. Tiene entonces un alto componente afectivo sin que signifique que se sostenga solo de emociones o que se esté alejado de la cognición. La práctica genera un interés por “lo que se va a enseñar, [porque] hay que entenderlo para poderlo explicar, pero también hay que saberlo explicar y *llevarle a los niños*” (MF063). Hay implicación no solo en relación con el otro sino también con lo que necesitan saber para demostrar que saben al enseñar. Esto significa atención y disposición a enseñar y ser enseñado.

La madurez –la formación, el trascender– se soporta en las relaciones con los otros, más que en el manejo con suficiencia de un contenido (disciplinar) o el manejo de grupo (disciplina), siendo lo que permite que se ejerza una autoridad que nutre la disposición en el otro para ser enseñado. Ello depende de haberse puesto en situación. “Uno ve la realidad de los niños, hay niños con unas realidades muy duras... les toca durísimo, les toca trabajar (...) Yo me pongo a pensar y no... hay que moverse también, hay que hacer” (MF016). El llamado es a esforzarse por responder con una enseñanza pertinente porque hay que “hacerlo bien”, donde se percibe una preocupación por co-responder al esfuerzo que realizan *sus* estudiantes –que siente *suyos*– para ir y estar en la escuela. Por ello la práctica pedagógica no solo es encuentro y acogida, también traza un futuro promisorio al ser acción sobre un presente. Se da en un tiempo presente sin quedarse en el presente, porque al estar cargada de afectos-afectaciones tiene repercusiones en las maneras como se comprende y proyecta la vida.

“(...) Tengo mucha nostalgia de que esta sea la última práctica, porque siento que ahora ya voy sabiendo qué es lo que tengo que hacer... pero ya no tengo tiempo para hacerlo. Me da pesar ver a los niños, porque siento que pude haber hecho muchas más cosas, pero no tenía claro qué era lo que tenía que hacer. Y aun así los niños cuando nos ven nos dicen que han aprendido mucho de nosotros, que porque nosotros les llevamos actividades diferentes y se divierten. Sus profesores solo les llenan el tablero y les dictan, en cambio nosotros casi ni usamos el tablero” (MF005).

Cuando dice “me da pena no haber logrado más cosas con ellos”, deja ver que ha pensado en lo que pudo hacer y en lo que haría si pudiera volver el tiempo atrás; reflexividad a través de la cual mira en el rostro de cada estudiante el rostro de todos los estudiantes, los que tuvo y los que tendrá. Ya no podrá hacer por el que ya no está para ser enseñado, ya no podrá repetir para él una práctica o una clase porque el tiempo de hacerlo pasó, pero sigue pensando en la responsabilidad que tiene y eso le impulsa a hacerlo mejor. Enseñanza que se da en el presente pero no para el presente (Levinas, 1982). Es vinculación de pasado-presente-futuro. Se alimenta en una relación ética que incide en el próximo encuentro, sea que se dé o no con los mismos estudiantes. Es vivir la enseñanza como un permanente “quedar en deuda” por no haber sabido qué hacer y no; reflexividad en la que reside el asumirse en-formación al reconocer que “algo faltó”. Se mueven los propios límites para volver en cumplimiento a ofrecer lo prometido tomando mejores decisiones. Es una práctica que renueva la práctica al estar movida por ese otro que le impulsa a ir a fuentes heterogéneas que alimenten su saber en la acción (Chartier, 2021).

En suma, la práctica no es solo un contenido en términos de una materia que hay que enseñar; es experiencia relacional que se sustenta en lo que ha de ser enseñado (Jaramillo, 2025a). Pero, ¿cuál es el contenido de la práctica pedagógica? Son las relaciones en la experiencia de enseñar, en el *hacer la enseñanza* y no solo el contenido o cómo se enseña,

ni cómo se hace el *performance* de un tema en una clase. Un llamado a la acción y a dar respuesta, tomar decisiones, saber; escenario de condiciones que despierta la responsabilidad ante el otro y con el otro. El contenido es actitudinal, gestual, de atención, de expresión. Querer enseñar o estar en la disposición de hacerlo y hacerlo bien acontece en la experiencia misma del enseñar. No se trata del contenido que se enseña en torno a una práctica, sino que se trata de hacer de la enseñanza contenido; movilizar relaciones y hacer de ellas encuentro, experiencia de acogida, la cual se construye en medio de la contingencia como cotidianidad escolar.

La práctica pedagógica, escenario de contingencias

Ser llamado y acogido como *profesor* significa situarse en el lugar de la enseñanza, entre la institucionalidad y las contingencias. El estudiante, devenido maestro-en-formación *se da cuenta* que la realidad de la escuela no es lo que se vive en la práctica y, sin embargo, son esas prácticas las que le preparan y, sobre todo, disponen para asumir el hacer del maestro. Un pre-parar la acción en una acción que siempre desborda lo planeado; planeación que responde a “ver cómo es con ellos [los estudiantes], y cómo puedo hacer cosas para que aprendan” (MF015), que anda en medio de una relación pedagógica instituida, pero que abre espacios para lo lábil y lo contingente (Saldarriaga, 2024). Así, la práctica no es solo un modo de hacerse maestro sino el ejercicio de una enseñanza que le permite asumirse como tal.

Dado que la práctica de la enseñanza desborda lo planeado, el maestro-en-formación aprende tempranamente que la realidad de la escuela excede toda previsión y que su hacer es, por tanto, un hacer táctico, provisorio en tanto responde a la ocasión, mas no es improvisado. Un hacer que es en sí mismo contingente. No obstante, aunque la contingencia sea acontecimiento cotidiano en medio de la enseñanza, esta se da en el contexto de una planeación, de una perspectiva trazada, pues solo es posible responder cuando se está preparado, y se está preparado cuando se han hecho acciones previas que permiten “echar mano” a algo que ya se ha dispuesto antes para la enseñanza (Rockwell y Mercado, 1988). El maestro toma decisiones en la contingencia gracias a la antesala de unos recursos, escenarios y contenidos que posibilita la Escuela Normal y los lugares de práctica desde los cuales le es posible enseñar de manera crítico-situada.

Desde lo señalado es posible entender la formación como práctica social acontecida en y desde las Escuelas Normales, a la vez que preguntarse por la enseñanza de un estudiante llamado profesor, como un proceso situado en momentos y lugares particulares que a su vez le pone en situación; es decir, donde enseñar es reconocer el contexto particular donde se alojan las relaciones pedagógicas –estar situado–, a la vez que estar en situación al ubicarse como sujeto que toma decisiones desde la relación con otros en el contexto de un hacer educativo.

Dado que *la contingencia mueve la formación*, es de notar el lugar de la inclusión en la experiencia vivida por quienes se están haciendo y son maestros. Esto, por la presencia de un otro que desde sus condiciones de estar en el mundo desafía la enseñanza, como por la diversidad cultural presente en los contextos rurales. Aunque este aspecto no se desarrolla en profundidad en este informe, al abrir la comprensión hacia otros escenarios²⁰, sí permite señalar cómo estas “inadaptaciones” que hacen parte de la cotidianidad escolar “incomodan, pero al incomodar me empujan a hacer las cosas con más sentido, y a veces eso hace que salgan bien” (PR024). Lo que requiere de un mayor esfuerzo para responder se recuerda más, quizá porque lo que “incomoda” necesariamente moviliza e implica de forma más profunda. Se prueba, se intenta hacer con más atención, con todos los sentidos y con “más sentido”. “Tuve un caso de una nena con parálisis en medio cuerpo y ella no hablaba. Y yo me dediqué a ella y le enseñé a leer, a sumar. La puse a bailar en danzas. Fue algo tan bonito. No sabía cómo... pero ahí fui aprendiendo, preguntando, probando, el caso era hacer algo por ella” (MF018).

Esta mirada sobre la inclusión contribuye para precisar que lo contingente no es solo lo que pasa, es acontecimiento que irrumpe y no solo inter-rumpe. Irrumpir viene del latín *irrumper*; según la RAE es “entrar violentamente en un lugar”, romper, introducirse, dislocar; por su parte interrumpir da cuenta de una acción de ruptura en relación. El “inter”, implica un ir o entrar en el otro “en medio de”; algo que desarticula a partir de una relación establecida. De este modo, el *entre* en el que se sitúa el maestro en formación en su paso por el PFC, es la experiencia de una *interrupción* que puede generar o no una *irrupción* formativa. Acción que disloca a través de las prácticas —que son en sí mismas encuentro con el otro— desbordando lo que se hace y donde se está. Sitúa de otra manera al sujeto respecto a sí mismo, los otros y lo otro.

La práctica pedagógica emerge como el lugar donde el maestro-en-formación se reconoce a sí mismo como alguien que enseña en la contingencia de la escuela. Experiencia que resignifica el sentido de enseñar y ser enseñado, donde se desborda la prescripción formativa de la institucionalidad, pues la *inter-rupción* pasa a ser *i-rrupción*: ruptura que quiebra el reconocimiento para volverse acogida-en-la-formación. Esto hace visible cómo el vínculo con los estudiantes y la comunidad transforma las motivaciones iniciales —muchas veces marcadas por factores externos— en un compromiso ético con el hacer del maestro.

²⁰ En relación con la inclusión, se encontró una mirada de confianza en el maestro que no marca un ritmo diferente para cada estudiante, sino que posibilita uno en el que todos participen, en el que pueden encontrarse, porque “la clase va andando al paso que marca el maestro, y se trata es de permitir que cada estudiante vaya haciendo lo suyo” (PR008). Asimismo, que no se trata de incluir a otros en el ejercicio de la acción, sino de incluirse en ellos, en los que los demás vemos como excluidos o des-incluidos. Entrar a la limitación de los otros no para ser como ellos sino para estar con ellos, donde estar con no es ser como, ni parecerse a, sino simplemente estar. El desafío frente a estas realidades es que la inclusión no termine siendo motivo de exclusión de otros (Torres, 2024).

En el marco de la práctica pedagógica la enseñanza se hace acción situada que responde a contingencias donde los saberes se encarnan en decisiones que van definiendo el hacer. Es la enseñanza no como contenidos que se dan sino como relaciones que se tejen para presentar el mundo a otros; implicación compartida que acontece como ruptura (irrupción) que moviliza el decidirse a enseñar y, con ello, el asumirse en-formación.

Decidirse a enseñar es asumirse en-formación

No hay una experiencia común de contingencia en tiempos recientes más diciente que la Pandemia del Covid19; situación límite que desacomodó e “incomodó” hondamente. En el ámbito educativo supuso preguntas por el sentido de la escuela, los maestros y la enseñanza, ante el aislamiento preventivo obligatorio decretado por normativa nacional. Entre tanto, maestros-en-formación, en diferentes lugares, decidieron enseñar sin estar “autorizados” para hacerlo o para hacerlo como lo hicieron. Asumieron el riesgo con determinación e implicación, de acuerdo a lo que consideraron necesario en función del momento y lugar en el que estaban y lo que allí se estaba viviendo, más allá de lo requerido y permitido en el marco de su educación.

En la ruralidad y, sobre todo, en la ruralidad dispersa, las familias empezaron a buscar su apoyo bajo la premisa de que se estaban formando para ser profesores. Esto se convirtió para ellos en un llamado a asumir la enseñanza en medio de la emergencia, ayudando a niñas y niños con los talleres que estos recibían de manera no presencial, pero también proponiendo otras actividades. Incluso, se supo de experiencias de escuelas “improvisadas” en casas o visitas domiciliarias que realizaban para posibilitar la enseñanza: “... decía que el papá llegaba muy cansado y es muy brusco para explicar, que prácticamente le llegó fue a pegar [porque no le entendían]. Otros, vienen a hacer las tareas porque si no les toca trabajar. Les toca lo que es la tierra. Con nosotras se amañaron” (MF016). Se generó un vínculo pedagógico con quien demandaba ser cuidado y acogido.

Fue una suerte de ayudantía, no siempre conocida o consentida por la Escuela Normal, ni por quien detentaba la titularidad de la enseñanza, posible al no tener los maestros-en-formación una posición de responsabilidad jurídica por acciones u omisiones. En las ruralidades tuvieron mayor flexibilidad de acción en estos escenarios de contingencia, por la menor restricción de movilidad y la sentida necesidad de apoyo directo a los procesos escolares, dado el poco acceso a posibilidades de interacción virtual y el menor nivel educativo de las familias para respaldar o hacer refuerzo educativo en casa.

Aunque esto ocurrió de manera temporal, entre los años 2020 y 2021, subraya la capacidad de respuesta de quien se ha asumido maestro y lo que significa en tanto llamado a formarse para enseñar. Asimismo, muestra cómo quien tiene “menos que perder” se arriesga a probar o hacer al margen de lo establecido y de acuerdo a lo que la ocasión demanda (De Certeau, 2010). Al final terminaron haciendo lo que las instituciones educativas y maestros “no podían” hacer. Lo hicieron como decisión personal de acuerdo a

las condiciones particulares que estaban viviendo, así como las condiciones de quienes se hicieron sus estudiantes al margen de las orientaciones institucionales de ambos. Esto muestra al menos tres aspectos que se extienden más allá de la Pandemia:

1. Todo acto de enseñanza es un acto de decisión implicada, motivado por memorias y vivencias; lo que no significa que sea improvisación o solo reacción a una demanda, sea esta o no parte de una institución formal. La decisión comporta un acto deliberado que vincula como motivación el saber que la escuela representa un sentido de vida, a la vez que una esperanza que se contagia, empezando por a quien se enseña. Esto se da incluso cuando la racionalidad detrás de ello no sea explicitable.
2. La vida escolar hace parte de prácticas socialmente constituida en torno a enseñar y ser enseñado. Se alimenta y mantiene más allá del reconocimiento institucional oficial gracias a las mismas personas y comunidades, quienes proponen, esperan y aportan a la reproducción de la *forma o estructura de la escuela* en sus prácticas cotidianas. Si se dan clases, se espera que también hayan recreos, eventos cívicos y culturales, clausuras, entrega de certificados, etc.
3. Los contextos rurales, por su dificultad en el acceso, tienden a ser menos visibles y por tanto menos atendidos por parte de la institucionalidad. Invisibilidad que tiene como contraparte un “ocultamiento” que da, en cierto sentido, un rango de maniobra más amplio. A menor observación y vigilancia más posibilidad de tomar decisiones en función de condiciones particulares.

La “invisibilidad” ofrece una cierta libertad al hacer pedagógico del maestro-en-formación, dando lugar a una acción contextuada. En ella asume acciones que “no debería” hacer pero puede hacerlas porque no se le observa. No las hace por una calificación –de hecho corre el riesgo de ser mal evaluado o amonestado– sino porque ha sopesado las decisiones propias en función de *sus* estudiantes y de lo que considera que se debe hacer. En este sentido, se compromete con experiencias que cuentan –en el doble sentido de ser compartidas y ayudar a su formación– pero que no forman parte de los informes de la práctica pedagógica dado que exceden o se mueven por fuera de lo prescrito. Es un ocultarse para mostrarse, un exponer y exponer-se, un no querer ser visto por la Escuela Normal en su hacer, pero sí ser visto por los niños de la escuela y la comunidad. Situación que refleja cómo la relación entre enseñar y ser enseñado –ser profesor y estudiante a la vez– se da en permanente tensión por la autonomía (De Tezanos, 2023).

Galván (2008) plantea que ser estudiante y profesor al tiempo significa saber sortear los criterios, orientaciones y necesidades de dos mundos, el de Escuela Normal y el de la escuela donde se realiza la práctica; experiencia que a pesar de generar una “buena dosis de angustia (...) no conlleva necesariamente debilidad y dependencia (...), germina silente el grano de la rebeldía, la insatisfacción y la búsqueda de alternativas” (p. 216). Los

maestros-en-formación toman decisiones, a veces incluso en contra de las orientaciones que les han dado. El encuentro les lleva a “poner en juego su experiencia previa y mostrar capacidad de riesgo para hacer propuestas y actuar en consecuencia. De este modo, el contexto representa el lugar donde pueden encontrar el coraje y la osadía para enfrentar los desafíos del oficio de enseñar” (Galván, 2008, p. 168).

Asumirse en-formación va de la mano con asumirse como maestro, entendido esto como quien toma decisiones de acuerdo a las realidades de su contexto y frente a los requerimientos de la práctica pedagógica. Por ello, identificar situaciones a atender con los estudiantes y aportar a su resolución –sea sobre asuntos de contenidos escolares o de convivencia– hace sentir al maestro-en-formación que hizo que lo tenía que hacer; que hizo lo que hace un profesor. Ha ganado autonomía y criterios para decidir sobre su hacer pero también para saberse mover entre lo que dice, lo que no dice y lo que dice parcialmente para asegurar un rango de acción en medio de una normatividad que no siempre responde a las realidades con las que se encuentra.

En consecuencia, el maestro en-formación se ha asumido como tal cuando se decide a enseñar, aún si ello desborda la prescripción institucional sobre lo que ha de ser hecho y dicho. Hay decisiones de enseñanza que asumen desde un “no dejarse”, en conjunto con la convicción de estar haciendo lo que sabe “funciona con” los estudiantes y la comunidad y, sobre todo, lo que necesitan. Lo sabe porque *está con ellos*. Decisiones relacionales que se constituyen en el encuentro y en la valoración que reciben: “¡voy a hacer lo que planeé! y si no le gusta a *la otra profe* ni modo... a los niños sí les gusta y aprenden” (MF052). Recibir una buena valoración de parte de los estudiantes y de la comunidad le mueve a decidir, pero se reafirma al lograr que un estudiante aprenda, en tanto este hace o logra algo con eso que hace. Ambas le dan confianza sobre su capacidad de enseñar.

La práctica pedagógica se vive entonces como un tiempo para ganar confianza propia, del otro y en el otro, para enseñar y ser enseñado. Rostro de maestro que emerge en medio de relaciones que son cercanas, profundas, cargadas de sentido. Es el estudiante que se hace maestro en el hacerse responsable de un otro en tanto le ha llamado *profe*; manera de ser nombrado que le convoca a hacer y hacer bien lo que de él se espera: enseñar. Formación de sí que tiene que ver con tomar la decisión de romper los propios límites, pero también los límites de lo instituido. Desde allí, el carácter formativo de las Escuelas Normales está en la implicación que le lleva a *hacerse maestro* en medio de las relaciones pedagógicas que se establecen a través de la práctica. Su fuerza reside en confiar en este proceso para hacer confianza en quien lo vive.

Si en la práctica pedagógica está el exponerse a un llamado, en la enseñanza está el rostro que responde a él. Esto hace de la práctica no solo medio para aprender a enseñar, sino vivencia que interpela, transforma y dispone a hacerse cargo del otro y de sí mismo, como parte de un proceso de formación que se asume como acogida e implicación. La

enseñanza es entonces acontecimiento ético *entre* enseñar y ser enseñado que moviliza a asumirse *maestro-en-formación*.

Enseñanza como acontecimiento ético

Hacerse maestro no suele responder a una convicción o decisión personal, pero termina por vivirse co-implicadamente cuando se es reconocido y acogido como *profe*. El llamado del otro convoca la decisión de enseñar y compromete con un saber; acontecimiento ético que moviliza el asumirse en-formación. Se mira en ello que la experiencia de la enseñanza, como práctica relacional, trastoca las maneras de estar en el mundo y vincularse con los otros; manifestación de una ética “como la condición de posibilidad de la relación educativa, (...) *la respuesta* a la demanda del otro en una situación inaudita e imprevisible” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 13). En tal sentido, el presente apartado propone aproximaciones de comprensión frente a las preguntas orientadoras de la tesis: ¿Qué lógicas de enseñanza se hacen presentes en las prácticas de los maestros-en-formación? y ¿Qué saberes emergen en ella como prácticas crítico-situadas? La mirada es en apertura a la enseñanza como *in-fluencia*; contagio tejido entre afectos que lleva a hacerse responsable en respuesta al llamado de *enseñar y hacerlo bien*.

In-fluir es tocar, trastocar y ser tras-tocado. Al in-fluir hay una transformación constituyente. La palabra proviene del latín “influer”, verbo compuesto por “in” que significa “en” o “hacia dentro”, y “fluere” que significa “fluir” o “correr”. Se entiende así como “fluir hacia dentro” o “verterse en”; es decir, ejercer una acción sobre algo o alguien a manera de un flujo que penetra y modifica. *Quien in-fluye... genera un movimiento dentro del otro que, a su vez, se da al interior de sí mismo*. Es posible asociar la educación con esta idea, si se considera que la palabra *educere* está vinculada con sacar; es una salida de sí en la que hay una suerte de extranjería, una in-fluencia en tanto al entrar en otro a través de la enseñanza se mueve lo que hay adentro de ambos (Bárcena, 2020).

La enseñanza como in-fluencia es efectuación en la incertidumbre; manifestación del ser, revelación que se aleja de la idea de causalidad o efecto entre personas. Esto significa que no se da en una lógica vectorial, donde dos cuerpos densos (consolidados) se conectan, chocan o distancian de acuerdo a una atracción dada por la densidad de sus masas. No es fluir, al no limitarse a seguir el curso de las situaciones sin que se alteren las trayectorias de quienes entran en contacto, ni es solo fluido. No obstante, sí es relación de fluidos; encuentro de sustancias que se modifican al permearse entre ellas y más entre menor densidad tengan. Idea que, en el ámbito de la tesis, es estar en-formación y no formado. Pero ¿cómo se constituyen los fluidos?²¹:

Un fluido es un conjunto de partículas que se mantienen unidas entre sí por fuerzas cohesivas débiles y las paredes de un recipiente; el término engloba a los líquidos

²¹ La definición de *fluido* es de la enciclopedia virtual Wikipedia. No obstante, la comprensión se apoya en el texto de Robert L. Mott (1996), *Mecánica de fluidos aplicada*. Prentice-Hall Inc.

y los gases. (...) Su propiedad definitoria es que pueden cambiar de forma sin que aparezcan en su seno fuerzas restitutivas tendientes a recuperar la forma «original» (lo cual constituye la principal diferencia con un sólido deformable, donde sí hay fuerzas restitutivas). (...) Los líquidos toman la forma del recipiente que los aloja, manteniendo su propio volumen, mientras que los gases carecen tanto de volumen como de forma propias. *Las moléculas no cohesionadas se deslizan en los líquidos y se mueven con libertad.*

Los maestros-en-formación están menos condicionados por estar en ese *entre* –ser estudiantes y ser maestros– que les da libertad para tomar decisiones, para implicarse en las relaciones pedagógicas desde una inventividad y movilidad mayor a la de maestros ya formados, cuyas maneras de enseñar tienen más fuerza restitutiva. Las “partículas” de los maestros-en-formación “se deslizan (...) y mueven con libertad” en el encuentro con otros al estar menos cohesionadas, sin estar en el extremo etéreo de los gases que se dispersan. Posibilidad de movimiento que aun con-tenido en el recipiente de la institucionalidad que “los aloja”, lo desborda.

Cuando un estudiante le dice a un maestro-en-formación “yo quiero que tú me enseñes” (MF028), cuando le dice “profe, ayúdame aquí” (MF059), este se siente llamado a moverse hacia el otro, a entrar en relación para responder con la enseñanza desde los elementos que tiene “a mano”. El encuentro, la relación pedagógica da así “la posibilidad de una llamada y una respuesta ética, que lo seguirá siendo aunque rompa con marcos legales o morales previamente instituidos. Así, la ética es una fisura, una quiebra, una herida de lo legislado, de los marcos públicos (legales, jurídicos, morales) instituidos. La respuesta ética tiene algo de gesto de resistencia” (Bárcena y Mèlich, 2014, pp. 13-14). La enseñanza se hace acontecimiento ético que trastoca. Abre una brecha entre el antes y el después que instala de otro modo en el presente.

La enseñanza se vive entonces como relación de in-fluencia que dota de propósito no solo el hacer sino el “hacer bien lo que se tiene que hacer” (MF001), de manera situada. Es la constitución de una *vocación*, de un sentido que se nutre relacionamente en el tiempo. Los afectos han generado una afectación vivida como efectuación –revelación, manifestación del ser–, donde la vocación no es un llamado interno, previo o un espíritu de servicio innato con el que se nace: nací para servir, es mi destino. Tampoco algo que se establece por prescripción. Es más bien una inclinación a la enseñanza que emerge y se alimenta progresivamente en el encuentro. No se nace con la vocación de maestro, ni esta se hace o construye por mandato o legado; la enseñanza la “hace nacer” (MF018) quien es enseñado en quien enseña, a la vez que le hace responsable de hacerla crecer.

La Escuela Normal me dejó el creer que sí se puede lograr cosas bonitas si disponemos de corazón para enseñar a estos pequeños... que podemos mejorar las realidades en las que vivimos desde la educación. *Hace nacer una vocación* (...) que es para mí eso que *se encuentra* con los niños, con la comunidad, con los

padres de familia... esa voluntad de querer aprender. Entonces uno está ahí para enseñar... pero también uno aprende demasiado de ellos. (MF018)

Ser acogido más que reconocido como alguien que enseña, i-rrumpe como acontecimiento ético que da sentido a una vocación, a una *inclinación que se interioriza y manifiesta* en un decidirse a responder al llamado recibido. En la enseñanza vivida así hay una reflexividad que da lugar a una invención crítico-situada; al responder se reafirma una disposición cuya determinación no reside en una revelación sino en el ejercicio constante de decidir-hacer en la contingencia. Ahora bien, al ejercitarse, esta disposición no solo se encarna sino que nutre un saber experiencial que le da consistencia. De ahí que aunque se ingrese *sin gusto* por enseñar se “le va cogiendo amor” y, con ello, esas “gananas de seguir preparándose para hacerlo bien” (MF013)... tanto que algunos al titularse no se imaginan “haciendo otra cosa. (...) Esto es lo que quiero hacer y en lo que me quiero quedar. Estar con los niños es maravilloso. Son muy receptivos [porque] llegamos con muchas actividades distintas y los niños son muy felices con eso... y eso da mucha felicidad” (MF048).

La vocación es vivida como implicación en movimiento por la afectividad y afectación de la enseñanza. “Los niños aprenden de nosotros, pero nosotros también aprendemos de ellos... si se hace con amor” (MF021). Afecto expresado en un cuidado colectivo que se manifiesta como disposición a enseñar y ser enseñado. Es la mano que al extenderse para desplegar la enseñanza, queda irremediabilmente expuesta a recibir (Jaramillo, 2025a):

Por la mañana yo les daba clase y en la tarde ellos a mí. Los niños me enseñaron a nadar. A subirme en una canoa. Cómo huele una culebra cuando está cerca, porque huele a carne podrida. Me enseñaron a coger pescados con pistola [un tipo de herramienta que dispara anzuelos] y los árboles para que enfermedades servían. Luego, si sonaba algún animal ya sabía cuál era, y [sabía] si iba a llover o hacer sol. Que cuando se me entrara un chimbilaco, o sea un murciélago, tenía que prender tres veces la linterna y él se iba. Y verdad... ¡se iba! Entonces sí... al principio sentí mucho temor porque estaba en toda la selva, pero ellos me enseñaron a adaptarme. Además, cuando estaba enferma me llevaban agüitas. (...) En ese sitio donde estaba ni siquiera había energía. Estuve allá dos años. (...) Ahora estoy en [otro sitio], acá es mucha guerra. Son otro tipo de culebras, yo diría que más peligrosas. Yo prefería la otra escuela, así fuera más lejos. La tranquilidad no la compra nadie. Allá salía cada vacaciones... ahora cada mes. Son nueve horas desde Popayán... es que estoy más allá del pueblo. Es súper complejo. El lunes cayó una bomba y dejó sin casita a los tres estudiantes de recursos más bajos del salón. Me dio tanta tristeza. (...) Da miedo, pero me encanta mi trabajo y lo que se logra con estos niños. (...) Toca hacerlos olvidar de la realidad aunque sea en la jornada escolar. (MF018).

La enseñanza se teje en medio del cuidado, por lo que no es solamente un contenido que se da, ni es un contenido que se recibe para hacerse maestro, sino que es acción de in-

fluencia en un hacer-haciendo relacional que se vive como acontecimiento. Se construye desde una implicación al ser permeado por las realidades de los estudiantes, sus familias y comunidad, como experiencia que dota de sentido la formación y moviliza una vocación. Mirada de la enseñanza que se amplía en este apartado desde dos secciones: “Acontecimiento ético y cuidado colectivo” y “Una ética de la enseñanza en el hacer-saber”.

La primera aporta a la comprensión de lógicas en torno a la enseñanza presentes en las prácticas, a partir de cuatro ideas. Se inicia con que el decidirse a enseñar está vinculado a decidirse a ser enseñado, lo que es asumir que el rostro de maestro está directamente asociado con asumir un rostro de estudiante. Posteriormente se señala que la enseñanza, si bien se sustenta en los contenidos escolares, se vive desde y en el cuidado colectivo como acogida, lo que lleva a una tercera idea: son estas relaciones pedagógicas las que hacen que se tome o no gusto a hacerse maestro en medio de un probar *con otros* y ser probado y aprobado *por otros* en un sentido de ser acogido más que reconocido. En vínculo a ello, la cuarta idea es que a los maestros-en-formación les importa más la valoración dada en estas relaciones que la calificación frente a su desempeño. Se concluye la sección precisando que cuidar del otro y ser cuidado en acogida es fundamento de las decisiones de enseñanza, en tanto dispone a enseñar y ser enseñado.

La segunda sección, centrada en los saberes que emergen de la enseñanza como prácticas crítico-situadas, se desarrolla también desde cuatro ideas. Empieza con reconocer que estos saberes se configuran desde la ejercitación, reflexividad e invención. A partir de ello, se amplía la perspectiva de la enseñanza como un hacer-saber que se va nutriendo en medio de las decisiones cotidianas más que un saber-hacer que se acumula en anticipación a la acción; aproximación que da lugar a plantear, en seguida, que ese hacer-saber se sustenta en una laboriosidad propia de los oficios y su implicación relacional. La cuarta idea enfatiza en que los saberes se comparten y aprenden como comunidad de maestros, aunque el ejercicio laboral es una práctica usualmente individual. Se finaliza reseñando el carácter crítico-situado de un saber que se manifiesta en un hacer que es relacional.

Hacerse maestro acontece como un llamado ético; donación de sí en la enseñanza donde se teje una identidad desde un hacer-saber implicado y relacional. La acogida en el encuentro, en medio de la contingencia, es in-fluencia que se hace vocación.

Acontecimiento y cuidado colectivo

El encuentro con los estudiantes en la práctica pedagógica interpela al maestro-en-formación: no solo se enfrenta a sus vacíos conceptuales o didácticos, sino que se hace preguntas sobre el influjo de las relaciones que en ella se dan. Comprende que estas se sustentan en saber estar con los otros más allá de la instrucción o exposición de los contenidos, aunque los contenidos –el mundo que se presenta– es lo que les une. Asimismo, se preocupa por establecer vínculos afectivos que hacen posible el encuentro

desde un sentir de profunda implicación con quien espera ser enseñado aun cuando esto signifique esforzarse y hacer de más (Jaramillo, 2025b).

Es la enseñanza vivida como acontecimiento ético que “desborda todo hecho y toda actualización por la carga de posibles que mantiene en reserva y en virtud de la cual lo que toca son los cimientos mismos del mundo para él existente (...) el acontecimiento trastorna el mundo entero de aquel a quien sobreviene” (Romano, 2012, p. 54). Estar ante un otro enseñable es una experiencia que lleva a tomar decisiones que resignifican no solo el contenido de la enseñanza y su sentido, sino también el proceso a través del cual se asumen responsabilidades que antes no se habían propuesto.

Decidirse a enseñar está asociado así a decidirse a ser enseñado, vivencia que prueba y pone a prueba lo que la Normal brinda, en tanto respuesta a un llamado recibido en acogida. Bajo esta perspectiva inicia el desarrollo de esta sección, donde se señala que saberse maestro siendo maestro-en-formación es también hacerse estudiante, preocuparse por ser enseñado para responder de acuerdo a la situación y circunstancias particulares de los que son, a su vez, *sus* estudiantes.

Decidirse a enseñar, decidirse a ser enseñado

Ser llamado *profesor* es exposición que convoca a “hacerse cargo” de una enseñanza que es más que contenido que se explica. Quien de manera implicada responde a este llamado “se le mira como maestro” (PR020); inviste un rostro que es mucho más que “cara que se muestra y cuerpo que realiza” (Jaramillo y Aguirre, 2010); revela la inconmensurable humanidad de quien, situándose en la relación pedagógica del lado de quien enseña, ha decidido prepararse, saber... lo que supone asumir un rostro: el de quien es enseñado. El estudiante que se hace maestro al decidirse a enseñar se hace también estudiante; uno que estudia con propósito.

Mirar el *rostro de maestro* en quien se está formando para serlo es reconocerle en su hacer gestos de enseñanza que corresponden al lugar social desde el cual se le ha acogido. Se percibe que ha respondido al llamado con compromiso e implicación porque “tiene chispa al enseñar” (PR008); una actitud entusiasta y cálida que contagia y denota el gusto por lo que está haciendo. A su vez, es paciente, sabe escuchar y dedica tiempo a quien se lo solicita o necesita. Está atento al acontecer escolar porque le interesa que “los niños estén bien” (MF016), por lo que procura “hacer bien” (MF035) para que así sea. Esto incluye una disposición hacia el estudio para saber qué y cómo enseñar, pero también un relacionamiento con las familias y la comunidad para involucrarlas en el responder a ello. Ha comprendido que la enseñanza es más allá del aula al articular prácticas escolares y comunitarias desde un sentido de liderazgo y pertenencia.

Otra expresión de enseñanza que reviste particular atención es dar muestra de “una estética en lo que se hace, ser pulido y no desatender los detalles” (PR006); expresión estética de una ética en tanto procura *poner a disposición* condiciones materiales que

dispongan el ánimo del otro para la relación pedagógica, a la vez que hace de ella una manera de relacionamiento que fortalece el encuentro, el sentido de pertenencia y la identificación. También se asocia con dignificar la escuela como lugar de merecimiento que se construye a varias manos, lo que dignifica también la propia labor. “Lo bonito es que lleguen los niños y miren así, bien organizado, porque entonces van a tener ganas de estar ahí, en la escuela... y uno espera que los muchachos [maestros-en-formación] den una mano con esto, se involucren, que ayuden a poner bonito el salón” (PR020).

También se mira en el maestro-en-formación el rostro de quien enseña cuando su autoridad es reconocida. “Uno sabe que va bien cuando los niños se portan bien y participan en lo que se les propone” (MF029); experiencia que viven no solo desde la relación con los estudiantes, sino con otros miembros de la comunidad y en función del contexto particular de la práctica.

Durante los dos primeros semestres hice la práctica en una escuela rural. Ahí sentí que los estudiantes me veían todo el tiempo como su profesora. Me decían profe y yo en realidad sentía que lo era. Había un respeto y una autoridad *en todo momento*, lo que no pasó al realizar las prácticas en la sede principal de la Normal. *La relación es distinta, no solo con los niños, sino también con los padres de familia y la maestra orientadora*. Los niños nos respetan y miran como maestras en el aula de clases, pero en otros espacios no pasa igual... siento que *dejo de ser para ellos su profesora*. En esos espacios ya no hacen caso o si nos prestan atención es porque otros profesores, que *sí son sus profesores*, los obligan. Además el interés y disposición es menor dentro y fuera de las jornadas de práctica. Creo que nos ven como estudiantes que estamos haciendo “la tarea” de enseñarles. (...) Si no apoya la familia es muy difícil... si no llevan a los niños cuando hay práctica, porque dicen que es solo jugar y no van a aprender, o si no los mandan con las tareas o lo que hemos pedido para la jornada. No se puede. Los mismos papás a veces hacen que los niños no nos tomen tan en serio. (MF062)

El rostro de maestro es entonces un rostro que mira y es mirado por la comunidad y que se mira a sí mismo entre la aceptación y la acogida en ella. Es un rostro relacional, con nombre, con historia; se construye en el vínculo. Nombra y es nombrado no solo desde un rol sino también desde quien ha sido, es y se espera que sea para la comunidad. De ahí la importancia de las relaciones que se cultivan en el marco de la práctica pedagógica, especialmente con los maestros que les acompañan.

Él *batalla mucho* para explicar... divaga, hace afirmaciones que no son y se queda corto en poder enseñar los temas a cargo. La cabecita no le da. Así ha sido desde primaria. ¿Si le conté que lo tuve en primaria?... pero bueno, lo compensa con una enorme disposición y cariño hacia los niños, con un intentarlo ahí... cuando está con ellos. Al planear pide explicación y trata de entender para poder explicar mejor. En verdad lo intenta. Por eso los puse a dar las jornadas solos, para que no se apoye en los compañeros y lo intente por sí mismo. (PR032)

Es el maestro quien sostiene la relación. No obstante, la disposición y compromiso de quien se está haciendo en el oficio de enseñar nutre este vínculo y su acogida en la comunidad, quien le reconoce un rostro que no es acabado ni completo, que se le va *mirando* en el hacer, porque es en el hacer que “se le va viendo más maestro” (PR008). Significa que no es solo querer y tener intención, es hacer lo que se tiene que hacer para demostrar que está aprendiendo a hacerlo bien, que se está esforzando (Jaramillo, 2025b). Por ello el rostro de maestro tiene como contraparte un rostro de estudiante, lo que entraña en sí una reflexividad.

Pasar por la experiencia de enseñar y comprender el hacer de quienes le enseñan influye en comprender también lo que debe hacer para ser enseñado. No es el hacerse maestro como único punto de llegada de la formación. El maestro que se está *haciendo* al enseñar es también un estudiante al ejercer el estudio y ser enseñado. Porque *estudia* se está *haciendo* estudiante, se acerca al estudio con propósito y piensa sobre las maneras de hacerlo porque, al tener la experiencia de maestro, reconoce que la disposición del estudiante es decisiva en el proceso.

En la práctica me tocó unos niños que sinceramente... yo no sé si es que *uno fue así también en la escuela*. Qué niños para difíciles porque muy inquietos. Horrible. Eran groseros, no hacían caso, bueno... no entendían nada y todo lo que nosotras hacíamos decían que estaba mal, que ellos sí sabían, que así no era. Eso hace *ver desde otro punto de vista lo que siente el profesor cuando uno no atiende* en clase, cuando se distrae o no presta atención. (MF041)

Así como quien enseña es mirado como maestro por sus gestos de enseñanza, quien estudia adquiere unos gestos, unas *maneras de hacer-ser propias de quien estudia*, empezando por una cierta inclinación a dedicarse, a esforzarse por saber, por comprender. Es decir, *constituye también una vocación en el estudiar, en el ser estudiante*. En ello reside una mejor actitud a ser enseñado y consciencia sobre sí mismo, lo que está asociado a decisiones y requerimientos frente a una enseñanza que recibe como estudio.

Yo miro a los niños y sinceramente, pues a mí me gustaría cambiarles la vida, *darles una vida distinta*, como ser una inspiración para ellos, para que ellos sigan estudiando. Entonces le voy a meter con toda al estudio por ellos, pero también por mi mamá. Ella como trabaja... para venir uno a estudiar y a entregar los trabajos a medias... no, no, no es así. Por eso voy a estudiar más y si hay que hacer más y trasnochar, pues se hace, porque realmente sí quiero hacer las cosas bien, por los niños, pero por mi mami también. (MF016)

Reflexiones que transitan *entre* hablar como maestros y hablar como estudiantes. Cambio de disposición que se da al asumirse en responsabilidad de otros desde realidades donde mira las propias, lo que incluye reconocer el esfuerzo de las familias para procurarles oportunidades desde la educación. Comprender lo que necesita hacer un estudiante para ser enseñado, tanto como lo que necesita recibir de sus maestros, le lleva a

tomar posturas de exigencia frente a su educación, enfatizando en el ejemplo pedagógico que esperan recibir de sus maestros.

Investir el *rostro de estudiante* siendo *maestro* significa relacionarse con quien le enseña desde su experiencia de enseñar. Este escenario da singularidad a la relación pedagógica que se constituye en la Escuela Normal con los maestros-en-formación. El diálogo complejo entre lo que se es y lo que no se es pero se puede llegar a ser, como encuentro que forma y transforma a quien enseña y es enseñado por igual (Larrosa, 2020), se vive con un estudiante que es maestro a la vez, reforzando la influencia entre las partes. La resistencia presente en todo proceso educativo (Biesta, 2016) adquiere una connotación más profunda en tanto no es solo respecto a lo enseñado y la manera de ser enseñado sino a la presencia misma de quien enseña desde su identidad como maestro.

En definitiva, el maestro-en-formación adquiere un *rostro* en las relaciones pedagógicas tejidas a través de la enseñanza. Puntadas que se afianzan entre vínculos escolares, familiares, comunitarios que cuidan y demandan ser cuidados en acogida, como parte de lo que se espera de quienes enseñan, siendo a su vez ellos enseñados.

Del contenido escolar al cuidado en acogida

La enseñanza como hacer relacional no es solo explicar contenidos. También está implicado el cuidado de los otros o, dicho de mejor manera, el cuidado con los otros, un cuidado colectivo. Es el cuidado como una actitud, una práctica y una ética relacional que implica atención y responsabilidad hacia sí mismos, los demás y el mundo que se comparte. Excede así la mirada asistencial, de ayuda o protección. Es acogida.

El cuidado para María Zambrano (2019) es una forma de acogida existencial, es dar apertura al encuentro sin pretender invadir, dominar o salvar al otro. Es estar en un mismo camino dejando al otro ser, sin juzgarle; encuentro que plantea desde la *razón poética* como forma de conocimiento que no disecciona, no buscar explicar o justificar al otro, sino que abraza, escucha, atiende. Es el cuidado como presencia que sostiene, una forma de hospitalidad radical que acoge desde el cuerpo y la palabra. Ahora bien, cuando se propone que este cuidado en la enseñanza es colectivo, y se hace en el contexto de una vida escolar imbricada con la vida comunitaria, se comprende además que es acción común que teje vitalmente los vínculos que la sostienen.

En la vida comunitaria cuidar de los demás es un asunto colectivo. En lo productivo... cuando hacemos un sembrado de trigo llamamos al amigo, al compadre y lo hacemos en minga, a veces con sueldo a veces sin sueldo, pero se comparte ese día palabra, chicha, café, alimento. Pero también cuando una persona está enferma se mira esa colaboración, esa solidaridad de la comunidad que *ofrece cuidado*... y cuando alguien muere, ese sí que es un hecho extremadamente colectivo, porque la gente llega con panela, pan, café, preguntan, hacen el ataúd, tocan al muerto, se le hacen unos rezos. (E.J.)

Estas lógicas comunitarias de cuidado del otro, presentes en las prácticas sociales rurales, se manifiestan en el hacer de los maestros-en-formación para quienes enseñar no es solo explicar, ni animar a los estudiantes en sus estudios; es jugar, escucharlos, recogerlos o llevarlos hasta sus casas, hacerlos sentir protegidos y queridos, hacerse responsable de ellos desde sus realidades:

Una madre de familia no se puede parar de la cama, no puede mover sus manitos, los pies... entonces no puede estar pendiente de lo de la escuela. La hija, que está en cuarto grado, ¡no podía leer ni escribir! Le parecía algo muy triste saber que los profesores la iban pasando así... solo con escribir el nombre de ellos y ya. Empezamos a mirar videos, hablamos con profes de la Normal para saber a través de qué actividades y juegos podemos enseñarle. La mamá encantadísima porque ha avanzado. Ella está muy agradecida. Nos dice «no sé cómo pagarles. Cuando mi marido saque algún platanito, yo les mando a dejar». Y eso nos hace sentir así... o sea muy chévere. (MF016).

Cuidar es “dar una vida distinta” (MF016), dar tiempo y compartir tiempo para dar nacimiento a otras realidades o alimentar y ayudar a crecer realidades existentes. Es un cuidado que excede la búsqueda de un desempeño escolar, el dar un contenido curricular, porque en el encuentro con la humanidad y vulnerabilidad del otro se comprende que hay elementos subjetivos y emocionales inmersos que movilizan. Por eso no es cubrir necesidades, no es conmiseración, ni mesianismo; es un cuidado en responsabilidad, es hacerse responsable del otro, dejarle ser en el sentido de sostenerlo para su propia trascendencia. *En el cuidado hay un estremecimiento del ser que con-mueve, que forma.*

Hacerse responsable desde el cuidado en función de las condiciones que genera la institucionalidad no es un decir, es un hacer. No son buenas intenciones sino acción manifiesta en respuesta de lo que se espera sea hecho. Cuando los maestros-en-formación ven en las prácticas pedagógicas que las necesidades, pero también los deseos y expectativas de los estudiantes no son del todo satisfechas en el contexto próximo, *sienten* la iniciativa de ayudar, de “estar ahí como profesor” y lo hacen “con todo el gusto” (MF026). Despierta un querer hacer y querer saber más para poder responder no solo a quien le ha llamado profesor, sino también a otros.

El cuidado se relaciona con *pre-ocuparse*; hacerse responsable *previamente* para *ocuparse* del otro. Es un *prepararse* para cuidar a un otro; rostro en el que se miran otros rostros. Levinas (2021) le llama “el tercero”, sujeto que se hace un universal por el cual se asume responsabilidad desde una reflexividad que moviliza la acción. Es el rostro-único que se convierte en rostro colectivo. Se hace por él, pero por todos a la vez. Es el estudiante pero también la comunidad quien mueve en el maestro-en-formación una fuerza vocacional, una inclinación a la acción desde la relación pedagógica, la cual se vive como proyección a la vez que regresión: un hacer por otro según un rostro de futuro que ve,

donde están los rostros de otros que se tendrán y también que se tuvieron. Es lo volitivo precedido por el hacer; voluntad presente en aquello que se hizo y se hará en la enseñanza.

En el encuentro con los estudiantes se aprende que la confianza en el maestro genera condiciones para que “presten atención” o “hagan caso”. Confianza que *se da* no por el rol tipificador de ser quien enseña, sino porque por encima de la función-obligación de *dar* contenidos, dedica tiempo, es paciente, escucha e intenta comprender lo que *les está pasando*. Antes de decidir qué enseñar y cómo enseñarlo ha decidido cuidar del otro al comprender que ello dispone a ser enseñado. De ahí que la enseñanza sea ante todo una práctica pedagógica relacional sustentada en un cuidado que es además colectivo; cuidado permeado por lo que del otro se sabe previamente. Esto tiende a ser mayor en contextos rurales por su fuerte relación comunitaria, donde el vínculo permea más las decisiones de enseñanza. Al mirar al estudiante se ve en él más que alguien que aprende.

Este modo de relación, fundado en el cuidado, se observa también entre los maestros-en-formación y sus maestros; es decir, cuando son ellos los estudiantes. Cuidar del maestro-en-formación in-fluye en su proceso formativo y en la constitución de la vocación de enseñar: sentirse respaldado le da confianza y ánimo para responder; acción que trasciende el enseñarle contenidos curriculares pedagógicos, disciplinarios y didácticos. También está el cuidado que recibe de su familia y de otras familias de la comunidad, quienes no solo animan el ingreso al PFC y dan soporte económico durante el proceso formativo, sino que los apoyan en el ejercicio de la enseñanza. Vínculos afectivos y entornos de cuidado que inspiran y animan a ingresar y permanecer –persistir– en este proceso educativo, tanto como proyectarse y asumir otros desafíos al culminar.

Aprender a enseñar, entonces, es cultivar una disposición ética y afectiva hacia el otro, una sensibilidad que solo se gesta en el encuentro y que se afirma cuando el cuidado se hace colectivo; condición que hace posible la enseñanza. Ahora bien, en relación al maestro-en-formación, es el cuidado en acogida lo que le sostiene en el riesgo de enseñar, le da la confianza para atreverse, la contención para asumir los errores y el reconocimiento que valida sus avances y le afianza para continuar. La experiencia del cuidado no se limita, por tanto, a la relación con los estudiantes, sino que se teje con otros maestros, la familia, la comunidad, como un entorno que protege, acompaña y posibilita el probarse, ser probado y ser aprobado en su proceso formativo.

Probarse, ser probado y aprobado en la enseñanza

Probarse y ser probado, como experiencia de encuentro y acogida, más que filtro evaluativo es oportunidad de crecer desde un cuidado que permite constituir un gusto, una inclinación, una vocación por enseñar. Esto hace que ser aprobado responda más a una valoración recibida de quienes han caminado el proceso junto a él, en especial los estudiantes, que a una calificación de la institución; gesto que mira y abraza un rostro de maestro en quien se está formando para serlo.

En la primera práctica me dije a mí misma: «Aquí voy a saber si esto es o no es para mí. Si soy buena o no en esto». Y sí... en esa práctica supe que esto me gusta. A mí sí me gusta estar con los niños... *no sé*, me gusta estar con ellos. En la práctica vi que esto *puede ser* lo que quiero para mi vida. (MF083).

La palabra probar viene del latín “provare” que, a su vez, viene de “probus”, palabra que significa que algo es “bueno” o es “honesto”. De ahí su sentido de “poner a prueba” si algo es o no bueno. En español tiene al menos tres significados derivados. Es “ensayar”, con lo que se refiere a un hacer tentativo, no consolidado, un movimiento de ajuste y variaciones que, progresivamente, dan elementos para lograr un mejor resultado. Es “demostrar”, asociado a evidenciar o declarar que algo se ha hecho bien. Pero también es “saborear”, que es tanto degustar, catar algo para percibir su sabor, como dar sabor y gusto a algo.

Afirmar que los maestros en formación prueban la enseñanza significa que están en un *ensayar* que les permite ir decidiendo ante las contingencias de la escuela (Mercado, 2002); un *demostrar y demostrarse* de “qué son capaces”, que lo “hacen bien”, que su hacer es un buen hacer... lo que merece aprobación y, con ello, el orgullo de saber que “están hechos” para enseñar. Finalmente, un *tomarle gusto* que les lleva a hacer con gusto la enseñanza. *Probar la enseñanza es entonces ensayarla, demostrarla y saborearla desde el hacer*. Es acción crítico-situada en tanto en ella emerge una inventividad de acuerdo a la ocasión y las circunstancias –posible por la confianza recibida y generada en el hacer–, desde un cuidado colectivo que se vive como acogida y reconocimiento, y que saboriza la enseñanza al darle un sabor-saber vital.

El niño tenía que trabajar con una leyenda y relacionarlo con la soberbia, y había una palabra extraña que él no sabía, y fue muy chévere porque la entendió conversando con él, sin darle la respuesta... fue hablar y hablar hasta que él pudo resolverlo y estaba muy contento y yo también. Saqué también un rato para compartir lo que les gusta y me di cuenta que eso los motiva. Han sido solo tres días, pero me sorprende cómo pueden resolver las cosas cuando se les acompaña. Es como que encuentran cómo hacerlo mientras se les va ayudando a organizar sus ideas. (MF012).

Se prueba en la relación con los estudiantes. El encuentro, la conversación, lo hace posible. Es un probar cómo hacer, cómo enseñar, que se guía por lo que ya se sabe, pero también por lo que se va sabiendo. Es traer al presente las señas, las huellas, las improntas de un saber sobre la escuela, el maestro, el estudiante, así como sobre los contenidos y los modos de ser explicados, a la vez que ir sabiendo cómo es *con ellos*. La enseñanza va haciendo la enseñanza con los elementos y las experiencias de haber sido y ser estudiante, pero también de haber sido enseñado en y por la comunidad. Historia personal que le ha acercado a la escuela y al hacer del maestro en el contexto, a partir de lo cual se pregunta

“cómo sería si yo lo hiciera”, lo que despierta un interés por conocer para hacer que, en la práctica, se convierte en conocimientos en acción (Chartier, 2021, Mercado, 2002).

Miré la charla sobre alfabetización inicial a la que invitó. Me sentí muy motivada al escuchar las profesoras... quiero *probar* lo que ellas contaron que hacen. Me hicieron pensar cómo sería si yo lo pudiera hacer con los niños. Desde ahí me puse a buscar materiales, información, para saber cómo enseñar a leer y escribir. (MF012)

Existe una proyección, una imagen desde la cual el maestro prueba el hacer. Ha estado en medio de la enseñanza, siendo los que prueban lo que otros han “preparado”, pero ahora es quien se prepara y prepara la enseñanza para que otros la prueben y aprueben. Al hacerlo comprende que, aunque toda enseñanza exige preparación, no da espera a alcanzar una consolidación porque se llega a la escuela a enseñar en la contingencia. No hay manera de saber si lo preparado va a funcionar o no. No se puede prever todo, ni saber todo. Se enseña, por tanto, desde una incertidumbre ante una planeación que se sabe siempre provisional, y haciendo uso de los elementos y recursos que se tienen a mano para *maniobrar*.

La incertidumbre convoca a moverse de manera más tentativa, transitoria. Se intentan, ensayan, tantean soluciones en medio de circunstancias cambiantes, lo que genera una disposición a dejarse in-fluir por los acontecimientos, haciendo que la enseñanza sea permeable, porosa, flexible. Esto hace que no sea en la planeación, en la preparación previa, donde se diga: “por eso soy maestro”, sino en lo que se ejercita, lo que se da en el tiempo compartido con otros, en la experiencia, en el ir *probando*. No se es maestro por lo que se planea/piensa sino por lo que se experimenta, por lo que se hace, lo que significa que *probar es más que ensayar la enseñanza, es hacerla para sí en el encuentro con otros*.

La práctica es un escenario real de enseñanza con estudiantes que lo son en un contexto concreto y particular. No es un simulacro, es un relacionamiento entre la afectividad y la afectación que convoca a *explorar, tantear, pulsar* las posibilidades y dificultades de hacerse maestro. Es moverse en la incertidumbre, en una cierta improvisación frente a una realidad contingente que no admite respuestas pre-elaboradas. Improvisación entendida “no como algo fortuito o azaroso, sino como algo que se debe probar; es decir, algo que debe ensayarse, algo ponderado previamente en términos de los propósitos que persigue el maestro, quien busca que su propuesta tenga éxito sin tener la seguridad de que ello suceda” (Mercado, 2018, p. 85).

Mi compañera es como más dinámica con los pequeños... así que los niños enamoradísimos de ella. A los que están conmigo les digo: «hoy vamos a trabajar tu guía»... pero ellos se despistan mucho, se distraen viendo la guía del otro o viendo que el otro corre o el otro mira. Entonces, por ejemplo, le dije a una niña: «No. Vamos a trabajar la guía. Tú y yo. Yo estoy aquí para guiarte y vamos las *dositas* a desarrollar esta guía ¿Listo?». Y ella me dijo «bueno profe», pero se

distrajo. La miré y así como con tono grueso le dije: «no, no, no... no me mires para otro lado, porque si miras para otro lado me voy a enojar mucho y no quiero darte *juete*». Ella ya soltó a reírse y dijo que soy muy chistosa. Y así es que uno se va ganando a los niños. (MF016)

Enseñar no es dominio de una acción previa. De ahí que la práctica sea el lugar donde la enseñanza fluye. Es como cocinar: no se cocina como prueba. No se hace un plato de comida para botarlo una y otra vez hasta lograr una versión que se considere buena para compartir. Se aprende a cocinar cocinando y lo que se cocina es para ser degustado, compartido... más allá de si quedó bueno o no. Se ejercita en un hacer que es relacional y cada vez que se hace se va haciendo mejor, donde in-fluye lo dicho por quienes “prueban” lo que se está haciendo para ellos.

La prueba es acción y resultado en sí mismo. Se sabe que ha gustado cuando quien ha probado pide más: “profe, yo estoy es a lo que usted me explique, porque a usted sí le entiendo” (MF022). Aprobación que afirma el gusto por hacerlo, porque “le sale bien”. De ahí que en la enseñanza, las manifestaciones de gratitud de los estudiantes y sus familias hacia los maestros en formación por abrir un espacio y dedicar un tiempo para enseñarles, alimente en el maestro-en-formación el deseo de seguirlo haciendo y seguirse probando para hacerlo cada vez mejor. Aporta a ello igualmente saber que “no estamos haciendo tan mal las cosas si los estudiantes están rindiendo en sus estudios, les está yendo bien” (MF006). Lograr esta aprobación requiere de esfuerzo, lo que en una Escuela Normal está asociado a plantear prácticas pedagógicas y experiencias relacionales que desafíen al maestro-en-formación.

La enseñanza implica una permanente toma de decisiones que si bien son un ir probando, no significa que todo vale o sea relativo. No hay una receta, pero sí condiciones y expectativas de lo que se espera sea probado, incluso cuando se dice que prueben “otras maneras” de enseñar. Las decisiones se circunscriben a la estructura-escolar, entendiendo que se está ensayando. Por tanto, se espera que haya dudas y temores sobre qué hacer, y no se espera que se haga bien al inicio. La aprobación está en la implicación y esfuerzo que “se le mira” con su proceso de aprendizaje, en consciencia de una vulnerabilidad como principio de relación pedagógica. Si bien no falta quien tiene “cierta facilidad para hacer” la expectativa no es que alguien logre hornear bien una torta al primer intento, por decirlo desde la metáfora del cocinar.

Cuando se gana “propiedad” y seguridad suele haber menos disposición a “ensayar”, tanto como una menor aceptación del error porque se supone que ya se sabe hacer. La enseñanza consolidada se hace menos permeable, menos in-fluible, lo que devela una suerte de paradoja: no saber moviliza a probar por el afán de saber responder, pero saber tiende a encuadrar y frena un hacer más inventivo. Permite ver una diferencia entre llegar a la enseñanza probándola en el hacer, como una manera de ir sabiendo, o pensándola desde un saber previo y externo que establece o determina el hacer. Quizá cuando se sabe de la

escuela, sin hacer en ella, esta no asombra, no con-mueve, porque se llega con preconcepciones más marcadas que pueden generar menor disposición a dejarse influir en medio de sus relaciones de cuidado.

En función de lo señalado se comprende que *probar-probando* es el método de los maestros-en-formación de las Escuelas Normales: probar y descartar o afirmarse en lo realizado, desde las condiciones que les establece la institución, pero también más allá de ella. También es el método que utilizan los maestros titulares que les orientan en su hacer: les “sueltan” un grupo para que se vayan probando, les retan para que aprendan a desenvolverse solos, interviniendo cuando se hace necesario para corregir alguna acción. En el hacer se va sabiendo y decidiendo. Es un hacer-saber como ejercitación a través de la cual se constituye un propósito en el hacer, una vocación.

El “probar” la enseñanza ejerce una influencia decisiva en las elecciones vitales de quienes se forman como maestros, en principio porque es ensayo desde el cual se dilucida si enseñar es o no un camino a seguir. Es decidir si se quiere ocupar un rol que no solo tipifica, sino que transforma y compromete. Por ello, importa ponerse y ser puesto a prueba para demostrarse a sí mismo y a otros que se es capaz. Esta aprobación se manifiesta en una doble dimensión: la que ofrece la institución al calificar, traducida en notas y certificaciones que legitiman formalmente el aprendizaje; y la que otorga la comunidad al evaluar y valorar la manera de estar con otros, de cuidar y dejarse cuidar, donde se dispone la enseñanza como un vínculo relacional.

Calificación y valoración de la enseñanza

La experiencia de formarse como maestros desde una Escuela Normal y en lo rural, es la expresión de una aprobación colectiva en función de unas expectativas y anhelos vinculados al territorio; aprobación que se vive *entre* la calificación, como reconocimiento o *validación* institucional, y la *valoración* desde una mirada comunitaria de acogida.

Tuve problemas con la profesora por cambiar una actividad en la última práctica. No hice lo que estaba en el planeador sino otra cosa. ¡Pero *lo que yo hice estuvo bien!* No entiendo por qué me pone problema si *lo que hice fue mejor para los niños...* así que *no me importa que me haya puesto una nota bajita en esta práctica.* (...) Sé que lo hice bien porque un niño que es difícil [se dispersa con facilidad, no realiza actividades y tiene bajo desempeño escolar], *me dijo: «sus clases sí me gustan profe»*. Lo mejor es que la profesora estaba ahí cuando lo dijo, así que de una el chiquillo aclaró: «las tuyas también profe», pero se achantó. Agachó la cabeza y se le puso rojita la cara. (MF052)

Es la práctica en la enseñanza el lugar de reconocimiento de un esfuerzo que está asociado a una sensibilidad. El maestro-en-formación, puesto a prueba, se ha lanzado con arrojo a probar decisiones movidas por lo que considera es “mejor para los niños”, quienes también insuflan aliento de vida al rostro de maestro desde la aprobación de su hacer, sobre

todo de parte de quienes generan más tensión en la relación pedagógica. Téngase en cuenta en ello lo indicado previamente sobre la inclusión escolar. La valoración recibida incita a asumir con coraje y valentía el riesgo, a tener iniciativa; rebelión que les revela (Jaramillo, 2014) en su capacidad de elegir desde posturas propias. Es en esta acogida donde se pondera si lo hecho “estuvo bien”; apreciación que en términos formativos resulta más relevante que la calificación recibida.

La valoración opera como un proceso ético y afectivo que otorga significado a la enseñanza, donde entran en juego una dimensión subjetiva y social de reconocimiento. Implica tener valor en virtud de lo que ha demostrado en su hacer, pero también tener valentía, osadía, para arriesgarse a decidir y sostenerse en la incertidumbre. En este sentido, más que un juicio emitido o recibido, es un acto de afirmación personal y relacional que alimenta la confianza y autonomía para tomar decisiones, a la vez que afirmar la constitución de una vocación en el entramado de relaciones que sostienen el oficio de enseñar.

Ahora bien, no es que la calificación no importe. Ella determina la continuidad o no en el proceso formativo, en tanto indicador establecido por la institución escolar de acuerdo a un horizonte de avance trazado. La calificación es modo de reconocimiento de un esfuerzo realizado en el marco de las orientaciones recibidas; escenario que dota a la *Práctica Pedagógica como asignatura de una relevancia particular, junto a quien la orienta*, al ser el “lugar” central desde el cual se dispone el encuentro para probar, ser probado y ser aprobado en el hacer del maestro. Desde esta comprensión, el maestro-en-formación acepta no pasar o decide no seguir cuando sabe que “no ha dado todo de sí” (MF049). Quien ha encontrado que enseñar es para sí comprende que “no es pasar por pasar” (MF004) y vuelve –aunque no sean todos los casos– desde una mayor conciencia respecto a su hacer como maestro. Hay un descenso frente a lo no conseguido... pero se ha trascendido, se ha ganado en-formación. No se trata en ese momento de ganar o perder un semestre, sino de volver sobre “lo que no se hizo bien” (MF050) o no se hizo a la altura que le asiste a la enseñanza en función de los vínculos construidos.

El maestro-en-formación llamó a solo unas semanas de culminar su semestre IV para informar que se retiraba. Esto fue por noviembre de 2020, en tiempo de aislamiento preventivo por la Pandemia. Sus notas estaban bien. Estaba entre los que tenían mejor rendimiento en su grupo pero expresó que no quería recibir un título de maestro sin haber tenido prácticas presenciales. Regresó al siguiente año a repetir el semestre, graduándose con honores por su liderazgo y compromiso en las prácticas realizadas. Ahora hace parte del grupo de Normalistas que continuó sus estudios en la universidad, a través del convenio que posibilita su ingreso a quinto semestre. Sin embargo, antes de ello estuvo laborando como maestro en un contexto rural. (Investigadora)

Hay una ejercitación de la acción-reflexión cuando se pierde un semestre, cuando no se logra un buen desempeño o cuando se decide no seguir en función de una enseñanza que no se ha vivido como se considera debe hacerse. Acción-reflexión que desafía, llama a hacer, forma. Por ello la responsabilidad de la Escuela Normal al presentar el oficio del maestro no está en hacerle el camino más fácil ni más difícil a quien lo emprende, sino en saber que es un proceso que se recorre en resistencia porque, al recibir algo que es extraño y se está in-corporando, se experimentan rupturas en los propios límites; ejercicio de esfuerzo que cultiva el espíritu y carácter (Biesta, 2016). La evaluación se convierte en posibilidad si contrario a provocar la resistencia como confrontación o rechazo, lleva a *persistir a pesar de la frustración*, a resistir para re-existir desde otros modos de expresar y hacer presencia en el mundo (Albán, 2013).

Es *entre* la valoración y la validación que recibe el maestro-en-formación respecto al hacer que de él se espera, donde se construye una confianza y determinación para seguir. *Saber* si se está o no haciendo bien traza decisiones de afirmación o rectificación que dejan huella formativa; una que es relacional, dado que es la constatación de una aprobación vivida constantemente en la acción de la enseñanza desde el encuentro y con quienes se vive la experiencia. De ahí que sea también relevante para el maestro-en-formación la evaluación en función de un probar, ser probado y aprobado desde su relación con otros maestros-en-formación a través de la práctica.

Yo llegué en tercer semestre, trasladado de otra Escuela Normal. Ya habían pasado un par de semanas, así que no tuve opción para elegir el grupo de práctica. Me unieron a un compañero que se había quedado sin grupo. Al principio me animó porque supe que él había trabajado un tiempo como profesor. Pensé «voy a aprender mucho aquí»... pero no, en realidad soy yo el que lo va llevando y, para colmo, los profesores son menos estrictos con él. (...) Es cierto que tenemos problema con eso de los planeadores [los entregan incompletos y son poco ordenados], pero ¿de qué sirve eso en la práctica?... ni los mismos profesores los llevan como nos los piden a nosotros. El que es profesor tiene que preocuparse por otro tipo de cosas en la escuela, no por entregar cuadernos con márgenes bonitas. A mí en la práctica me va bien, usted ha visto cómo me va con los niños... Entonces eso y que los profesores no valoren lo que me toca hacer para sacar la práctica adelante me tiene aburrido. Me dan ganas de no seguir. (MF035).

De este modo, la enseñanza se experimenta de manera compartida en el hacerse maestro desde una Escuela Normal, no solo porque sea un hacer juntos, sino porque configura un hacerse desde lo que se mira en el otro y desde cómo se es mirado. Mirada de aprobación que se pondera en el reconocimiento de un esfuerzo realizado, pero también desde las condiciones en las que este se ha dado, dando cuenta en ello de un cuidado del otro. Esta perspectiva muestra que la in-fluencia del encuentro no es necesariamente armónica y, aun así, es acontecimiento que moviliza la formación. En este horizonte, la evaluación aparece no solo como valoración y calificación que posibilita la aprobación y orienta la decisión de

continuar en el camino de ser maestro, sino también como acontecimiento ético que da sentido a la formación; una ética del encuentro que da forma al hacer, al saber y al ser en el oficio de enseñar.

Ética de la enseñanza en el hacer-saber

La ética es “la preocupación por el otro por encima del cuidado de sí” (Levinas, 2006, p. 193). Pensarlo a la luz de cómo los maestros-en-formación asumen la enseñanza, permite establecer que esta se sostiene en un hacer *con otros* que genera implicación, lo que deviene en-formación al hacerse responsable de responder con ella y hacerlo bien. Es una comprensión de la educación como acontecimiento ético, donde el rostro del otro es el que sustenta la relación, no en el afán de “fabricarlo” y asegurar que sea “competente” para una sociedad, sino en actitud de acogida, de hacerse responsable de este desde su alteridad (Bárcena y Mèlich, 2014). Ello, al reconocer que en la enseñanza “los asuntos éticos no vienen después de ganar destreza en el oficio, pues están presentes desde el mismo momento que establecen una relación pedagógica con sus estudiantes y colegas. (...) No se perfecciona la enseñanza para luego dedicarse a pensar una ética del oficio. La enseñanza al ser relacional, tiene una ética que le es inmanente.” (Jaramillo, 2025b, p. 76).

Inicia esta sección planteando que el llamado a hacerse responsable del otro ocurre en el maestro-en-formación como un hacer-saber más que como saber-hacer. En segunda instancia se precisa que el acontecimiento vivido está en un ir *haciendo* que impulsa un ir *sabiendo*, el cual constituye un ir *siendo* en situación; ejercitación que convoca a una permanente reflexividad ante lo contingente de la escuela, donde se expresa una invención de la enseñanza en los márgenes de posibilidad. Posteriormente, se señala que este hacer-saber es la expresión de una laboriosidad en tanto dedicación –decisión permanente de acción–, desde una consciencia de los propios límites y posibilidades in-fluida en la relación con otros. Finalmente se plantea que el oficio del maestro vincula a una comunidad de practicantes con quienes se aprende y comparte la enseñanza como hacer y decir común, aunque rara vez se haga junto a otros. Idea con la que concluye la sección y el apartado, enfatizando que los saberes que se manifiestan en el hacer –en tanto respuesta contingente en lo cotidiano– dan cuenta del carácter crítico-situado de la enseñanza.

La enseñanza y el hacer-saber

Todo hacer implica un decidir, un poner en juego lo que se sabe y un moverse hacia lo que no se sabe para responder en una dirección u otra. Así, la constitución de una vocación en la enseñanza está en verse abocado a decidir permanentemente, a no quedarse incólume ante el otro que demanda ser enseñado; relación pedagógica que dota de sentido la búsqueda por saber en el hacer. Es la búsqueda por formarse. Lo particular de esta experiencia en una Escuela Normal es que se da en la acción misma y no como proyección o supuesto para un escenario futuro.

Siento que quedan muchos vacíos por llenar, pero a diario uno se enfrenta con tantos retos... *es una experiencia que hace aprender* a la buena o la mala. Cuando no sé cómo hacer, pregunto. Pregunto mucho a otros profesores, a mis compañeros o, cuando me da pena preguntarles, busco en internet y en los libros [escolares]... esos me han ayudado mucho. Aunque *toca adaptarse* a diferentes aprendizajes. Hay niños que no les gusta o no responden a unas actividades, entonces les hago otras. (MF018).

No se enseña porque se sabe, *se busca saber mientras se está haciendo cuando hay una implicación con quien espera ser enseñado*. Se resuelven los vacíos “a la buena o la mala” desde fuentes heterogéneas que aportan conocimientos para la acción, los cuales se hacen conocimiento en acción (Chartier, 2021; Mercado, 2018).

Hay profesores que tienen esa idea de que primero hay que enseñarles toda esa teoría, los estándares y todo eso [antes de ir a la práctica]... y a mí no me gusta eso, meterles toda esa teoría. Pues sí, es importante... pero me gusta más que vivan todas esas cosas bonitas con los niños. Lo otro se enseña en una clase, en una hora y ya, o ellos lo averiguan, pero lo que se necesita es que quieran estar ahí [con los niños], quieran hacerlo [enseñar], porque si no... ¡ni cuidado ponen a lo que uno les dice o les trata de enseñar! (PR026).

Los maestros-en-formación muestran cierta resistencia cuando se les da a conocer la enseñanza desde conceptos, sobre todo cuando se les solicita que lean y escriban en torno a ella, indiferente del tipo de texto. Buscan, en cambio, *aprender en la conversación y en la acción, desde una vivencia directa y compartida; dinámica presente en las maneras de aprender en lo rural*. Son prácticas cotidianas que trazan, como diría De Certeau (2010), caminos insospechados, pero no indeterminados, que dan cuenta de un saber presente en el hacer, cuya fuerza no está tanto en su consolidación sino en la manera como se configura en una acción contingente. Un hacer que permite ver en su trayectoria no un producto (lo hecho, lo dicho) sino lo circunstancial y particular que produce algo que, a su vez, es temporal y no capitalizable; producción que responde a una decisión en el acto, que es efectucción, manifestación del ser como revelación de acuerdo a lo que se tiene a mano.

Para preparar las clases lo que hacemos es que revisamos las orientaciones y buscamos en los libros [escolares] las temáticas que nos dejan [los maestros titulares]. Para *saber cómo hacerlo*, hemos mirado videos de pedagogía, de donde sacamos ideas, o hemos *buscado* actividades en sitios web o videos de cómo enseñar a los niños, cómo proponer actividades, cosas y detalles que se puedan aplicar. También *recordamos* lo que otros profes *nos han dicho* o material que *nos han compartido*, y lo que *han hecho* o lo que *hemos visto hacer*, y con todo eso vamos armando lo que podemos *hacer con los niños*. Buscamos ejemplos, lecturas u otros materiales que podamos *usar con ellos* para que puedan comprender mejor... y que sea *hacer* con palitos, con pinturas, con dibujos *para que puedan entender* por ellos mismos, tocando o manipulando cosas. En esto, digamos, nos

colaboramos [entre compañeras de PPI]. Yo le colaboro, ella me colabora y ella me explica y me hace entender muchas cosas en las que, a veces, me da por dejarme vencer... pero pues al final digo «*hagámosle*». (MF016)

No es que los maestros-en-formación no acudan a la teoría como fuente de conocimiento. Más bien recurren a fuentes heterogéneas para saber “cómo hacer”, cómo enseñar. Se vuelve sobre lo ya aprendido, pero también se accede a nuevos conocimientos en función de lecciones a desarrollar. Buscan y recuerdan lo que les han dicho, les han compartido, han visto hacer o han hecho; entramado que les permite saber *qué hacer* con los niños “para que puedan entender”, lo que es a su vez “para que podamos entender”. Es un interés desde y en el hacer donde se ponen a prueba las ideas, se comparten, se discuten, se toman decisiones, constituyendo un saber. Trayectorias que no se integran de manera explícita en los informes de las prácticas o de investigación, al limitarse estos a describir o narrar lo realizado en función de lo planeado o los requerimientos planteados.

Los maestros-en-formación esperan que en la Escuela Normal se les enseñen “estrategias” –maneras de hacer–, se les compartan materiales educativos y temáticas que necesitan para responder en función de realidades con las que se encuentran al enseñar. No es saber porque “servirá algún día”, sino porque es *útil* para una práctica que es en el presente.

Se necesita que los profesores nos den estrategias, más nuevas, porque ellos dicen que sean innovadoras y todo eso... pero al final siempre son las mismas, y uno busca en internet y que esas no. [También] que nos ayuden a trabajar [con los niños] desde otras materias, porque eso es solo comprensión lectora, como si no hubiera otros problemas ¡y los hay, sobre todo emocionales... a los niños les falta mucho amor! Sería bueno que nos dieran recursos para trabajar otros temas con los niños, incluyendo los temas afectivos. Saber qué material lúdico usar... fuera de la sopa de letras, de los crucigramas. (MF038).

En este sentido se da relevancia a conocimientos que ayuden a resolver en el momento cómo enseñar, en vínculo con el cuidado del otro, siendo menor el interés por un conocimiento profundo de las disciplinas o de fundamentos didácticos y pedagógicos. No es un desdén a los conceptos, es un valorarlos en función de cómo aportan al hacer.

El profesor de psicología nos hizo conocer [cómo funciona] el cerebro y ciertas condiciones que afectan el aprendizaje... y eso ayuda a ver [entender] el comportamiento allá en las escuelas. Uno ve a los niños muchas veces y dice «sí, eso [que hace o no hace] puede ser en parte porque tiene un síndrome de tal cosa. Tenía razón el profe, los niños se comportan de esta forma»... y uno va y mira algo que uno pueda hacer o qué se puede hacer o si ya es de remitir a quien pueda hacer algo (MF026). Sí, uno mira y sabe por qué un comportamiento o por qué el avance o no de los niños... entonces se va como descartando, descartando... (MF029).

El interés es en torno al hacer, conocer maneras de enseñar, de “darse a explicar con otros” (MF022), de ir probando, de ir comprendiendo e ir “descartando”. En esta dirección, no los convoca el hacer “tareas escolares” desde su lugar de estudiantes, “ni dedicar tiempo a entregarlas bonito” (MF035), sino *dedicarse* a saber qué hacer de acuerdo a situaciones que están viviendo en la enseñanza. Es un saber en la acción. Esta perspectiva resignifica la idea de que “no es la teoría la que hace al maestro, sino la práctica” (PR008), no tanto porque se acuda a teoría, a conceptos, a contenidos para enseñar, sino porque muestra que *hay teoría en la práctica*, en tanto al probar y probarse enseñando se trazan *trayectorias que van dejando huella en las maneras de hacer y de saber*.

Es posible explicar lo hecho –hay en ello una comprensión– así sea parcialmente o no sea del todo verbalizable, y así no se vuelva a hacer igual por las particularidades en cada encuentro de enseñanza. Aunque no hay manera de decirlo todo, y a pesar de que lo que se puede decir no es fácil decirlo, *en la práctica hay teoría, una que nutre la propia práctica y que está presente en las decisiones de quien enseña*.

Hay varias palabras que me gustan y con las que me identifico cuando pienso en qué es ser maestro y qué es enseñar. Sin embargo, creo que faltan más palabras... es que yo siento que no tengo todas las palabras para expresarme. Es algo que se sabe que es, que se siente, que lo lleva la persona adentro, pero no es fácil expresarlo... simplemente está allí, en cada uno. (MF013)

Si no se puede decir todo, no hay manera de enseñarlo todo sobre la enseñanza. No obstante, se va aprendiendo e incorporando en el hacer porque, como se ha dicho, la enseñanza más que contenidos es una experiencia relacional; está en el hacer, en el compartir, en el encontrarse. De ahí que la formación no es un ir de la teoría a la práctica, ni de la práctica a la teoría, sino de la práctica a la práctica misma; en ella subyace una comprensión del hacer. Es una práctica a la altura de la práctica (Saldarriaga, 2024), que se gesta entre la ejercitación, la reflexividad y la invención.

Ejercitación, reflexividad e invención

Ver la enseñanza como contenido que se da o se recibe sobre ella o como acción que se ejerce, limita la comprensión de su complejidad. Por ello se propone mirarla en términos de in-fluencia, de permeabilidad desde un hacer-haciendo relacional que no la ancla al peso del concepto ni la agota en la acción. Es la enseñanza como devenir; acontecimiento que lleva a decidir o estar decidiendo, por lo que no es extensión en tanto transmisión de contenidos, ni ejecución como aplicación de preceptos, sino in-flujo constante en las relaciones pedagógicas.

Los niños lo sorprenden a uno, porque yo les pongo a hacer actividades y ellos son todos participativos. Ayer, una me dijo que le prestara el marcador que porque quiere ser profesora y empezó ella a dar la clase, a explicarnos, y luego todos querían hacerlo... y allí me asombró ver cómo explicaban lo que yo les había

estado explicando y esa facilidad de ella para expresarse. Era como usted dice, que cuando quieren ellos mismos expresarse lo hacen. Como que la función de uno es acompañarlos, estar ahí, animarlos a hacerlo o al menos permitirles hacerlo. (MF012)

Un maestro es identificado y acogido por lo que hace... y lo que hace es enseñar. Sin embargo, enseñar no es el verbo calificativo de la enseñanza para los maestros-en-formación. Ellos dicen “hacer”: “No sé qué hacer”, “vamos a ver qué hacemos”, “lo que hice fue...”. Esto llevó a pensar que enseñar no es lo mismo que hacer la enseñanza. Hacerla es acontecimiento, movimiento interno y continuo que permite formarse en el encuentro con el otro; es situarse en la mediación que ella posibilita para formarse. En consecuencia, “hacerse maestro” –ejercer la enseñanza– es una acción/decisión que lleva a aprender el oficio en el hacer mismo; *ejercitación en un hacer relacional* que in-fluye en la constitución de una vocación.

Ejercer, de acuerdo a la RAE, es “practicar los actos propios de un oficio, facultad o profesión”, pero también “realizar sobre alguien o algo una acción o influjo”, así como “poner en práctica formas de comportamiento atribuidas a una determinada condición”. Es un hacer a través del cual se va adquiriendo una impronta, una identidad dada en un influjo que va dejando huella, va trazando camino. De hecho se dice que quien ejerce está “en ejercicio”; hacer que se afianza en el mismo hacer. No significa que no implique estudio o preparación, solo que este no le antecede; *se va dando* en el momento, de manera simultánea e imbricada en función de las decisiones que se van tomando para enseñar.

Ejercitarse en la enseñanza o hacer la enseñanza implica entonces tomar decisiones que responden a saber “cómo darse a explicar con ellos” (MF022); *reflexividad* en la que se ahonda desde los aspectos presentes en las artes de hacer, planteados por De Certeau (2010), y las dimensiones que Koselleck (2012) advierte en la formación.

Darse, asumido como donación al estar la enseñanza sustentada en la acogida, es ir hacia el otro a la vez que recibirle desde una exposición de sí que se vive en vulnerabilidad para llegar juntos a la comprensión de algo. Hacer en el que está presente una economía de la dádiva, en palabras de De Certeau, dar cuenta de relaciones de cuidado, de intercambios solidarios que son desviaciones a una relación enfocada en la productividad. En ello se observa cómo no se responde a ideas de eficiencia, proyección o cumplimiento de requisitos de acuerdo a una administración escolar, sino al reencuentro, al compartir, a hacer “acogedora” la escuela para los estudiantes. Igualmente se vislumbra la religiosidad secular presentada por Koselleck, en tanto la formación, como conocimiento y consciencia de sí, responde a una confianza en ella para transformar no solo la propia vida, sino también la de otros.

Ahora bien, preguntarse “cómo darse a explicar” es muestra de una disposición a dedicarse, a cultivar aquello que se necesita saber a fin de hacerse entender. Hay una ética de la tenacidad en función de los otros y de sí mismo en la acción persistente de ir

haciendo y sabiendo para enseñar (De Certeau, 2010); lo que Koselleck relaciona con el trabajo, esfuerzo o laboriosidad que requiere la formación. Es diciente además que la disposición es a explicar-enseñar *con otros* y no *para otros*: “Uno aprende mucho de los niños, *con ellos* uno va aprendiendo qué hacer y qué no hacer, pero *no es algo que se aprende de inmediato, sino con el tiempo*” (MF007); se trata de “ver cómo es *con ellos*, y cómo puedo hacer cosas que aprendan” (MF015). Idea claramente enraizada en el maestro-en-formación que se pregunta durante la Pandemia: “¿cómo vamos a aprender cómo se enseña a niños *sin* niños?” (MF009).

El hacer la enseñanza lleva entonces a un modo de reflexividad que no se da posterior a la acción, sino en la acción misma, siendo esta relacional, porque no se “piensa en estas cosas sino hasta que empiezan las prácticas” (MF030). La enseñanza detona en los estudiantes una urgencia por resolver asuntos que antes no atendían; ejercitación de la reflexión en la acción, en el movimiento y no en la quietud o la contemplación (Jaramillo, 2025b); hacer-pensar como reflexividad cargada de decisión, lo que implica tomar un camino dejando de lado otros posibles, pero también como posibilidad de desandar lo recorrido y rectificar.

Se explicita en ello una alteridad, una comprensión de la enseñanza como un hacer relacional que se construye desde un situarse y estar en situación *con otros*. Es una enseñanza en ejercitación desde una reflexividad que aboca a decidir, a asumir posturas frente a *su* hacer, incluso si implica desencuentros con lo instituido o las orientaciones recibidas. Compromiso de una participación social y política consciente frente a su formación (Koselleck, 2012), y de una determinación para desplegar un hacer táctico y contingente de acuerdo a las circunstancias y lo que se tiene a mano, en lo que se refleja una estética de las pasadas como *invención* y artes de hacer (De Certeau, 2010).

En el pensar-hacer es el pensamiento el que guía las decisiones. En ello reside la idea de afianzar la teoría, que permite predecir y direccionar, para fortalecer la práctica, donde esta es aplicación, ejecución, mas no necesariamente decisión. El hacer-pensar rompe con esto, porque es la acción la que guía la acción y no el pensamiento, sin desconocer que la acción encarna un pensamiento crítico-situado que hace manifiesta una reflexividad (Aguirre y Jaramillo, 2011). Más que tomar decisiones de acuerdo a un lugar y momentos específicos, es hacerlo en compromiso con una postura frente a la situación y cómo está situado en ella, desde la apertura y disposición a transformarlas. Es la posibilidad de invención como reapropiación de la enseñanza para sí; expresión de un decidir comprometido que se hace encuentro de una vocación.

En este hacer-saber crítico-situado está presente una lógica del hacer artesanal, al no operar como ejecución de ideas estandarizadas y en serie o como “repetición mecánica de conocimiento y haceres en la práctica de la enseñanza” (De Tezanos, 2005, p. 67). Contrario a esto se la juega permanentemente en la decisión, en una creatividad puesta en escena en el oficio ejercido. Hacer-saber que se nutre en el encuentro más desde las formas

sinuosas de la oralidad y el lenguaje figurativo, que desde la escritura formal, prescriptiva y demostrativa del lenguaje literal. Perspectiva que aproxima a otras maneras de hacer experiencia, más allá de la cultura escolar-escrita, sin que signifique ponerlas en oposición. Es mirar eso que constituye las relaciones pedagógicas cotidianas que, aunque puede presentarse como “desvíos” de lo esperado y solicitado por la norma, hace parte de su realidad orgánica (Rockwell y Mercado, 1988).

Larrosa (2012) narra una anécdota que tuvo en Colombia con quien denomina como un “viejo pedagogo de los barrios pobres” y que permite ampliar lo mencionado. En medio de una crítica a planteamientos de Paulo Freire sobre la doxa, este hombre expresa: “el profesor español dice que no se puede hacer, y seguramente tiene razón, porque los europeos siempre tienen *la razón*. Todos sus argumentos dicen que no se puede hacer y ya sabemos que los europeos tienen los mejores argumentos. Pero *a lo mejor nosotros vamos y podemos y lo hacemos*” (p. 46). Reconoce Larrosa que, contra todo argumento, “a veces pasa”, por lo que “de lo que se trata, entonces, es de prestar atención a eso que a veces pasa, estar a la altura, y darle tiempo y espacio” (p. 47). Ubicarse en el hacer recuerda que hay otras maneras de responder con la enseñanza.

Es el *hacer-enseñar con otros* lo que permite al maestro situarse, estar en situación y desde ello ser. No es solo el “ser maestro” sino el “hacer del maestro”. En el *ser maestro* el ser está en él... no en el otro. Hay un afincarse en el propio ego, en la propia identidad desde un reconocimiento. En el hacer hay un ser que sale de sí para encontrarse con el otro; encuentro entre enseñar y ser enseñado que es in-fluencia en la que se constituye el propio ser; una identidad en acogida.

El maestro no nace siéndolo, no se hace, sino que va siendo en el encuentro que es el que da sentido a la vocación. *El maestro es en tanto hace con otros*; ejercitación de una reflexividad e inventividad que le sitúa en la experiencia desde una ética sostenida en el cuidado y preocupación por el otro más allá de sí mismo (Levinas, 2006). La enseñanza como práctica relacional, tiene una ética inmanente (Jaramillo, 2005b); una que moviliza la formación para volver en respuesta hacia el otro, pero sobre todo con el otro.

El hacer-saber como laboriosidad

La laboriosidad del maestro es la revelación de alguien que, ante todo, está dispuesto y tiene disposición a hacer con otros. Encarnan la práctica de un saber que se va dando en el hacer, dando cuenta de una racionalidad propia de los oficios (Jaramillo, 2025b). Es el encuentro de una vocación en la enseñanza, en la relación con otros; hacer que moviliza un saber, en tanto este se necesita para “responder a lo que se tiene que responder” (MF004):

Después de eso [encontrarse con otros para enseñarles] fue como que me empezó a gustar más, porque se sentía algo bonito que a uno le dijeran *profe*... y que le muestren ese respeto. Entonces yo dije: «parece que sí, esto es para mí, soy bueno en esto». Y los profes que «¡Hágale!»; «Te miramos más [maestro], con otra

visión, con otro aire de querer esto... más serio, un poquito más responsable». Un poquito más responsable... porque yo sigo siendo un poquito irresponsable pero pues *me doy las maneras de seguir o de responder a lo que tengo que responder*. (...) Pensé que es verdad lo que me dicen los profes, o sea que *tengo esa capacidad*. (...) [Para poder responder] me guíe mucho leyendo libros y viendo en internet, porque para eso uno también lo utiliza... para cosas buenas, no solo para mirar redes sino también para leer, buscar información de cómo enseñar a los muchachos, de cómo hacerlo a tales edades, qué se les enseña. El profe me dio una base pero yo traté de investigar un poquito más a fondo lo que tocaba trabajar. (...) Me empezaron [los estudiantes] a mostrar mucho respeto. Entonces ya uno empieza como también a llegar con reglas, con esa disposición y con esa fuerza. (MF004)

Ser mirado con rostro de maestro –ser valorado y validado– genera un *impulso* para seguir haciendo, para ejercitarse en la enseñanza. Convoca a responder con “disposición y fuerza”, con laboriosidad. Es la aceptación en la acogida de una *capacidad de hacer* lo que da la potencia, no por lo que se sabe, sino porque *dispone a* saber para seguir haciendo. Hace que el maestro-en-formación, como se dijo antes, sin saber y sin poder... se arriesgue (De Certeau, 2010); riesgo e iniciativa que está mediada por un esfuerzo para responder de acuerdo a lo que el momento pide.

El hacer-saber se sustenta en el encuentro, es relacional en tanto enseñar es un hacer *con otros*. En ello se generan no solo sentidos sino también maneras de relacionarse, de mover las ideas y presentar el mundo. Esto se asocia con un hacer artesanal, no como habilidad o destreza para ejecutar –saber técnico y estético–, sino como asumirse habilitado para responder, donde la capacidad está en la disposición, en las ganas de hacer, incluso de aprender a hacer dando el tiempo que se necesita para que la vida florezca (Jaramillo, 2025b). Es una sensibilidad relacional desde la cual *poder hacer algo no es dominación sino potencia de la acción*; idea cercana a un *puedo, luego soy* (Iribarne, 2009) como capacidad de querer-poder hacer algo que moviliza en el hacer un saber. Ahora bien, aunque la relación se plantea con el hacer artesanal, no se puede dejar de advertir que estas lógicas del hacer-saber están igualmente presentes en la cotidianidad rural.

Cuando los maestros-en-formación dicen que “lo que se va a enseñar hay que entenderlo para poderlo explicar” (MF063), no están hablando de adquirir conocimientos para un escenario supuesto, sino de resolver una enseñanza que está andando y que demanda de sí un saber en función de un acontecer. Hay en ello un llamado a formarse, en lo que subyace una ética de la laboriosidad como manifestación de una consciencia de: las propias limitaciones y capacidades, la variedad de conocimientos que pueden entrar en juego y lo que requiere de ellos, así como lo que tienen cercano y distante para responder (Koselleck, 2012). Idea que se vincula a lo que De Certeau (2010) consideró una ética de la tenacidad presente en las prácticas de quienes, no teniendo un lugar-saber consolidado,

reapropian de manera constante lo que tienen a mano para resolverse en lo cotidiano. Tenacidad-laboriosidad sostenida en las relaciones que se tejen en el hacer.

Larrosa (2020) habla de enseñar como señalar, en términos de indicar un camino, una ruta; gesto que implica un disponerse y generar una disposición en el otro para avanzar de manera dedicada hacia un comprender. Las manos, el cuerpo de quien enseña, se mueve para dar forma a los contenidos, a la materia del mundo que se comparte. El maestro también crea con sus manos, con su cuerpo, con sus gestos; corporalidad que es presencia-exposición en el encuentro. Su obra es en sí misma la mediación entre él y el estudiante. El producto es la relación, donde lo importante es el tiempo vital que se comparte, el cual no se mueve en la agitación de la eficiencia, sino en el ritmo de la espera-esperanza en medio de un hablar, escuchar, mirar que se da en la complicidad de la relación; es revelación. El hacer artesanal del maestro es así el tiempo del encuentro, de hacer tiempo y esperar, por en ello hay también tenacidad; la laboriosidad del que hace y sigue haciendo entre la incertidumbre y el arrojo (Larrosa, 2019). Su obra no es por tanto un producto acabado, sino una relación que constituye posibilidad, un obrar (Jaramillo, 2025b y 2025c). Es artesano en tanto hace mediación para “darse a entender con otros”, desde una vitalidad en la que pulsa una disposición relacional para presentar el mundo o una parte de él.

Lo que produce el maestro como artesano de un hacer-saber no es externalidad, es contacto que in-fluye en las maneras de habitar la vida. El maestro deja una huella de sí en las maneras en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con el mundo, siendo ello su obra; pero también su obrar deja huella en él (Jaramillo, 2025a). El hacer del maestro modula sus gestos de enseñanza y, con ello, sus maneras de pensar-saber y de ser; experiencia que le vincula a otros.

Un hacer que vincula, aunque no se hace juntos

Los maestros pertenecen a una comunidad de practicantes de enseñanza; personas que se relacionan e identifican al tener en común el oficio al que se *dedican*, aunque no signifique que lo ejerzan junto a otros (Chartier, 2021). Se comprende en este estudio como comunidad y no gremio, porque en la comunidad está lo común, el hacer colectivo y el pertenecer, sin la carga semántica de los estatutos, políticas y reivindicaciones laborales. De otro lado, se toma distancia de la noción de comunidad de aprendizaje o conocimiento, porque éstas son conformadas deliberadamente como escenarios de acción coordinada en torno a objetivos comunes; por su enfoque técnico y eficientista, que explicita una relación teoría-práctica que privilegia la primera; y por su relación con la aprendizaje.

Se propone que el hacer-pensar la enseñanza constituye una comunidad *de facto*, en tanto hay un reconocimiento común en el ejercicio de una práctica, pero ante todo una acogida colectiva. Los vincula el hacer, pero también el decir —que es otra forma de hacer—, a través de lo cual comparten su experiencia. Establecer que los maestros son una comunidad de practicantes o que tienen un campo de práctica común, desde una mirada

que además les sitúa como artesanos de un oficio, significa asumir que comparten un hacer que se aprende con otros que hacen (De Tezanos, 2005), pero también un léxico, unas narrativas y unas herramientas (Larrosa, 2020; De Certeau, Giard y Mayol, 2010). Por eso cuando los maestros-en-formación ingresan a ella de la mano de otros maestros, reciben un legado de la enseñanza desde un hacer y un decir.

En este ingreso a la comunidad de quienes enseñan, y en relación con el hacer, es clave el *ayudar*. Es de recordar que ello hace parte del ser mirado “más maestro”, porque quien lo es difícilmente se mantiene al margen de la enseñanza, aun cuando sea otro maestro el que está “a cargo”. Lo común es que se apoye, se aporte. En el caso de los maestros-en-formación, como aprendices de un maestro titular desde una práctica guiada, se ven llamados a ayudar a quien tiene en responsabilidad un grupo de estudiantes, incluso más allá de lo requerido en la práctica pedagógica.

Allá hay dos niños con necesidades educativas especiales, entonces veía al profe que le quedaba muy difícil tenerlos a todos en un solo sitio porque le hacían mucho desorden. Entonces le quedé de *ayudar* los viernes. Me gustó mucho trabajar con ellos porque uno allá siente como ese querer *ayudar*. Decía el profe «qué chévere que haya tomado como de venirme a *ayudar*». Yo le dije «sí», porque sí lo hice con todo gusto... de verdad que los niños necesitan. (MF026)

El relacionamiento entre maestros en el hacer la enseñanza se entiende como un ayudarse, no desde un posicionamiento o fortaleza, sino desde la vulnerabilidad que está puesta en escena al enseñar. Sea que la ayuda vaya hacia quien tiene más tiempo enseñando –“Lo de la actividad del bingo con los animales no le funcionaba bien a la madre comunitaria, porque no podía ver bien las fichas... es que ella es mayorcita, no ve bien (...) entonces yo le *ayudaba* a mirar y le decía qué imagen era y así se fue realizando la actividad” (MF012)–, o en función de quien se está iniciando en el oficio –“No fueron un grupo fácil de acompañar... se trató todo el tiempo de exigirles, exponerlos, animarlos, *ayudarles* a ajustar sus planes, en las prácticas lanzarles un salvavidas cuando se enredaban explicando, defenderlos, apoyarlos”– (Investigadora), es un *ayudar* que fortalece los vínculos y hace sentir que se es parte de una comunidad.

Extraño lo que hacía en la Normal como maestra, me sentía más útil allá [en referencia a su labor con los maestros en formación]. Era otro tipo de relacionamiento, de vínculos menos fríos y distantes. Estaba pendiente de los chicos, sabía sus nombres, de algún modo *sentía que los cuidaba. Estaba presta para ayudar* en lo que necesitaran. Sentía que el título de profesora era inmenso allá por ese compromiso que se tiene con ellos y con la comunidad. Son dinámicas que te atraviesan el corazón. Uno siente que tiene un espacio y que ese espacio es importante y que la comunidad lo entiende y respalda. (PR004)

Sentirse más maestro está asociado a sentirse más útil en función de la posibilidad de ayudar a otros a través de la enseñanza, y eso en una Escuela Normal tiene que ver además

con ayudar a otros maestros a hacerse en el oficio. Un ayudar que es respaldado por una comunidad local a la que se abraza y por la que se es abrazado en medio de una participación en el hacer colectivo.

Hay otro hacer que es también constitutivo de esta comunidad: poner en común las historias de enseñanza. La identificación está en lo que se hace, pero también en lo que se dice sobre ello. Se considera importante “contar lo que estamos haciendo y cómo hacíamos antes, porque hay mucho que aprender de la experiencia” (PR007). Es un compartir de situaciones y decisiones que tiende a ser oral y que dispone a una escucha atenta, a través del cual aprenden unos de otros indiferente del tiempo de experiencia. Es un *decir* en el que hay contenido, hay saber, aunque no pase necesariamente por la escritura.

La emoción de lo vivido al enseñar motiva al maestro a contarlo y contarlo contagia a otro a probar. En el compartir se va dando una articulación de voces de distintos ámbitos sociales y momentos históricos para desempeñar la propia labor, lo que constituye una base de saberes dialógicos, históricos y socialmente contruidos desde la cual los maestros toman decisiones en su hacer (Mercado, 2018). La importancia de esto la resalta Chartier (2021) al explicar que contar con un campo de práctica común es lo que permite a quien enseña generar estas articulaciones al *digerir* lo aportado desde fuentes heterogéneas a las que se accede para resolver la enseñanza, reformularlo en sus prácticas –según sus condiciones particulares– y participar de un intercambio de “recetas”, enfatizando en que es un proceso predominantemente oral.

Escuchar y ser escuchados es parte de ser enseñados desde el hacer-saber, lo que explicita la importancia de tener la disposición de hacerlo. Se hace comunidad también al animar a otro a compartir y aportar su experiencia, tanto como al querer hacerlo. Recibir un: “Gracias profe por el rato, me gusta conversar con usted porque aprendo siempre un montón” (Investigadora), da cuenta de un reconocimiento pero sobre todo de una acogida, de darse el regalo del tiempo para el encuentro: “A usted que se toma el tiempo para escucharme” (PR008). Es la disposición a escuchar –“profe, qué pena... casi como dos horas aquí conversando. Gracias por escuchar nuestra historia” (MF016)–, a la vez que la disposición a hablar, entendiendo que “no hay que pedir, ni pedirse permiso para decir lo que se tiene que decir” (PR025). Así el oficio se revitaliza a través de la revitalización de quienes conforman una comunidad.

En este sentido, es relevante animar las experiencias de encuentro e intercambio pedagógico entre maestros. Ello motiva y afianza el interés por aportar el bagaje de conocimientos y experiencias que se han adquirido, así como el nutrirse de otros. Para el caso de los maestros-en-formación, se trata de propiciar espacios de conversación e intercambio de experiencias, a fin de ampliar y fortalecer sus vínculos con una comunidad a la que están ingresando. Esto, dado que aprender el oficio también es aprender su léxico (Larrosa, 2020); las palabras con las que la ejercitación, la reflexividad y la invención presentes en el hacer se ponen en común, no para decir algo común o para escuchar lo que

otros quieren que se diga, sino dejando hablar al que tiene algo por decir desde su experiencia (Larrosa, 2008). Incluso, y con mayor razón, cuando es una experiencia que habla desde el asombro de enseñar.

No obstante, encontrar las palabras para enunciar la propia experiencia no es condición para hacer parte de esta comunidad de enseñantes. Tampoco lo es participar de eventos donde se comparte lo vivido y reflexionado, sea como asistente o expositor. Se es parte de ella porque se ejerce la enseñanza. Dedicarse a enseñar le hace hilo en un tejido común. Enseña solo en el encuentro con sus estudiantes, pero no está solo. Hay un sentimiento de compañía, de complicidad, de fraternidad en la soledad. Es la compañía de los otros que también enseñan, de esa comunidad a la que se pertenece no porque une para hacer juntos, sino porque en el hacer se ha gestado una unidad que sostiene a manera de hilos invisibles (Blanchot, 1983).

El hacer del maestro se inscribe en una trama colectiva, en la que se reconoce y es acogido como parte de una comunidad de practicantes del oficio, aun cuando la enseñanza no se ejerza junto a otros. Desde esta perspectiva, el hacer-saber puesto en juego en la acción cotidiana revela la dimensión crítica y contextual de la enseñanza.

La enseñanza en vínculo con la investigación

La enseñanza es en comunidad; una a la que se pertenece por tener un oficio en común. El problema es confundir esto con la necesidad de conformar y participar de comunidades académicas para “validar” un saber pedagógico a través de procesos de investigación, en el contexto de ser autorizados o acreditados para ejercer como instituciones o personas. Ello desplaza el interés de comprender el propio hacer para transformarlo hacia cumplir con productos que se entregan por requisito, sin necesariamente implicarse en el proceso. Allí la investigación se convierte en simulación, ampliando la brecha entre lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace. No es que se haga un un llamado en su contra, pero sí a poner atención ante el atrapamiento que constriñe el hacerse maestro en la enseñanza cuando se afianza la lógica: solo puede hacer quien previamente sabe (Saldarriaga, 2024).

Rockwell y Mercado (1988) expresan que aprender a investigar y aprender a enseñar tienen, cada una, “sus propias exigencias, requiere de capacidades distintas, y debe tener sus espacios y tiempos propios”, a lo que agregan: “tampoco negamos que la investigación y la docencia aportan elementos valiosos una a la otra, pero, frente a la tendencia de considerar que ambas son, por lo menos idealmente, integrables en un solo proceso, quisiéramos subrayar esta distinción” (p. 76). El hacer del maestro y el del investigador son diferentes, por más que el segundo se dedique a investigar su propia práctica. Se infiere con ello que no es lo mismo la formación en cada una, sobre todo cuando enseñar se vive como un hacer-pensar, lo que invita a preguntarse por el lugar que tiene la investigación en aprender el oficio.

En esta dirección, el presente apartado se ocupa de la investigación como práctica institucional vinculada a generar condiciones para la experiencia formativa en la enseñanza y su relación con los saberes que allí emergen, en correspondencia con dos preguntas orientadoras de la tesis que se ocupan de lo mencionado. No obstante, se asumió también el propósito de visualizar una investigación acorde al carácter formativo de la Escuela Normal.

Como punto de partida se reconoce que la pretensión de articular la Práctica Pedagógica y la Investigación, bajo la denominada Práctica Pedagógica Investigativa – PPI, hace parte del hacer institucional por requerimientos formales asociados a su autorización de funcionamiento, a pesar de las contradicciones que ello genera. Los desencuentros se dan por la manera como tiende a condicionar la enseñanza desde formatos cerrados de planeación, implementación y evaluación, tanto como por solicitar la resolución sistemática y metódica de un problema de investigación vinculado a ella. Esto porque en las prácticas pedagógicas el maestro-en-formación se encuentra con una realidad acontecual que desborda lo planeado, y un día a día que no incluye investigar el propio hacer. Aunque ambas aportan, “saben que el maestro es maestro así no lleve planeadores organizados y detallados, no registre su hacer y no haga investigación” (PR034).

No se desconoce que se está en un momento en el que el diseño de proyectos es lo que valida cualquier iniciativa de intervención que se quiera impulsar, o la posibilidad de tener una voz que sea escuchada en escenarios de articulación y decisión. Igualmente, que entre más ejecutivos y apegados a los formatos –cada vez más sintéticos–, más funcionales para un mundo acelerado que centra su interés en los productos y no en los procesos. Sin embargo, es de observar que esto genera resistencia por ser una lógica contraria al hacer-pensar que se mueve en la acción y sus ritmos.

Se percibe entonces una escisión entre investigación y enseñanza que es resuelta por los maestros-en-formación desde tácticas para ser a-probados, sin que signifique comprometerse en realidad con procesos reflexivos y sistemáticos. Tácticas que también se encuentran en las dinámicas institucionales de maestros y directivos, aunque existan excepciones. Pese a ello la investigación en las Escuelas Normales se ha instituido como camino privilegiado para reflexionar la enseñanza, pero también para enseñar, lo que afecta la confianza y afianzamiento de otras maneras de generar y circular conocimientos sobre la escuela, la enseñanza y los maestros, que hacen parte de su cotidianidad.

El presente apartado se despliega a través de cuatro planteamientos. En el primero se establece que la enseñanza es íntima, es exposición de sí en medio de un encuentro próximo, acontecual, mientras la investigación es la declaración de una idea para su validación; es comunicación pública que exhibe. El segundo señala que la investigación se ha asumido como aprobación vinculada a una acreditación institucional, lo que deriva en construir discursos desde lo que se debe decir, traslapando lo que se hace o parte de lo que se hace. Como tercer punto se explicitan las tácticas de elusión provocadas por esta

dinámica, las cuales visibilizan las tensiones que acarrea. Finalmente se proponen posibilidades para transitar de una investigación como validación a una que aporte a constituir relaciones pedagógicas que dispongan a compartir el hacer-pensar de la enseñanza.

La enseñanza es íntima, la investigación exterioriza

Un maestro pregunta y se pregunta *cómo enseñar* desde las realidades de su hacer; inquietud en la acción y para la acción que surge por igual en quien inicia o lleva muchos años en el oficio. Ella devela que la búsqueda y constitución de respuestas –siempre contingentes– es lo que le identifica con una comunidad, sin que signifique organizarse o ejercer junto a otros. Esto, no tanto por la dificultad de ponerse de acuerdo sino porque la escuela no está diseñada para que así sea. Por tanto, la enseñanza une en tanto identificación y no como proceso de vinculación intencionado.

Enseñar es el terreno íntimo del oficio del maestro. Íntimo, porque afronta en soledad el responder por la enseñanza, sin opción de ser sustituido ni acompañado; pero también porque al hacerlo confronta y se confronta en sus límites y posibilidades. Por ello exige un acto de responsabilidad radical: asumir lo decidido sin delegar ni compartir el peso que conlleva. Es interioridad que da sentido a la propia experiencia. Así pues, lo íntimo no equivale a lo privado sino a lo intransferible, a ese espacio donde el maestro constituye su autonomía y singularidad. Al enseñar encara situaciones, dilemas y búsquedas; prueba respuestas. Ensayo que es ponerse a prueba desde una reflexividad, un recogimiento en la acción que no admite testigos. La intimidad se comparte solo a los cercanos, en confianza. No busca reconocimiento, ni exposición.

Cuando un maestro decide compartir su experiencia se mueve a otro terreno, uno que es público. Exposición que llama a seleccionar y organizar lo que se tiene por decir, como lo menciona un maestro-en-formación:

No me animé a contarle esto con las otras compañeras, porque es como que no sé... se pueden aburrir, o puede ser *jarto* para ellas escucharlo a uno en sus cosas que son como privadas. Pero sí le quería contar lo que me ha pasado. (...) Usted me animó a empezar a escribir lo que estoy viviendo, primero para mí, pero *quizá luego me anime a compartirlo para que otros se motiven*, no sé si a ser maestros, pero sí a hacer con gusto las cosas que quieran hacer... lo que sea que quieran hacer en la vida. (MF012)

La enseñanza es un hacer andante. Se sabe que contar algo sobre lo que está pasando o ha pasado, de manera sistemática y metódica, implica una distancia, un tiempo de contemplación, un establecer qué de lo vivido puede despertar el interés de alguien por escuchar, por saber. La escritura en este propósito es ejercicio de organización de un pensamiento; posibilidad de alcanzar una cierta comprensión para “luego” compartirla, lo que afianza un compromiso con el hacer. Esta es la mirada de quienes tienen la idea de

fortalecer la escritura académica de los maestros, a fin de ganar un lugar de participación en escenarios de decisión sobre la educación (Quiceno, 2018; De Tezanos, 2005).

Compartir en público o de manera abierta lo vivido es una forma de exposición distinta que enseñar. Las dos movilizan la formación –al ser llamado a responder desde la vulnerabilidad– pero desde una disposición diferente. Ahora bien, exponer a otros no solo significa organizar un discurso, sino que ello supone la aceptación de unas condiciones bajo las cuales este será recibido y validado colectivamente. Se expone *a otros* desde ciertos parámetros que regulan la manera de producir, presentar y evaluar lo dicho, de modo que cada aporte solo adquiere legitimidad en tanto se inscribe en ese marco común. Adoptar la investigación como camino para compartir la experiencia significa entonces inscribirse en sus preceptos particulares.

La investigación es un proceso sistemático de indagación que busca, según su enfoque, explicar, comprender o transformar la realidad a través de métodos rigurosos y fundamentados; es decir, sustentados en evidencias. Para ser considerada investigación debe plantear un problema, formular preguntas, apoyarse en referentes teóricos, emplear un método claro y ofrecer resultados comunicables y verificables. Su fin último es la comunicación de hallazgos en comunidades académicas que fungen como instancias de validación, pues son ellas quienes otorgan legitimidad a lo producido, al reconocer que cumple o no con criterios de validez, confiabilidad, coherencia y rigor. Así, la investigación se realiza para circular y ser evaluada en comunidad, porque solo en este espacio de contraste y diálogo encuentra su valor como conocimiento compartido.

La PPI en las Escuelas Normales responde entonces a la búsqueda por tocar la intimidad de la enseñanza bajo las condiciones de una *investigación formativa*. Esto en la intención de motivar a quienes están ingresando al oficio a compartir sus experiencias en escenarios de encuentro que dispongan a la renovación de la enseñanza, junto a la idea de que escuchar a otros permite descubrir que hay mucho por contar y valorar en lo que se hace: “Eso que cuenta... yo también lo hice allá en la escuela y hasta mejor, pero a mí sí me da susto pararme a hablar así, en un auditorio” (MF059). De base, se busca fortalecer la comunidad de enseñantes al identificarse en lo compartido, pero también al animar el que se asuman nuevos desafíos. No obstante, es una apuesta que se está viviendo más en tensión que como posibilidad.

La investigación y el corsé de la acreditación

La investigación en las Escuelas Normales ganó centralidad a partir del Decreto 3012 de 1997, pero fue establecida oficialmente en el Decreto 4790 de 2008 como una condición básica de calidad, cuyo cumplimiento se verifica para otorgar o renovar la autorización de funcionamiento del Programa de Formación Complementaria. Es decir, pasó a tener consecuencias evaluativas y de aprobación; escenario normativo que enmarca la entrada de la PPI en el currículo.

No es que no se hiciera investigación antes. De hecho, la importancia de reflexionar la enseñanza de manera sistemática y compartirla hace parte de una historia normalista, pero hacerla obligación ha generado tensiones por los “formatos tan rígidos para hacer investigación” (PR026) y su incidencia en traslapar otras prácticas y lógicas de comprensión que se vivían desde un sentido de encuentro y acogida. Pasó a ser un indicador de eficiencia y productividad que se valida con publicaciones, ponencias y eventos realizados desde criterios cientificistas. El sinsabor está en que se hace más “investigación” que antes, pero esta no necesariamente está fortaleciendo los procesos educativos porque sus lógicas cooptan la enseñanza.

Eso de las PPI más bien enreda a los maestros en formación, porque no solo no entienden qué es que tienen que hacer, sino que se estresan con eso porque no saben cómo escribir el informe, ni cómo estructurar un proyecto... y al final eso ni siquiera es lo que hacemos los profesores. Dedican un mundo de tiempo a escribir lo que van a hacer y uno tiene que revisarles... cuando todos sabemos que muchas veces hay que cambiar y hacer otra cosa, porque no hay clase, porque no llegan todos los niños, porque no conectan con la actividad, porque la jornada se interrumpe o lo que sea. Eso de la PPI es más el tiempo que gasta... cuando los muchachos necesitan es ver cómo es que es la práctica, que estén ahí con los niños, que conozcan los libros reglamentarios y lo que tiene que ver con la gestión de aula... pero los ponen a hacer proyectos... y que la investigación... eso es otra cosa que, al final, tampoco saben llevar. (PR007)

La investigación responde a una lógica donde el pensar traza coordenadas previas sobre un mapa que se ha de seguir a partir de un método. Significa que da un escenario de comprensión, un encuadramiento, a la vez que marca el modo de proceder sobre él. La enseñanza por el contrario se vive de otro modo. No dibuja un mapa exacto, ni traza en él coordenadas como prescripciones. Se va conociendo el terreno y sobre él se va haciendo camino, donde lo que opera es saber las condiciones y características particulares para decidir al momento por dónde transitar y por dónde no. Son lógicas distintas sin que signifique que una sea mejor que otra. De ahí que unir las en la PPI genere desencuentros y confusiones.

Eso de que seamos un profesor de Práctica Pedagógica y otro de Investigación para una PPI que se supone es una sola cosa... no funciona. Ellos (grado Décimo) van a ir a la práctica por ahí en octubre... y mientras tanto *la investigación durmiendo*. No, yo no iba a esperar, por eso armé esa práctica con los niños de cuarto, para que tuvieran una experiencia desde la cual hacer lo de investigación. (PR026)

La enseñanza es acontecimiento ético que llama a responder desde un hacer-saber implicado, dedicado y esforzado. Esto no pasa necesariamente con la investigación, la cual no es condición para enseñar ni para renovar la propia enseñanza, aunque puede aportar a

ello (Chartier, 2021). Los maestros-en-formación lo saben y constatan en las prácticas pedagógicas, donde observan que los proyectos de intervención no son comunes y menos lo es que un maestro haga investigación en torno a ellos o de la propia enseñanza. No hace parte del hacer cotidiano ni de sus relaciones pedagógicas. Lo particular es que se le ha dado el estatus de requerimiento para formarse en el oficio, como si lo validara a pesar de que rompe el principio de aprender haciendo en la realidad de la escuela y de la mano de alguien que comparte su experiencia.

Contrario a la aspiración de que la investigación sea un camino para mirar con asombro la enseñanza y transformarla, esta se ha convertido en un factor de desmotivación. No son pocos los casos de maestros-en-formación para quienes la investigación es un obstáculo que los desconcierta y desalienta a pesar de ser bien valorados en sus prácticas. Se describen como “perdidos” o manifiestan no querer “saber nada” de las actividades asociadas a esta asignatura. También pasa con los maestros titulares. Para ellos, rara vez la investigación constituye una práctica voluntaria, dado que implica “dedicar tiempo que no hay destinado a ello” (PR020). Sin embargo, la falta de condiciones no lo explica todo.

Existen maestros que, sin medir su labor en función de horarios ni asignaciones, se involucran en diferentes actividades académicas e institucionales. Se evidencia entonces que la investigación solo adquiere sentido cuando se ejerce desde la libertad, como una práctica que emerge de la iniciativa y el compromiso y no como una exigencia impuesta.

Yo lo que veo es que el tronco común de los maestros es la enseñanza, la investigación es una rama que puede dar frutos, tanto como otras ramas; una en la que algunos se moverán y otros no... y no por ello dejan de ser maestros. Mirémoslo así: si un profesor no hace investigación o se le dificulta... ¿deja de ser por eso profesor o es un mal profesor? ¡Pues no! Hay profesores muy buenos enseñando, son muy, muy buenos y comprometidos... y no hacen investigación. También hay quienes lo hacen y se les nota en sus clases, en como enseñan, y los que “investigan” pero ahí no pasa nada o no dan razón de nada... ¿cuántos hay que solo hicieron un proyecto porque tenían que hacerlo para graduarse de alguna cosa? En todo caso, no significa que hay que ser investigadores y hacer investigación para ser maestros. (PR026)

En la Normal se ha asimilado el discurso de la centralidad de la investigación en la formación, a pesar de que se reconoce que hacerse maestro está en la experiencia de enseñar, que la investigación se está limitando a la elaboración de un documento y que persisten confusiones sobre su articulación con la dinámica escolar.

La profesora les devolvió el informe de investigación con varias observaciones, entre ellas que expliciten las categorías de análisis. Fruncen el ceño cuando intento explicar qué son y que deben estar presentes en todo el informe... en el título, en los referentes conceptuales, en la pregunta problema, en el objetivo, en lo que observan que los niños han logrado o no –cuando hablan de la evaluación de las

jornadas—. Me dicen que bueno, pero *que les diga cuáles son para ponerlas en el formato, entregar y que no les devuelvan otra vez el documento*. Siento que no les interesa entender. Quieren es que les ayude a hacerlo para “salir de eso”. En contraste... *hablan de manera entusiasta y fluida –aunque no “ordenada”– de lo que han hecho en las prácticas*. Van saltando de una anécdota a otra contando lo que han hecho, se ríen, hacen bromas, cada uno aporta algo... pero *vuelven a la preocupación por el informe y ya no se ríen*. Me dicen que para qué escribir en un informe definiciones de qué es sistematización, qué es la comprensión lectora y por qué enseñar lenguaje... eso les quita tiempo y *termina siendo una cosa que «se hace por hacer»*. Tienen muchas dudas sobre cómo hacer el informe de investigación pero, sobre todo, para qué hacerlo. Además, alguno menciona que no les han explicado «así, bien bonito para que uno entienda». (Investigadora)

La investigación como requisito es algo que “se hace por hacer”, para pasar; que “quita tiempo” a la práctica –a enseñar– y que genera preocupación y angustia, lo que termina por llevar a hablar desde discursos pre-fabricados, repetitivos y a veces tomados o aprendidos de discursos previos. Se habla de la práctica con ánimo, pero se “frunce el ceño” cuando se trata de hacerla un discurso estructurado desde la investigación, a tal punto que hablar de investigación bloquea el interés del maestro en formación por compartir lo vivido. De hecho, no les interesa hablar de investigación y cómo hacerla sino resolver cómo hacer el informe y qué “poner en el formato”, lo que la limita a documento escrito para recibir una calificación.

Si algo es claro frente a este panorama es que a los maestros-en-formación los mueve los problemas de la enseñanza más que los de investigación, y en función de ello responden desde sus decisiones cotidianas.

Tácticas para a-probar la investigación

El maestro-en-formación decide no hacer todo lo que se le pide, ni decir todo lo que hace u observa en sus prácticas pedagógicas, pues está en juego la aprobación de cada semestre. Hay un moverse con astucia entre lo que es y no permitido, un respirar de decisiones que despliega en las márgenes de lo establecido sin hacerlo visible. Es un hacer y decir que se reserva para compartir con quienes no le juzgarán pero, sobre todo, no le “penalizarán” a través de la evaluación. En ello se mueve una capacidad inventiva; tácticas que hacen parte de las maneras de relacionarse para responder con la enseñanza donde se manifiesta también su formación (Galván, 2008).

Nosotras hicimos el proyecto de comprensión lectora porque eso nos dijo la profesora y eso planteamos, pero lo que más hicimos en realidad fue actividades lúdicas y divertidas [dinámicas grupales de expresión corporal y otras vinculadas a motricidad gruesa y fina] para que se sintieran bien, que estuvieran felices... porque eran agresivos entre ellos y con la profesora, pero miramos que era porque tenían muchos problemas, situaciones muy muy duras en sus casas. (...) No

podíamos hacer más, no sabíamos qué hacer... pero lo que hicimos ayudó a que se abrieran emocionalmente, que hablaran de lo que les pasa. (...) Pero pues ya para el informe y la socialización, ahí como que tratamos de explicar que con eso se trabajó la comprensión lectora y otras cosas no las metimos. (MF022).

Hay una implicación en la enseñanza presente en el decidirse a enseñar. No pasa igual al momento de decir formalmente qué hicieron, sobre todo cuando se ha obrado desde la incertidumbre. Lo que se cuenta en los informes y en las socializaciones es lo que se responde a un terreno de discursos más comunes y seguros frente a la validación del proceso. Presentan aquello que consideran/juzgan que tendrá efectos positivos en la calificación, sin explicitar los asuntos –afectivos y contingentes– que los desbordan, quedando por fuera esas trayectorias recorridas que dan cuenta de un decidirse a enseñar. Se cumple sin develar necesariamente lo más significativo de la experiencia vivida porque “no es lo que nos pidieron hacer” (MF016).

En la asignatura de investigación está dinámica de elusión se hace explícita en el limitarse a la entrega de informes sin implicarse con la reflexión de la propia experiencia, lo que hace de ella un eco de discursos aprendidos. No se asume comúnmente como posibilidad de comprensión para escucharse y ser escuchado desde la autenticidad vívida de la experiencia, así como desde las inquietudes, asombros y cuestionamientos que en ella emergen. Esto lo advierte Larrosa (2012) al señalar que solo se reconoce lo que dice el estudiante cuando habla desde lo que puede hablar, desde lo que el sistema educativo reconoce como válido para ser dicho. Otras enunciaciones son recibidas como desvíos o falta de conocimiento que hay que “corregir”. De ahí que, aunque el estudiante hable de otras cosas, sabe que solo es escuchado –aprobado– desde el formato que ya dice lo que debe ser dicho.

A esto se suma que “sufren la investigación, en parte, porque sufren el proceso de escritura” (PR017), lo que termina por hacer de este proceso un “copiar y pegar no solo de textos, sino también de ideas que luego dicen” (PR005). Terminan por decir lo que creen que se quiere escuchar, así no sea lo que se hizo, pero también por buscar maneras de resolver la escritura.

... normalmente no se entiende qué es que hay que hacer y, si se le dice que explique, dice: «eso ya lo expliqué»... pero ya conocemos cómo es. Uno le entrega el documento y se lo devuelve *to'itico* con correcciones, como cuarenta, cincuenta correcciones a hacer. Eso es un montón de cosas, una lista más larga que el documento... pero a mí ya me habían dicho. Además, ¿que nos pasó?, que vez, que no teníamos tiempo porque estábamos con todo esto de la práctica y tanto trabajo... cogí el documento, le quité las observaciones al final, y le hicimos, ¿qué?... ¿dos o tres cambios?, sobre todo al inicio, y se lo entregamos otra vez así [dice esto mirando a su compañera, quien asiente]. Y ahí sí nos dice «¡eso!, así es que era» ... pero ¡sí no habíamos hecho lo que nos pidió!... [se ríen]. Entonces ya le

aprendimos. Y eso nos habían dicho, que ella friega mucho con lo del documento, pero pues yo no sé, es como que por hacerlo a uno sufrir, porque al final, cuando uno se ha trasnochado y se ha pegado las lloradas, igual le aprueba el documento o uno pasa... pero hay es que estarle entregando. (MF007)

La lectura y la escritura académica no es una práctica comunicativa que dominen los maestros-en-formación. Por el contrario, es una barrera más frente a la comprensión de la propia experiencia, dado que la investigación termina por girar en torno a las capacidades que involucra. Esto hace que la decisión de no decirlo todo se acompañe de evadir, tanto como sea posible, el esfuerzo escritural. Incluso pasa con quienes consideran que escribir es una manera de compartir lo vivido –“escribo para no dejar perder mis experiencias... es no dejar en el olvido lo vivido” (MF047)–, al no trasladar este gusto hacia hacer investigación, por los requerimientos y el formalismo de los informes.

Al centrar la investigación en el producto que de ella deriva, se alimenta la idea de que lo importante no es el ejercicio de pensamiento y reflexión sino el indicador medible: un informe escrito y una socialización. Al final, es una “tarea que se hace por hacer” (MF063), incluso que no se hace o que se busca quién la haga por ellos, sean personas o ahora herramientas de inteligencia artificial, con resultados similares: encontrarse con posiciones impostadas y seguras pero nada conectadas con sus vivencias y experiencias como maestros-en-formación, incluyendo situaciones de plagio o de no citación adecuada de referentes.

También hay otras tácticas: distribuirse el trabajo por partes, sin preocuparse por saber lo que hizo el compañero; entregar sin cumplir con lo requerido, “jugando al desgaste del profesor... porque de tanto entregar mal o con errores llega un momento en el que pierden con uno o se les da una mano” (Investigadora); expresar que no se entiende o que no se ha explicado bien –“eso es mucho enredo, yo no entiendo” (MF050)–, aunque se reincida en una actitud dispersa y de poca atención al volver sobre el tema; quejarse con otros profesores por orientaciones dadas, para generar confrontación entre ellos o en procura de que medien para que las cambien; desviar el desarrollo de una clase al hablar o preguntar por otros temas; ganarse la buena voluntad de los profesores para que les colaboren, a través del humor y apelando al afecto. Asimismo, buscan no ser observados, ser observados solo cuando les conviene –cuando tienen algo de “mostrar”–, o ser observados por profesores que sean más comprensivos.

No deja de ser particular que estas mismas tácticas son utilizadas por los profesores cuando se resisten a propuestas o requerimientos que están por fuera de sus motivaciones o intereses, mucho de ello asociado a la planeación, elaboración de proyectos, participación en procesos de investigación y realización de procesos sistemáticos de evaluación institucional. Al final hay una identificación colectiva en estas lógicas de resistencia donde se mira a una comunidad de enseñantes dispuesta a compartir en medio del hacer –donde hay reflexividad y saber–, pero no desde los modos de la planeación y la investigación.

El mimetismo en el hacer y decir se refuerza cuando un profesor da poca apertura a otras ideas o ha reaccionado de manera negativa ante alguna sugerencia o reclamo: “¡Claro! es que uno como estudiante así quiera decir no, dice sí (MF022). Es por el temor a que uno diga cualquier cosa y que de pronto se la monten, entonces más de un estudiante es así... (MF038). Y eso se sabe. Se sabe cuando un profesor es montador... a nosotros nos dijeron que aquí hay profesores que se la velan a uno por cualquier cosa (MF028)”. Pero también puede propiciar una disposición diferente en ellos:

Siempre me quejaba y reclamaba diciendo que no entendía y que por qué teníamos que hacer eso, pero él lo que hacía es que escuchaba y volvía y explicaba. El profe utilizó diferentes estrategias para tratar de enseñarnos. Tuvo paciencia y terminamos haciendo cosas que no imaginamos que podíamos hacer. (MF059).

Los maestros-en-formación aplican tácticas en función de los profesores con los que se relacionan desde su hacer de estudiantes. Sus decisiones sobre cómo participar en clase, los trabajos a entregar, formas de entregarlos y tiempos, se toman según lo que saben sobre quien les enseña, a fin de evitarse dificultades. Esto refleja que su disposición para hacer o no depende en gran medida de las decisiones que a su vez tomen sus profesores. Dinámica que es a veces alimentada por los colegas, cuando se emiten juicios de valor frente al hacer de otro.

Vinieron unos muchachos a que les diera unas ideas para su práctica... y qué enredo con el tema de los objetivos. Yo creo que la profesora de práctica se está complicando, porque eso se puede resolver de manera más sencilla... pero al final les dije «¡háganlo así! como la profesora les dice. Ella es la profesora [de esa área] y no yo». Y es que sí... yo no los voy a evaluar por si hacen o no los objetivos con todo ese *perendengue*. Pero para mí lo que ellos tenían estaba bien. Lo importante es que sepan qué quieren hacer, que esté claro. (PR026).

En las relaciones pedagógicas que se establecen con los maestros-en-formación se alimentan prácticas entre lo que se hace-piensa y lo que se dice para ser aprobados. Ello invita a no desviar la mirada frente a las tácticas de elusión, porque cuando el maestro-en-formación se sabe “descubierto” manifiesta que “ahora sí le toca hacer” (MF059). No obstante, depende de que se tomen otras decisiones sobre las condiciones que generaron inicialmente el “desvío”. No se trata solo de capacitaciones o cualificaciones donde “se hace más de lo mismo” (PR005), porque con ellas se sigue “sin enterarse de lo que en realidad pasa” (PR026). Es exponerse como profesores e institución y aceptar que quizá se está defendiendo un camino que está llamado a ser revisado.

Explicitar las tácticas convoca a hacer distinto, a “cambiar la manera como estamos haciendo las cosas” (PR001) a fin de pensar en otros modos de escribir/pensar/organizar las experiencias vividas. Esto empieza por considerar escenarios distintos, como aceptar que sea “preferible lograr cinco o diez páginas escritas por los maestros en formación,

donde den cuenta de la experiencia vivida desde sus voces, con palabras que las sientan porque son de ellos, y no que cumplan con un informe académico de cincuenta o setenta páginas plagiadas o no hechas por ellos” (PR005). Es comprender que las decisiones que se tomen como institución in-fluyen de manera decisiva en cómo se asume este proceso.

La investigación no es en general un hacer que se pruebe desde un gusto, ni al hacerla se está tomando gusto por ella o por la enseñanza. Es lo que no se quiere hacer, ni probar. Por tanto, se busca a-probar, pasarla *sin* sentirle el sabor. Un pasar por pasar, como requisito por cumplir. Ahora bien, la investigación puede dar mayor consistencia al pensamiento, sin que signifique que ella saborice. Puede cumplir la función de la grenetina o la gelatina sin sabor cuya función no es aportar al gusto sino espesar, dar estabilidad o contención a lo preparado. La investigación puede ser un medio para mirar las in-fluencias dada en las relaciones de enseñanza, la manera como se ha constituido el hacer, pero ello depende de la manera como se articule al proceso formativo.

Contar de manera estructurada lo que se hace invita a comprenderlo, a la vez que genera un compromiso, un llamado a la acción propia. Si la investigación no es el camino para lograrlo hay que aceptarlo, o replantearla para que revitalice la experiencia de formarse en la enseñanza sin que la condicione. Secreto a gritos que al ser expresado opera como la revelación del niño en el cuento *El traje nuevo del emperador*, quien al gritar «¡El emperador está desnudo!» provocó que todos dijeran lo que por temor a la autoridad no querían decir.

Si es que vamos a hablar de investigación hay que simplificar el proceso... ir a lo concreto, a lo que les aporta para las prácticas. No ponerse a hablar de paradigmas de investigación, ni de marco teórico, ni de antecedentes o estado del arte. Con eso los estamos confundiendo... porque tienen que resolver las prácticas, hacer el informe de la práctica y además hacer la investigación. Es que incluso no sé si haya que seguir hablando de investigación, porque los muchachos no están haciendo eso, ni tampoco pensando con ello lo que pasa en las prácticas. Lo que se necesita es que ellos puedan decir qué piensan hacer, qué esperan que pase y luego qué pasó... así, claro y concreto. Si aprenden a describir sus vivencias y conectar esas vivencias con las ideas que pasan por su mente... es para darnos por bien servidos. Desde ahí podemos conversar en torno a ello... pensar juntos a ver qué les dice y que nos dice su misma experiencia, qué tener en cuenta y cómo mejorar. Algo así necesitamos... no se necesita más. (PR006)

Quizá es momento de decir con vehemencia que la investigación está desnuda, que la fuerza de la formación en el oficio del maestro está en la enseñanza como un hacer-saber, y que si de investigación se va hablar en las Escuelas Normales que sea en medio de procesos relacionales desde la misma enseñanza.

La investigación en la enseñanza

Que la investigación sea una condición para la acreditación de una Escuela Normal le da protagonismo en la aprobación de quienes se forman en ellas, como si investigar fuera necesario para enseñar. No es así. Sin embargo, no se trata de prescindir de ella, pero sí preguntarse por su lugar en la formación para que, contrario a ser “algo con lo que hay cumplir” (PR022), sea posibilidad para fortalecer el poner en común la enseñanza y la educación.

Hay que hablar de manera honesta y directa sobre lo que está pasando y no está pasando con la investigación, cuáles son sus límites dentro de las Normales... sin discursos acartonados o académicos, ni “comités de aplausos” donde nos digamos que aquí todo va bien o, peor, que aceptemos sin cuestionar cuando nos dicen que la cosa va mal porque no investigamos. Pero no es hablarlo con los directivos, sino con los que están poniéndole el pecho al tema: los profesores y los maestros en formación. No se dice en las reuniones y menos en los eventos, pero sí es común comentar que lo que nosotros hacemos es enseñar, y la Normal está para enseñar a enseñar... enseñar a investigar es algo impuesto, sobre todo porque se plantea como si de ello dependiera lo que hacemos, ¡y no! (PR026).

En este momento el proceso formativo de los maestros está girando en torno a la investigación y no la enseñanza. Situar la investigación en la enseñanza es asumir otra postura: es porque se enseña que se puede –si se quiere– investigar; diferente a considerar que se necesita investigar para poder enseñar. Aunque son dos alternativas posibles, comprender que la enseñanza es un hacer-pensar, más que un pensar-hacer, contribuye a decidir cuál camino recorrer. Entonces, ¿hasta dónde llegar con la investigación en la formación de maestros? y ¿con qué propósito?

Al enseñar se ingresa a una comunidad de práctica, sea que se participe o no de encuentros donde se comparten experiencias. No obstante, relacionarse activamente con otros en este compartir –desde una voz que al hablar también escucha– nutre el propio hacer y el de los demás, así como puede dinamizar el organizarse e incidir en la toma de decisiones sobre asuntos que les atañen. Desde esta consideración se propone situar la investigación en la enseñanza; es decir, fortalecer la reflexividad en torno a lo vivido, a la vez que propiciar la constitución de un sentido y disposición para compartirlo, desde un *probar-probarse haciéndolo con otros*.

En tal virtud, se plantea hacer investigación de la mano de alguien con más experiencia en esto, desde *prácticas que los implique –como acontecimiento– en el ejercicio de compartir* con otros maestros dentro y fuera de la Normal. Algo semejante al proceso de hacerse maestro en la enseñanza. Es alimentar el probar y probarse poniendo en común su hacer-saber desde escenarios de participación que *desafíen* sus competencias discursivas, incluyendo la escritura. Frente a esta alfabetización académica Carlino (2013) plantea que esta solo es posible en el contexto de situaciones comunicativas donde sea necesaria para

participar de una comunidad con “propósitos, significados y valores compartidos” (p. 362). No obstante, para que quieran hacerlo y hacerlo bien, no basta con vincularlos a estas prácticas en cumplimiento de requerimientos curriculares. De hecho, esto es lo que ya se hace, por lo que la diferencia puede estar en la manera como se propicia.

Hay al menos cuatro aspectos a considerar si se pretende iniciar a los maestros-en-formación en la investigación desde la mirada propuesta: confiar en lo que tienen por decir sobre su hacer, lo que está asociado con escucharlos para que se escuchen y se hagan escuchar; hacer con ellos, dando ejemplo de lo que se les pide; encaminar las acciones en situaciones comunicativas del contexto donde circula el hacer-decir de los maestros; y descentrar el énfasis en los productos –sin decir que no se hagan–, para situarse en el proceso, donde escribir y leer lo escrito por sí mismo y por otros sea mediación para conversar-pensar juntos.

Me sorprendió cómo se defendió de bien socializando lo que han vivido en la práctica. Estaba muy empoderado hablando de lo que hizo. Además, que lo que contó de la práctica... ¡una maravilla!, no sabía que había hecho tanto. Es que escribir le cuesta... se queda corto con ello. (...) Por poco y no pasa investigación porque le devolví un montón de veces el documento. Es más, yo creo que lo ayudaron [con la escritura], porque no lo lograba... (PR001).

A veces los maestros-en-formación “se quedan cortos” frente a los requerimientos de una investigación que se mueve en los parámetros de la escritura académica, pero también se queda corta la institución para reconocer y ver un saber pedagógico que se hace presente en la oralidad, entendida en el sentido amplio de la gestualidad corporal; manera usual de compartir el hacer-saber entre maestros. La escritura significa trasladarse a otras lógicas discursivas, otras prácticas de constitución y puesta en común de sus saberes.

A mí me gusta y converso mucho sobre todo lo que nos pasa en las prácticas, soy más del hacer, pero escribir no se me facilita, es como que no puedo decir todo... y eso igual no lo van a leer, entonces como que para qué, es como un tiempo que se gasta y no aporta a lo que uno hace que es allá con los niños. (MF005)

La escritura es para los maestros-en-formación inactividad; un no hacer en tanto no se está haciendo la enseñanza. No hay propósito, ni necesidad en ello. Una posible alternativa para cambiar este panorama es reconocer la escuela no desde un “deber ser” que oculta, invisibiliza o juzga realidades que son orgánicas y contradictorias –como la cultura oral que predomina sobre la escrita– sino situarse en y desde las lógicas de comprensión que se mueven en la enseñanza (Chartier, 2021; Rockwell y Mercado, 1988).

Insistir en la generación de “productos de investigación” y la capacidad del maestro-en-formación para responder o no a las lógicas de planeación y prescripción, no deja mirar los caminos de la enseñanza por donde transita su formación. Se está pensando solo en sus dificultades y falencias. Contrario a esto, pensar la investigación desde una confianza en el

hacer-saber del maestro y no solo desde los formatos, puede dar lugar a que se compartan las trayectorias inventivas que en él se manifiestan, a la vez que propiciar una intención o inclinación hacia la escritura para organizar y compartir la propia experiencia.

Se trata de alimentar una reflexividad, una actitud de apertura hacia otras maneras de comprender lo vivido y compartirlo, desde una investigación que se haga en el encuentro y desde las relaciones de enseñanza. Para ello es necesario “liberar a la investigación científica en las aulas del peso de los formalismos... El intento por establecer unas reglas, transmitir las y aplicarlas no garantiza el éxito de la ciencia; es más, no es el modo como operan los científicos en el mundo real.” (Aguirre y Jaramillo, 2022, p. 202).

Aprendí que escribir ayuda a entender lo que se hace y a ver todo lo importante que hay allí... y así uno lo puede compartir con otros. No es que para mí sea fácil hacerlo, porque escribir me gusta pero me cuesta... pero fui aprendiendo a hacerlo un poco mejor, aunque hay mucho por mejorar. (MF047)

Hacer investigación confiando en la capacidad de respuesta de los maestros-en-formación a los desafíos que con ella se proponen, entre ellos la escritura, incrementa su confianza y su disposición a intentar. Sin embargo, no se trata de una confianza ciega. Es creer que pueden lograrlo –aun cuando no han probado ni se han probado antes en ello–; darles herramientas para que lo logren sin facilitarles el camino; y mantener orientaciones claras y apoyo constante para afianzarlos y darles seguridad. Se trata de impulsar un querer hacerlo y seguir haciéndolo, más que lograr un resultado que se agota en un entregable.

Centrar el interés en los productos insta a los maestros-en-formación a lograrlos sin importar el proceso. Hacer *con ellos* les compromete no a cumplir, sino a formarse mientras hacen; un hacer que es escribir y leer, pero también escuchar y hablar para comprender juntos, para pensar juntos. “No se trata de enseñar a pensar sino de dejar pensar al otro. Cuando se enseña a pensar se corre el riesgo que los estudiantes piensen como piensa el maestro; es decir, se pierde el pensamiento propio” (Muñoz, 2024, p. 98). No es dejar pensar al otro en silencio, sino escuchándolo, porque eso le permite escuchar su propia voz de maestro, desenvolver sus ideas, aclararse. En ello puede residir que le tome gusto a comprender lo vivido y compartirlo “un poco mejor” cada vez.

Escuchar la propia voz significa tener la intención de ser escuchado; renunciar a la comodidad del silencio no por un requerimiento asociado a una calificación, sino por convicción e implicación. Esto compromete con una decisión, ya no es la decisión de enseñar sino la de decir algo sobre ella, a partir de su propia experiencia. Ejercitación de un decir que se convierte en llamado a ensayar, a probarse, a identificar los propios límites de enunciación y comprometerse con superarlos. La investigación se hace entonces formativa.

Cuando la investigación se afirma en la enseñanza, transita de ser requisito de aprobación a excusa para poner en común lo vivido, conversando, escribiendo, leyendo...

pensando con otros. Es la investigación como enseñanza relacional, desde donde es posible construir una memoria pedagógica que oriente las propias decisiones y las de otros.

MF012: ... yo no había pensado en todas esas cosas profe.

MF013: Es que uno va a las prácticas y es todo chévere. Uno va y está con los niños... pero viene y qué jartera los informes...

Investigadora: Pero si no estuviéramos revisando el informe no hubiéramos conversado todas estas ideas tan interesantes.

MF013: ¿Y es que toca escribirlas profe?...

YMH: Escribir nos exige recordar y organizar los recuerdos y al hacerlo vemos cosas que no habíamos visto...

MF012: ... aparece la magia profe.

Investigadora: ¿La magia?

MF012: Sí, la magia de todo lo que pasó y que no habíamos visto.

La investigación puede *ayudar* a que se mire la magia si habla desde los gestos de la enseñanza apoyada en la escritura, pero más allá de ella. Es la magia de la enseñanza que se hace gesto-palabra para tejer sentidos personales y colectivos apoyados en la investigación, lo que contribuye a la constitución de una vocación desde una reflexividad más profunda y sentida en torno a lo vivido.

Entre el sello institucional y la huella formativa

El carácter formativo de las Escuelas Normales está en la enseñanza, una que se va haciendo y que al irse haciendo se va sabiendo cómo hacerla. Planteamiento que se dejó como último apartado, acorde a una postura asumida: permitir que se desplegara en la cotidianidad, en lo que tiene más forma de decisión-acción que de discurso, en lo que desborda los documentos institucionales y normativos, eso que por estar presente se da por sentado hasta que alguien lo señala y hace explícito. Se aborda integrando reflexiones vinculadas al reconocimiento de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior –a través de la Ley 2481 de 2025–, a pesar de que ser un asunto que excede los propósitos de la tesis. La decisión de hacerlo corresponde a una intención por aportar a las discusiones actuales en torno a su reglamentación.

La palabra carácter, de acuerdo a la RAE, tiene al menos tres acepciones: señal o marca, conjunto de cualidades o condición dada por una dignidad o función que se desempeña, y “fuerza y elevación de ánimo” asociada a una disposición firme y enérgica. Es identidad. En este sentido, es importante distinguir en la enseñanza una marca particular de las Escuelas Normales que, más que rasgo de una misión institucional, es sustento de un

carácter formativo, de una identidad. Representa la enseñanza una “fuerza y elevación de ánimo”, una firmeza y energía que in-fluye en el hacerse maestro.

Hay una identidad normalista que se constituye en el hacer la enseñanza *con otros* a través de una práctica pedagógica que se desenvuelve entre la vida escolar y la vida comunitaria. Esto hace que su *sello*, su carácter formativo, esté impregnado de arraigo territorial y acción critico-situada, pero también de un anclaje, no siempre explícito en torno a “concepciones y creencias [que] se encuentran imbricadas con la organización del trabajo escolar y se expresan como prácticas habituales, formas de hacer legitimadas, reglas de juego aceptadas, términos de uso ordinario y atmósfera de trabajo imperante” (Galván, 2008. p. 149).

En virtud de ello las Escuelas Normales y las escuelas donde se realizan las prácticas pedagógicas pueden vislumbrarse como escenarios que propician la repetición de un formato escolar bajo el amparo de la tradición –“así se ha hecho siempre” (PR007). Formato que desde sus contradicciones delimita las condiciones para probar y ponerse a prueba en el oficio de enseñar. No obstante, la comprensión se amplía al reconocer que este es desbordado por las decisiones que *tantea* el maestro-en-formación en el acontecer institucional. Galván (2008) plantea que si bien se ingresa con las prácticas a una cultura escolar –“densa tela de araña que sostiene la repetición” (p. 160)–, no hay pasividad en quien se está formando en ellas, porque asume riesgos en el hacer y realiza esfuerzos “fallidos o exitosos, para *influir* y cambiar la dinámica anquilosada de la escuela” (p. 10).

En la relativa autonomía que posibilita la Práctica Pedagógica, al otorgar una autoridad para enseñar –así sea acompañada y temporal–, emerge una implicación que moviliza en el maestro-en-formación un arrojo; firmeza y energía que se hace capacidad inventiva, aire fresco ante la estructura escolar en la que respira no solo un decidirse a enseñar sino también una actitud ante la enseñanza. Experiencia que se hace *huella formativa*, rastro vinculado a una institucionalidad que la hace posible. De ahí la importancia de las decisiones de la institución, porque el ambiente particular de relaciones que propicia puede ampliar o disminuir su in-fluencia en la constitución de sentido de una identidad en el oficio, de una vocación, pero también en su dinámica escolar.

Un sello se hace universal en tanto marca repetible. Es distintivo que manifiesta una pertenencia; impronta de una identidad que da “margen” al hacer: el discurso normativo, los criterios establecidos para ser reconocido, lo que se repite como legado o herencia. Es el camino trazado para ser recorrido. La huella es el movimiento en él. Es el andar que se vincula a otros pasos con quienes se comparten sentidos y rasgos trazando trayectorias que varían en el encuentro. Es y abre a la relación, da pistas, se sigue. También marca y hace camino pero sin que su presencia, sus bordes, puedan establecerse claramente. La huella es temporal, se pierde entre otras huellas. Es paso que se convierte en rastro momentáneo y aun así determina el camino andado y por andar. La huella es in-fluencia.

Si hay un *sello institucional* que inscribe al maestro-en-formación a una cultura escolar dada, hay también una *huella formativa* que emerge en la experiencia relacional. El primero dispone lo que ha de ser hecho en las prácticas pedagógicas como experiencia que expone al llamado de la enseñanza. El segundo es el acontecimiento que hace desbordar los límites trazados al asumir una responsabilidad consigo, con los otros y con el mundo a enseñar. Péndulo en movimiento entre lo estructural y lo contingente en el que se mueve el oficio del maestro (Saldarriaga, 2024).

El sello institucional genera entonces las condiciones para que el estudiante llamado profesor se asuma maestro-en-formación, no como una decisión que se agota al titularse, sino como un compromiso de saber en el hacer que se vuelve huella formativa. Es el magma en el que se sella la promesa de volver en respuesta a cumplir lo prometido, no por tener todo lo que se necesita para hacerlo, sino porque posibilita la in-fluencia para un querer hacer y, en consecuencia, querer saber de manera crítico-situada. La huella formativa, por su parte, es la invención que se mueve en las márgenes de lo instituido. Es la decisión, la respuesta que se va constituyendo al caminar en la contingencia de la enseñanza. En palabras de De Certeau (2010), las trayectorias insospechadas pero no indeterminadas que dan cuenta de un saber presente en el hacer.

Es estar entre el sello institucional y la huella formativa, lo que desarrolla este apartado a partir de cuatro ideas. En la primera se presenta la práctica pedagógica como escenario que moviliza una toma de decisiones en los maestros-en-formación, pero también en las Escuelas Normales, propiciando una con-formación institucional. La segunda enfatiza en que el maestro-en-formación se “pre-para” en una vida escolar de la cual participa a tiempo completo, al tener las Escuelas Normales un régimen especial que le permite brindar el servicio educativo desde Preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria. Desde esta particularidad se plantea una tercera idea asociada a la relación de estas instituciones con la Educación Superior, a propósito de la reciente reforma normativa que las reconoce como tal en el país. Se integran inquietudes y desafíos, aunque no se profundiza en ello por ser un asunto que va más allá de los fines del presente estudio. Cierra el apartado reafirmando la importancia de confiar en el proceso formativo que se vive en las Escuelas Normales para hacerse maestro en la enseñanza, haciéndose responsable del llamado que ello implica.

La Escuela Normal se hace en la práctica

El maestro se hace en la práctica, enseñando. Ninguna idea sintetiza mejor el rasgo distintivo con el que se reconoce la formación en una Escuela Normal, por lo que se podría decir que *la práctica de la enseñanza hace también a la institución*. Aunque parece que no se dice nada nuevo, sí es relevante decirlo con mayor comprensión para confiar y afianzar en la particularidad formativa de ser enseñado en el oficio, como un hacer *con otros*. Es la

enseñanza como acontecimiento ético que dota de sentido un hacer relacional que propicia la constitución de sentido de una vocación por decisión (Zambrano, 2019).

Varios autores han advertido la importancia de centrarse en la enseñanza para pensar el hacer del maestro y su formación, incluso asociándolo con reivindicar la dignidad del oficio (Sadarriaga, 2024; Chartier y Brito, 2024; Chartier, 2021; Larrosa, 2020; Galván, 2008). Perspectiva ante la cual las Escuelas Normales se sitúan en un lugar privilegiado, no tanto por sus discursos normativos o saberes prescriptivos, sino por las decisiones y prácticas de enseñanza que en ellas se dan. En su cotidianidad se manifiesta un hacer-saber que in-fluye no solo en el maestro-en-formación.

Ya son cerca de treinta años enseñando aquí... más el tiempo que fui profesor en otras escuelas, entonces uno piensa ya en la jubilación, pero no me quiero ir sin antes dar un máximo aporte a la Normal, porque se viene la verificación [de condiciones de calidad]. Empecé un proceso con los de grado Cuarto, de trabajar por proyectos... como lo hice hace unos años. Ese fue un punto fuerte para el proceso de verificación del 2010. Hay que empezar ya a pensar en eso, porque a la Normal hay que sacarla adelante siempre... *este pueblo no sería lo mismo sin la Normal*. ¿Usted se imagina...? [en referencia a no lograr la autorización de funcionamiento del PFC] ¡La Normal le da vida al pueblo! [Comento que no sabía lo del proyecto. Agrega por ello:] Hace falta que nos contemos lo que hacemos y contarle a los maestros en formación, pero a ellos sobre todo [contarles] lo que hacíamos por la comunidad, porque antes se hacía más... que entiendan que no es solo dar clases (...). También hablarnos de frente las cosas entre compañeros, decirnos sobre todo lo que no nos gusta, hacer algunas jornadas de integración para ser o volver a ser realmente una familia... pero una bien, porque ahora somos una familia disfuncional. (PR007)

En una Escuela Normal el maestro en ejercicio también decide “hacer bien” la enseñanza, pero lo hace no solo por una implicación con sus estudiantes, sino también pensando en in-fluir en quienes se están iniciando en el oficio. Sabe que con su hacer le enseña a otros a enseñar, por lo que el legado de su labor tiene una implicación mayor. Por ello busca contribuir, desde sus decisiones de enseñanza, para que la Escuela Normal *siga siendo* un lugar en el cual formarse. Cuida la institución como lugar de relaciones pedagógicas que posibilitan la formación, pero también como lugar de relaciones comunitarias, porque el compromiso se ha nutrido al sentirse parte de una familia-comunidad educativa. Perspectiva que da cuenta de una historia compartida: la comunidad local gestó la vida de la Normal y desde ella hay una preocupación por darle “vida” a esta.

Formarse en la práctica es una experiencia constitutiva para quien se está iniciando en el oficio, para quien ya hace parte de él y para la institución misma, desde relaciones afectivas que tienen como sustento el sentirse parte de una “familia normalista” cuyas raíces empáticas se comparten con las de la comunidad. Esta imbricación conforma la estructura que sostiene las relaciones pedagógicas tanto de los maestros-en-formación

como de los maestros en ejercicio; institucionalidad desde la cual también se toman decisiones de enseñanza.

La idea de hacer parte de una familia se refuerza constantemente a manera de llamado afectivo que compromete. No obstante, es un llamado de unidad que puede, en ocasiones, no dar apertura a la discusión o el disenso. A la familia se defiende, no se cuestiona, y lo que pase en su interior se queda en casa so pena de ser excluido o repudiado por no comportarse según sus reglas. Afectos institucionales que se convierten en una espada de doble filo porque vincula pero a la vez cierra. Con ello se limita el comprender o intervenir en cómo se reproducen u operan en su interior las relaciones de poder y los discursos dominantes desde los cuales se interactúa o se generan relaciones con sus posibilidades y contradicciones.

La profesora insiste en que los muchachos entreguen planeadores muy detallados y bien ordenados. Incide en la calificación si hacen o no márgenes en las hojas, si tiene dibujos... pero además lo tienen que entregar en su cuaderno, es decir, escrito a mano (...). Dice que así tienen que poner más atención a lo que escriben y que algo se les ha de quedar, porque si les acepta en digital, copian y pegan, o hace uno y los demás ni leen. (Investigadora)

Comprender prácticas arraigadas y decisiones cotidianas en las Escuelas Normales, puede dar apertura a una mirada más amplia desde sus realidades y no solo desde preceptos o anhelos, a fin de tener mayores elementos para tomar decisiones que fortalezcan la labor que en ellas se desarrolla (Chartier, 2021; Galván, 2008). Por el contrario, la falta de comprensión del propio hacer, junto a un optimismo que invisibiliza u oculta tensiones y contradicciones, puede incrementar las resistencias internas, a la vez que afectar relaciones con otras instituciones o instancias por alimentar una idea de ingenuidad, ser incautos o no tener suficientes criterios para respaldar posturas asumidas.

Como ejemplo, se retoman algunos rasgos que se asocian a una identidad normalista. Uno común es la tendencia a atribuirse una vocación más comprometida al plantear que esta responde a un mandato institucional o un llamado al servicio que se impregna a temprana edad. Frente a ello la tesis precisa que, si bien se constituye una vocación, está no responde a un precepto místico o instituido, sino que es una decisión de implicación asumida en la enseñanza como respuesta a quien en el encuentro espera ser enseñado.

Por otra parte, está el esperar que el maestro normalista demuestre habilidades para un hacer manual estético y disposición para desarrollar actividades que requieren habilidades artísticas y sociales como actuar, danzar, cantar, animar una reunión, etc. Esto, junto a otro rasgo, que es percibir una inclinación a cumplir las normas escolares, incluyendo llevar planeadores de clase e informes detallados y ordenados, a pesar de saber que toda planeación es tentativa ante las contingencias escolares. Lo comprendido respecto a ello, es que a pesar de la reticencia ante algunas prácticas, hay una *tendencia a replicar lo que se*

asume que hace parte de una identidad compartida. Esto refleja un hacer-saber que se vive en laboriosidad, desde las ideas y relatos que la misma comunidad alienta y desde las cuales aprueba el hacer del maestro normalista.

A este discurso instituido que se hace huella formativa se suma la perspectiva de un compromiso con un hacer colectivo y comunitario. Merece especial atención al contener la crítica de dedicar mucho tiempo y esfuerzo a actividades institucionales y comunitarias en detrimento de avanzar en los planes de estudio. La percepción es que se “dejan de recibir” conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos, según el “deber” de la visión institucional, aunque a la vez se señale como positivo la implicación con el territorio. Se explicita en ello que no hay una relación armónica entre mirada territorial y visión institucional, ni una decisión “correcta” en la enseñanza, sino un moverse en medio de tensiones constituyentes que la movilizan y movilizan la formación. Hay entonces unas maneras de hacer-saber que se encarnan como realidades orgánicas y contradictorias que dan cuenta de un legado normalista.

En el hacer normalista se manifiesta además una disposición a relacionarse desde la altura de los niños y niñas para dar apertura a la enseñanza, tanto como desde la altura de las comunidades para aportar a mantener el tejido social que sostiene la escuela. Es la comprensión de la afectividad como condición que sostiene el encuentro relacional para presentar-enseñar una parte del mundo a otros y con otros; decisión que se sustenta en una racionalidad sensible atravesada por la experiencia vital.

Esta racionalidad sensible hace parte de una cultura institucional que se toma en serio el jugar, la risa, la imaginación, el con-tacto y la cercanía, los afectos. De este modo, las orientaciones y directrices de la gestión escolar tienden a reafirmar una vitalidad relacional que llama a disponer la escuela, pero también el hacer de quienes enseñan a enseñar en ella, para mantener un legado e influencia de una identidad normalista.

Agradecemos a nuestra Normal hermana por su hospitalidad durante el evento. Eso es lo bonito de encontrarnos, que siempre nos sentimos en casa, desde la comida, las actividades de integración, los detalles siempre tan elaborados, los puntos culturales y por supuesto las reflexiones que compartimos (PR021). Aquí estamos dispuestos a colaborar. Es que *así hacemos las cosas en una Normal*, todos colaboramos para hacer sentir bien al que llega... qué pena cuando no se hace, porque *así no somos nosotros* (PR035). Es importante vincular a la comunidad porque ellos esperan eso. Siempre hemos sido una institución de puertas abiertas. Eso es lo que le da calorcito no solo a la Normal sino al pueblo (PR002).

Mirar la institución desde los vínculos y relaciones que la sostienen como “familia normalista”, permite comprender un accionar pedagógico marcado por la afectividad. En este marco, la gestión escolar trasciende la eficiencia de lo administrativo para situarse en un horizonte institucional constituido desde relaciones afectivas que dotan de sentido el hacer; uno que se mueve más en las relaciones de calidez que en las pretensiones de

calidad. Por ello la Normal puede entenderse como la patria de los afectos –lugar institucional que se habita desde la afectividad y la afectación–; marca que se hace huella en la manera como se forman los maestros en ella. Misma particularidad que incide en ser percibidos, desde escenarios académicos donde se establecen interacciones menos afectivas y más centradas en una dinámica de pensar-hacer, como “menores de edad”.

Finalmente, es de considerar que esta identidad normalista se constituye en medio de la vida escolar, por funcionar el PFC junto a los niveles educativos que van desde la Educación Inicial hasta la Educación Media, dado el régimen especial de las Escuelas Normales.

Una formación que “pre-para” en la vida escolar

Las Escuelas Normales son Instituciones de Educación Superior para la formación de maestros, que atienden a su vez los niveles previos de la trayectoria educativa. Por ello, ingresar al PFC significa sumergirse en la vida escolar a tiempo completo y no solo durante las prácticas que realizan en una escuela²²; condición que se reafirmó con la Ley 2481 del año 2025. El calendario y jornada escolar del PFC se define de acuerdo a lo dispuesto para los otros niveles educativos, dado que los recursos de funcionamiento están asociados. Esto hace que normalmente las clases se muevan al compás del timbre que marca el cambio de hora. Participan, junto con los demás estudiantes, del Gobierno Escolar, las asambleas, las formaciones, izadas de bandera y otros eventos y actividades institucionales. Usan uniforme y acceden a los servicios del restaurante escolar, cafetería, biblioteca, salas de sistemas y otros espacios escolares bajo las mismas normas que aplican para los demás estudiantes, a las que se suman las que tienen por ser además maestros-en-formación.

Estar en esta vida escolar se vive como algo cotidiano. Es “lo que pasa”, o “como son las cosas”, pero no por cotidiano es sencillo y menos simple. Solo detenerse en el uso del uniforme permite notar algunas implicaciones. El uniforme representa el acatamiento de unas normas, de una disciplina, pero también es una identificación. En este caso, el uniforme que portan no es el mismo de los demás estudiantes. El suyo les identifica como parte de los que se están formando como maestros; distintivo que les sitúa de manera diferenciada en la experiencia escolar compartida. Están ahí para ser enseñados pero también para enseñar, por tanto se espera una actitud y disposición particular porque “ya deben asumirse como maestros, son maestros... así que en todo deben ser ejemplo para los otros estudiantes” (PR002).

²² Es de recordar que a partir de la Ley 715 del año 2001 se suprimió la figura de la escuela anexa al conformarse las instituciones educativas como mecanismo de integración de escuelas para una gestión escolar centralizada. Las sedes educativas que quedaron asociadas a las Escuelas Normales –que fungen como sede principal– se proyectaron como el “laboratorio pedagógico” para la formación de maestros. A ellas se adicionan las de otras instituciones con las que se generan alianzas para ampliar los lugares de desarrollo de las prácticas pedagógicas.

A través de la ventana veo a los maestros en formación. Limpian sus zapatos con un trapo al lado del lavadero. El patio de esta escuela es una cancha de tierra y poco pasto... efecto de las escasas lluvias de esta época y el intenso uso del espacio. También los pasillos son en tierra. Hay bastante polvo. Aun así limpian sus zapatos y sacuden sus uniformes. Conversan y se ríen mientras se ayudan para lucir limpios y ordenados. Uno le pasa al otro su peine. El cabello está un poco alborotado después de haber corrido con los niños todo el camino. Venían haciendo carreras y jugando. Imagino al profesor de práctica diciéndoles que por más lejos que esté la escuela, e indiferente de las condiciones, siempre deben “organizarse” antes de empezar la jornada. Ahora van hasta sus maletas. Sacan un betún y se agachan nuevamente para darle el último toque a los zapatos. Están listos. Llamam a los estudiantes para iniciar la jornada con una dinámica en la cancha. A los cinco minutos los zapatos están nuevamente empolvados... pero ellos ya lustraron sus pasos para enseñar, para ser maestros. (Investigadora)

Niños y maestros pueden llegar sudados y sucios a cuenta de las condiciones del camino, pero el maestro inviste una autoridad, por lo tanto “se viste” de ella. Al llegar a la escuela, el maestro-en-formación, que se está probando en esta autoridad otorgada, se organiza y la organiza para la enseñanza. Es una manera de decir que se está entrando a un tiempo distinto que requiere de una “respiración distinta”; una disposición que es del cuerpo-maestro y del lugar-escuela. Es in-vestirse de autoridad para que el otro se disponga, a su vez, a ser enseñado. Es entrar, arroparse de ese “vestido” para ser mirado, acogido con la dignidad que corresponde al mismo.

Caminar el territorio como maestro con su uniforme, confiere una autoridad que se convierte en mirada implicativa al comprender la responsabilidad que se tiene de mostrar el mundo, o una parte del mundo, desde una disposición hacia el encuentro de lógicas y formas de ordenar las experiencias vitales. Ese mundo, en medio de ese encuentro, no se muestra solo con palabras, con contenidos, sino también desde esmerarse por hacerlo con dignidad. Es presentarlo con respeto hacia quien lo recibe, donde el orden, la ambientación y la limpieza hacen parte de hacerle sentir a quien será enseñado que no solo es merecedor sino también responsable de lo que le está siendo confiado.

Con el uniforme se inviste una identidad de maestro en las prácticas, de ahí el lustrar los zapatos, sacudirse el polvo y “organizarse” para enseñar. Pero además su uso diario les inviste de una identidad desde la cual son “vistos” por la comunidad, quien aprueba o no su hacer más allá de los límites de la institución, por lo que su responsabilidad se extiende fuera de ella. Estar en la Normal es *vestirse* para enseñar-caminar el mundo junto a otros, desde un hacer-saber que llama a conocerlo y conocerse en él, implicándose en un cuidado colectivo, común, que se vive de manera constante. Así, el uniforme se convierte en una distinción constante que dispone y llama a responder, como se muestra en este relato que vuelve a relacionarse para ver en él lo que implica el uso de este distintivo institucional.

Logré convencerlos de que me dejaran pasar, porque estaba con el *uniforme* de la Normal. Eso sí, me dijeron que tenía que bajar a primera hora el sábado con los papeles. Sobre todo un carnet que nos da la comunidad para que sepan que somos de ahí. El sábado bajé, pero *para “asegurarme”... me puse otra vez el uniforme*. El tema va a que me fui a asomar a una actividad comunitaria que estaban realizando por el día de la madre en la vereda, así *con el uniforme... y de allá no me dejaron ir*. Me dijeron que como estoy estudiando para ser maestro, animara el espacio. (MF063)

No es el maestro-en-formación solo un estudiante a quien se autoriza ir hacia la escuela, invistiendo la autoridad de maestro en función de demostrar que está preparado para asumir la enseñanza. Su experiencia educativa es un permanente estar en la escuela, lo que hace que esté en una permanente preparación en el hacer desde relaciones que tienen in-fluencia formativa en medio de la vida escolar que es a la vez vida comunitaria. Experiencia que es diferente a la vivida por los demás estudiantes de una Escuela Normal, quienes no reciben el llamado a hacerse responsable de la enseñanza a través de las prácticas pedagógicas como experiencia que transforma su disposición a hacer-saber.

Se recorre el mismo mundo-territorio al que se pertenece, pero la enseñanza lo ha revestido de un nuevo brillo. Al hacerlo, esta deja de ser vivida como algo que “toca vivir” a ser una *experiencia que les toca*, que les moviliza, que transforma hacia un hacer crítico-situado que se hace huella en las decisiones, sean o no de enseñanza. Con ello, el maestro-en-formación se pre-para en una inventividad que se mueve en el presente, que responde al momento y la ocasión, en la que conecta lo que sabe y hace para saber, tanto como lo que proyecta. Es decir, es el movimiento entre un *pre*, como acción previa, y un *para*, como intencionalidad o propósito de futuro. La unión de pasado y futuro está en un presente en acción, en la decisión, en la prueba y ensayo como inventividad.

Como parte de las horas sociales en el PFC, asociado al trabajo comunitario, tres maestros en formación están ayudando en el restaurante escolar durante el descanso. Es un gusto verlos asumir esta labor con entusiasmo y alegría. Los niños les dicen *profe* y los saludan con un abrazo. Ellos les hacen observaciones, les dicen que coman todo, que laven el plato, que agradezcan a las señoras que colaboran en la cocina. Hablan de ello con un aire de deber cumplido. Faltando diez minutos se sientan a comer, el tiempo apenas justo para volver a sus clases. (Investigadora)

En una Escuela Normal no hay tiempo dividido, escindido, entre preparación y práctica, porque en ella es estudiante y maestro a la vez... lo que in-fluye en su hacer y decidir. Todo el tiempo está ejercitándose en una escuela; una donde experimenta el moverse *entre* enseñar y ser enseñado, lo que potencia el hacer-pensar-relacional que moviliza la formación al contrastar en el hacer lo que sabe y le es enseñado para responder con la enseñanza. Esto se refleja en las prácticas realizadas en otras escuelas, pero también en la comunidad local, donde se asume una relación constante que excede lo prescrito.

La enseñanza se va ejercitando en la relación con estudiantes, maestros, directivos y comunidad de la sede educativa donde se estudia, pero también de las sedes educativas donde se enseña. Hacer relacional que alimenta un responder como huella formativa de una Escuela Normal. Es así que el saber del maestro-en-formación se saboriza en el día a día escolar, sintiendo y haciendo parte de las pulsaciones de la escuela y la comunidad. El estar inmerso en sus dinámicas hace que la formación no se limite a los tiempos y requerimientos de una práctica escolar, lo que le “expone” a más experiencias desde las cuales asumir posturas y decisiones de enseñanza.

Yo elegí hacer el PFC por cercanía y porque me dijeron que podía luego presentarme a la universidad para continuar en quinto semestre [por convenio], entonces dije «yo arranco desde ahí». (...) Me gustó mucho el trabajo que tiene la Normal, sobre todo porque me ha pasado que otros amigos que fueron directo a una licenciatura me dicen: «ve, ayúdame con esto, es que vos tenés práctica, harta, demasiada y nosotros no... y por eso es que para elaborar un plan se nos dificulta o para trabajar un plan diario, o sea, planes largos se nos dificulta, porque acá es por hora». Me pareció raro, pero pues me ha parecido bien porque pienso a ratos y digo: «entonces la Normal es, en cuestión de práctica, mejor que una universidad... entonces me sirvió de mucho estar aquí, porque sé que allá se me va a hacer fácil». (MF026)

Para algunos el PFC es un tránsito hacia la universidad como Educación Superior. Aspiran a ella en perspectiva de progreso, de avance, desde una subestimación de lo anterior y de sí mismos. “La verdad es que yo siento miedo de irme para la ciudad a estudiar, porque va y me quede grande...” (MF059). No obstante, la experiencia ganada en la práctica da una confianza, una seguridad, nutrida también en el conjunto de vivencias que hacen parte de la vida escolar en la que participó. No se es entonces tránsito como lugar de paso hacia donde sí se quiere llegar, es proceso con una huella formativa que tiene valor y riqueza propia; una que afianza frente a cualquier camino que se decida continuar, incluyendo el ingreso a una universidad.

Escuelas Normales y Educación Superior

La Educación Superior en Colombia está definida como el nivel de educación formal posterior a la Educación Media o secundaria. Integra los programas de pregrado (técnicos, tecnólogos o profesionales) y posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) ofertados de acuerdo a lo reglamentado en la Ley 30 de 1992 por Instituciones Técnicas Profesionales; Instituciones Tecnológicas; Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas; y Universidades. Las Escuelas Normales no están contempladas en esta normatividad, aunque la Ley 2481 de 2025 las reconoce como Educación Superior de carácter especial.

Esta Ley –en proceso de reglamentación– define a las Escuelas Normales como instituciones autorizadas para ofertar Educación Superior sin renunciar a la oferta en Educación Inicial, Básica y Media; niveles que se siguen entendiendo como laboratorio pedagógico para la formación de maestros. Doble condición que mantiene su vínculo a dos viceministerios de educación y sus respectivas regulaciones. Con ello se avanza en un camino que empezó con el Decreto 3012 de 1997, a través del cual se rotuló como Superiores a todas las Escuelas Normales que se acogieron a la reforma que les permitió continuar funcionando como instituciones formadoras de maestros, al asumir la conformación de una oferta educativa posterior a la Educación Media. Decisión que las sujetó posteriormente a las condiciones básicas de calidad establecidas en el Decreto 4790 del año 2008, el cual supedita la autorización de funcionamiento del PFC a un proceso de acreditación.

La expectativa frente a la Ley 2481 es lograr una reglamentación participativa y democrática, a fin de superar la ambigüedad jurídica y de financiación que caracteriza el funcionamiento de las Escuelas Normales²³. Aspecto especialmente relevante si se tiene en cuenta que la perspectiva ha sido la de “elevarse al nivel” de las universidades, sus dinámicas y códigos –que son los códigos de la academia y la acreditación institucional asociados a procesos de investigación científica–, sin contar con las condiciones para lograrlo, pero sobre todo sin resolver la discusión de fondo sobre su carácter formativo diferencial.

Aunque se habla del saber pedagógico como un reconocer los conocimientos más y menos formalizados que entran en juego en las decisiones de la enseñanza (Zuluaga, 1999 y 2001), al final se da relevancia a aquellos que responden a una formalización desde formatos y estructuras específicas, entendiendo al “resto” como de menor categoría, sin ver que en ello opera una fuerza creadora, un saber qué hacer y cómo en circunstancias particulares para resolver la enseñanza. Se da entonces una búsqueda de reconocimiento desde una nivelación tanto de desempeño académico, como de investigación, asumiendo de entrada que se está en una condición de déficit como IES.

Lo anterior ha generado un escenario en el cual las Escuelas Normales son percibidas y se autoperciben como “hermanas menores” de las universidades, quienes les orientan y acompañan para que alcancen la “mayoría de edad”, la cual se da a través de la investigación y de dinámicas académicas y administrativas enfocadas en la eficiencia y la productividad. Aunque en el discurso se habla de paridad institucional y haya buenas intenciones, lo cierto es que hay una relación de dependencia pedagógica y de gestión que se ha profundizado en el tiempo, sobre todo porque se asume que son las universidades,

²³ Es de tener en cuenta que parte de la discusión actual frente a su reglamentación, es la manera como va a dialogar con otras leyes y disposiciones, como la Ley 30 de 1992, los estatutos docentes en vigencia, el Sistema General de Participaciones, el Sistema Nacional de Formación Docente, entre otras.

con sus expertos, quienes tienen respuestas para las inquietudes y desafíos de las Escuelas Normales.

En este sentido la discusión central está en si ser reconocidas como IES implica que se las *universitarice* o no. Es decir, si se ahonda en el modelo universitario, con sus lógicas de acreditación y dinámicas en torno al saber, donde *el riesgo es que las Escuelas Normales se parezcan cada vez menos a ellas mismas*. Lo que podría sintetizarse es la tendencia a moverse del hacer-saber que distingue el formarse en la práctica, a un saber-hacer que se ocupa más de la fundamentación teórica y conceptual. Son, como se ha dicho, modos distintos de pensar y propiciar la formación desde una comprensión de la relación teoría-práctica. En uno se reconoce que en la práctica hay teoría, es decir, que en el hacer hay un saber que no solo opera en las decisiones de enseñanza sino que las moviliza, así sea un saber no enteramente enunciable (Jaramillo, 2025b); en el otro se trata de elevar la teoría para mejorar la práctica, siendo la segunda un aterrizaje de la primera.

Ahora bien, en las Escuelas Normales es en la práctica donde se ejerce desde una altura, una dignidad, y en la que se despliega un hacer-poder:

[En la universidad] uno se desenvuelve en la práctica fácil, sabe cómo es con los estudiantes para que atiendan, para saber manejar el tiempo... y es que es breve profe, acá es solo dos o tres horas de clase un día a la semana, a veces dos días, pero no más, y uno orienta una sola área. En la Normal era toda la semana y todas las áreas... y que el proyecto comunitario y las clases y las actividades... ¡acá es un paseo! A los que sí le está costando es a los regulares. Una *disque* llegó de la práctica con dolor de cabeza y que no había dormido la noche anterior de la pura angustia... ¡y eso que dio solo dos horitas! [se refiere a estudiantes que iniciaron la licenciatura desde semestre I, diferente a los Normalistas Superiores que por convenio interinstitucional ingresan a semestre V]”. (MF065)

Hacer parte de la vida escolar como estudiante y maestro deja una huella que se vive como orgullo, no por lo recibido, sino por el esfuerzo que implicó recibir lo que les fue dado por la institución. Es un orgullo personal que se hace institucional. La contradicción en ello está en que si bien hay un acuerdo respecto a que el carácter distintivo de una Escuela Normal es la formación en la práctica, el proyecto educativo institucional, en el contexto de la normatividad, se ha preocupado por responder a una dinámica que le constriñe. En vez de reconocer que la teoría del maestro se manifiesta como saber pedagógico encarnado en su práctica, donde se develan lógicas a manera de decisiones crítico-situadas, está preocupada por hablar desde palabras y dinámicas ajenas.

Más allá de lo que se le pide a una Escuela Normal y de lo que esta pide a los maestros-en-formación, la sensación es que las prescripciones, la planeación, los contenidos didácticos, disciplinares, pedagógicos que se enseñan, la investigación, se mueven en otros tiempos y urgencias que no son los de la práctica. El maestro-en-formación se “lanza” sin tener todos los elementos para enseñar, o los recibe cuando por no

necesitarlos no atiende, ni entiende... y, aun así, enseña. La formación en el hacer desborda la idea de una relación saber-hacer o teoría-práctica, porque se va sabiendo según las contingencias de la enseñanza. Realidad que llama a tomar decisiones acordes a esta huella formativa.

Estamos entre preocupados y asustados porque queremos hacer una buena práctica con los niños, pero no sabemos cómo... a veces las orientaciones que nos dan nos confunden más, porque se gasta mucho tiempo con el tema de los lineamientos y los estándares y los DBA, pero no en hablar de *cómo enseñar en realidad*... o no tenemos clases por tanta cosa que se hace, o cuando necesitamos saber algo ya no estamos con los profesores porque fue tema de otro semestre. Ahora sí nos interesa y pensamos en lo que deberían enseñarnos. (MF030). Yo la verdad ni me acordaba que esto lo habíamos visto en clase, por eso le vine a preguntar profe. Seguro no le puse atención... o no entendí cuando lo explicó, pero tenemos que explicarlo en la próxima práctica y no quiero irme a equivocar ahí con los niños. (MF057).

Aproximarse de otra manera a la relación práctica-teoría puede contribuir a comprender que las Escuelas Normales tienen una naturaleza particular. No se trata de “elevantas” al estatus de universidades, porque tienen por sí mismas altura en lo que hacen-saben. Desde esta condición sí tiene sentido hablar de relación de paridad, no por ser iguales o por igualarse en estructuras de funcionamiento, sino por la posibilidad de nutrirse mutuamente desde las diferencias.

Se hace necesario asumir con autonomía y gobernanza las disposiciones que marcan la vida institucional, lo que empieza por tomar posturas –y encarnarlas en el hacer diario– frente a lo que significa hacerse maestro en la enseñanza y su relación con la investigación o la generación y circulación de conocimientos (saberes pedagógicos). La maestra Martha Stella Manosalva de la Escuela Normal Distrital María Montessori, sintetiza esta visión al expresar: “una Escuela Normal no hace formación técnica, ni tecnológica. No es una universidad, ni un colegio con algo extra. Es una Escuela Normal. No hay que tener miedo a no ser lo que otros son, sino tener el valor de ser lo que somos”.

El in-fluir en la enseñanza

Escuchar las Escuelas Normales en su cotidianidad es escuchar el latido de la enseñanza como fuerza constitutiva de la formación que ella propicia. Característica enraizada en un proyecto educativo que responde, en medio de aciertos y contradicciones, al llamado de iniciar en el oficio del maestro entre una visión institucional y una mirada territorial. No se trata de asumir una postura nostálgica o incauta frente a las Escuelas Normales, sino reconocer la relevancia histórica que tienen y lo que se puede aprender de ellas sobre el hacerse en la enseñanza desde su cotidianidad. Esto implica escuchar su voz institucional y la de quienes se han hecho y se hacen maestros en estas.

No es por nada... pero hace unos treinta años la planeación de las prácticas era más sencilla. Los planeadores se centraban en lo realmente necesario para poder ir a enseñar; no tenían tantos requerimientos, ni había tanto formato. Ahora se dedica mucho tiempo a eso, cuando se necesita ese tiempo para buscar o hacer material... para prepararse y pensar lo que se va a hacer. (...) Otra cosa que es bien diferente: los maestros. Eran excelentes, daban orientaciones más precisas y claras, todos teníamos claro qué se debía hacer y se hacía. No tenían tantos títulos pero eran personas muy *sabidas*, sacaban estudiantes mejor formados, con mejores bases... no como ahora. Y eso que a cual más tiene ya posgrados, que doctorados y todo, pero para qué. Mucho pensar pero en el hacer no se ve, o como que lo que les interesa es el título y nada más. Antes la gente estudiaba menos pero la educación era mejor [en referencia a obtención de títulos]. (MF031)

Seguir los rastros de la historia normalista puede ayudar a comprender que en el afán por cumplir con requerimientos que las descentran de su sello particular, se ha dislocado la constitución del sentido de enseñar y ser enseñado. Por ello, confiar en su carácter formativo no es solo buscar respuestas en ellas mismas frente a los desafíos que enfrentan, sino también plantearse preguntas que están directamente asociadas con la dignificación de la enseñanza y su oficio; es resistir a la masificación de una enseñanza estandarizada, entendida como ejecución de “una planeación por objetivos y a la aplicación de unas normas establecidas” (Saldarriaga, 2024, p. 41). Es defender el oficio como lugar de una vocación que constituye sentido –situado y en situación– y no de una profesión que se vive bajo el influjo de la productividad tecnocientífica.

El llamado es a ubicarse en el compromiso institucional de ser un lugar donde se forman maestros en la práctica, de la mano de la experiencia de otros maestros, así como comprender qué se ha hecho bien para seguirlo haciendo, qué contradicciones se encarnan, y desde qué postura relacionarse con otras instituciones para nutrir su hacer en la diferencia. Es situar la mirada en el propio carácter formativo para re-conocerse y “tener el valor de ser” o seguir siendo escenarios de experimentación pedagógica que se vivencian desde la práctica misma. “El camino por delante es largo, pero lo importante es caminar, y es bastante la senda ya trazada. Hay que tener renacimiento y seguir adelante” (Muñoz, 2024, p. 99).

Hemos tenido discusiones tanto con la profesora de investigación, como con la de Práctica, porque hoy nos dicen una cosa y después nos dicen otra... eso no se ponen de acuerdo en qué es lo que se debe hacer o entregar de la PPI. [La profesora de investigación] nos pegó qué regaño hace unos días porque en el evento, frente a todos, la compañera dijo que nos faltaban orientaciones... ¡pero es que nos faltan orientaciones! Y ni modo de preguntarle al profesor, porque eso no lo hacen [en referencia al maestro del grupo de estudiantes donde realizan la práctica]. El caso es que no le gustó ni poquito que la hiciéramos quedar mal y ahora nos tiene entre ojos ¡Y eso que en la práctica nos va bien! (MF005)

Para que las voces de las Escuelas Normales sean escuchadas, se necesita primero que se escuchen a sí mismas y escuchen las voces de los maestros, pero también de los maestros-en-formación en su hacer-saber la enseñanza. Empezar por asumir que la relación teoría-práctica opera distinto a como se vive en otros procesos formativos y que eso es justamente su sello distintivo. Ello vinculado con afianzar la naturaleza de la enseñanza como acontecimiento ético que llama a responder desde un hacer en el que se manifiesta un saber o, dicho de otro modo, como práctica relacional en la que hay teoría; una que se va alimentando en la reflexividad de quien enseña en respuesta a un llamado.

Asimismo, es mirar que los maestros-en-formación se sitúan y hacen la enseñanza en función del territorio que recorren, no solo a través de sus prácticas pedagógicas, sino también a través de las prácticas comunitarias a las que pertenecen. Realidades que les son conocidas y que se manifiestan en un saber que tiene, como dice De Certeau (2010), más forma en el hacer que en el decir. Maneras de hacer-saber que dan cuenta de un pensamiento situado, una reflexividad que se nutre del contexto, del territorio, pero que es capaz de ir más allá de sus condiciones, movilizándolo. Relaciones pedagógicas que se tejen con las relaciones sociales; encuentros desde el hacer y el decir que forman al maestro a la vez que con-forman realidades.

La voz de las Escuelas Normales es así una voz que ha de levantarse para hablar de una práctica a la altura de la práctica misma (Saldarriaga, 2024) y desde las realidades próximas. Voz que ha de asegurarse de ser escuchada, a pesar de que lo que tiene por decir no tenga un lugar dentro del sistema educativo actual. Esto se puede asociar a lo planteado por Larrosa (2012) en el contexto universitario de España, y retomado previamente, al mencionar que a los estudiantes se les negaba su participación en el debate al negar que tuvieran algo que decir, porque su decir no correspondía a lo que “debía decir” o al lugar de enunciación aceptado como válido. Cuando, en respuesta a su presión, se les concedía un espacio, era “para que aprendan lo que no saben, para que comprendan lo que no comprenden o lo que no quieren comprender, para que entren en razón, para que puedan participar como seres razonables” (p. 39). Dicho de otra manera, para que hablen de lo que el establecimiento y desde lo que el establecimiento quiere que se hable. Aunque Larrosa se refiere a otro contexto, puede estar pasando esto con las Escuelas Normales, a quienes como institución se les escucha si hablan desde las palabras instauradas fuera de ellas.

A mí me inquieta ese asunto de los vínculos con las universidades, incluso los convenios. Llegan con sus capacitaciones, con sus diplomados, a decirnos que se haga así tal cosa o la otra... y les creemos o al menos los escuchamos. Es esa idea de que necesitamos que vengan de afuera de decirnos qué hacer o cómo hacer. Pero vaya y uno proponga una charla o alguna iniciativa ¡No van! ¡No participan! No nos escuchamos entre nosotros. Es como si no nos creyéramos porque somos los de la casa. (...) Lo mismo pasa con los documentos institucionales, sobre todo con el tema de la acreditación. [Frente a un nuevo requerimiento] se consigue un

asesor externo y se cambian los documentos, otra vez todo... no se alcanza a terminar un ajuste o una “resignificación”, mucho menos implementarlo, y ya se está en algo diferente. Si al menos nos quedáramos con una versión que entiendiéramos, que fuera un fruto propio, en la que hubiéramos participado para comprender qué hay allí... pero no. Es un salte aquí y allá y al final se termina haciendo otra cosa o la misma cosa de siempre. Nadie aplica nada de eso, pero se hace porque es lo que piden. (PR026)

La búsqueda de una legitimidad desde un carácter que no es propio, a fin de seguir existiendo como instituciones donde se forman maestros, ahonda la distancia entre lo que se dice que se es y lo que se hace, tanto como diluye la confianza de enunciar una identidad normalista, al caminar esta en otra dirección a lo instituido por la autoridad normativa. Se actúa, al menos en apariencia y no sin resistencia explícita de algunos, en actitud de “entrar en razón”, de “aprender lo que no se sabe”, de mostrarse en función de orientaciones que hablan desde afuera. Por ello, continuando con Larrosa: “lo que está en cuestión es la situación de la palabra misma, la oposición entre los que realmente hablan (los que saben de qué hablan, los que saben en nombre de qué o de quién hablan, y los que saben cómo se habla) y aquellos cuya voz dice únicamente que, en realidad, no hablan. El conflicto se refiere, otra vez, a (...) lo que cuenta como “decir alguna cosa”, a qué es lo que viene y lo que no viene a cuento, en definitiva, a qué significa hablar. Porque solo los que saben qué significa hablar, es decir, los que definen las reglas y los límites de la situación de la palabra, pueden decidir quién habla realmente.” (2012, p. 39).

Confiar y creer que se tienen palabras propias frente a la formación de los maestros, es defender la huella formativa que hace particular a las Escuelas Normales y tomar con ella un lugar de reconocimiento, escucha y acción como Institución de Educación Superior de régimen especial. Lo que es diferente a esperar que se le dé un lugar. De ahí que Saldarriaga (2024) se pregunte “¿dónde ir a buscar palabras que no les hayan sido propuestas –y en casos impuestas– por las propias instituciones de saber (...)?”, proponiendo que ese lugar está en el oficio del maestro, en lo que se juega entre lo estructural y lo cotidiano o contingente.

Las Escuelas Normales son el bastión desde donde defender la dignidad de un oficio que se mueve en los ritmos relacionales de un hacer-pensar y no en la eficiencia distante del pensar-hacer. De ahí que la clave es seguirse escuchando, hacer memoria de la enseñanza. No memoria como pasado sino como re-escritura de lo que se es. Memoria como un ejercicio permanente con quienes hacen parte de la vida cotidiana de una Escuela Normal para seguir haciendo camino con sus propias huellas. Dicen Bárcena y Mèlich (2014) que no es posible una educación que no se comprometa con la memoria, porque “somos lo que recordamos. (...) No puede haber futuro sin memoria del pasado” (pp. 28 – 40); una memoria que es relato, que es narrativa a través de la cual se organiza la experiencia común, se le da un orden, constituyendo sentidos.

Las Escuelas Normales no están para esperar que les sea dada una voz, porque ellas tienen una voz desde la cual enunciarse. Es hablar, porque hacerlo incita a un tipo de saber, a estudiar, a conocerse mejor desde adentro, a comprender. Esto incluye esclarecer qué se está entendiendo en su interior sobre las reglas de juego de la Educación Superior para consolidar un nivel de incidencia en las decisiones que al respecto se tomen, tejiendo voces en su interior que le permitan sustentar decisiones y posturas para interlocutar con otros. Para ello *se necesita confianza, comprender el oficio y el hacerse en el oficio* como un hacer relacional que se mueven en lo instituido, pero desde las márgenes de acción de lo acontecial. Confiar en la capacidad inventiva que germina al hacerse responsable de un otro que espera ser enseñado. Comprender que al decir “No se preocupe que eso sale”, no hay azar, despreocupación o improvisación, sino una manera de moverse en las contingencias de la vida escolar.

El no saber lo que tengo que enseñar despierta en mí curiosidad y me impulsa a explorar, a conocer más a fondo sobre las cosas y a querer aprender más (...) para darlo a conocer a los estudiantes. (...) Enseñar se ha convertido en una segunda oportunidad para aprender. (...) Algunos dirán que cómo voy a enseñar si no sé lo que voy a enseñar, y seguramente lo dirán con mucha preocupación, pensando que al hacerlo voy a dejar vacíos en los estudiantes, que les voy a enseñar lo que no es o de manera inadecuada. Sin embargo, cuando se trabaja desde lo que no se conoce, se tiene no solo la motivación de aprender sobre el tema, sino también la posibilidad de involucrar a los niños de diferentes maneras para que ellos mismos ayuden a construir las formas de enseñarles y, a la vez, resolver el problema juntos. (Mamián, 2024, p. 112)

Larrosa (2019) en *Esperando no se sabe qué, sobre el oficio de profesor*, propone la enseñanza como una decisión de acción sin certeza de resultados y aun así con esperanza. Reivindica la figura del profesor como quien deliberadamente omite las evidencias de adversidad e intenta, prueba, persiste en su labor de enseñar, no guiado por la terquedad si no por una voluntad cargada de confianza. En este caso, confiar en la experiencia vivida *con* quienes se están haciendo maestros en la práctica, desde la comprensión de que ella misma es una práctica de saber (Saldarriaga, 2024).

En acuerdo con lo planteado por Galván (2008), se plantea entonces que “es una tarea necesaria de la investigación educativa y una responsabilidad de las instituciones donde se forman los nuevos maestros y maestras, proponer otra mirada de los procesos de formación (...) que recupere la relativa autonomía que ejercen los aprendices en el aula, tanto como las innovaciones²⁴ que conlleva la práctica docente cotidiana. Y no solo para decir que el cambio es posible en la escuela, sino para transmitir a los futuros docentes el valor del quehacer educativo (p. 11). Poner en cuestión estas ideas significa afianzar la confianza en

²⁴ Aunque hace uso de la palabra innovación, Lucila Galván se sustenta en la perspectiva de la invención de lo cotidiano de Michel De Certeau, tomando distancia con ello de una idea de productividad y eficiencia.

el potencial innovador de los maestros, un propósito por el que vale la pena luchar” (p. 18). Es mirar esos “heroísmos ordinarios que no son visibles [pero] hacen fluir lo cotidiano” (Saldarriaga, 2024, p. 67), esas artes de hacer que se desenvuelven en medio de los “disfuncionamientos” de la institucionalidad.

No se trata de hacer de la enseñanza contenido que se entrega, desde una lógica de la eficiencia y la productividad, a quien se está haciendo maestro. Es afianzar el vivirla como encuentro con el otro, como posibilidad de pensar juntos lo que allí se da, desde los tiempos y ritmos de la escuela, sin acelerar; relación pedagógica que abraza la espera, no asumida como ser pasivos, sino como una forma activa de estar presente, de escuchar, de disponerse al acontecimiento. Es saber que allí está la constitución de una vocación por elección, en el encuentro con quien espera ser enseñado y en la decisión de hacerse responsable para responder a su llamado. Experiencia que convoca la decisión de enseñar pero también de ser enseñado, porque la respuesta le ha implicado como maestro-en-formación.

La confianza en el hacer de las Escuelas Normales se trata entonces de escucharse-mirarse desde una memoria que se cuente desde adentro para tener “renacimiento” y seguir adelante, no porque se tengan certezas sobre su huella formativa, sino para seguir siendo partícipes del acontecimiento que viven quienes en ella se hacen maestros. Es tener determinación para decir que se es una Institución de Educación Superior de régimen especial, cuyo carácter formativo está en hacerse maestro en la práctica de la enseñanza. Iniciación en el oficio del maestro que deja una huella formativa de implicación y de constitución de sentido en el hacer, al vivirse como acontecimiento ético crítico-situado.

Conclusiones de apertura

El origen de esta tesis está en la experiencia vivida, desde las Escuelas Normales, por quienes siendo estudiantes son expuestos a un otro que les llama profesor en la enseñanza; acontecimiento que deviene en asumirse maestros-en-formación. Esta cuestión llevó a la pregunta ¿Qué procesos de enseñanza, como prácticas crítico-situadas, configuran los maestros-en-formación de tres Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca?

La comprensión en torno a esta inquietud se situó en el *entre* relacional de una práctica pedagógica, instituida como lugar para la formación, y la enseñanza como experiencia que moviliza el asumirse en-formación; acontecimiento ético que trastoca las relaciones que se tienen consigo, los demás y el mundo escolar, como mundo imbricado con el territorio. En este *entre* está el oficio de enseñar, el cual representa la oscilación de una práctica pedagógica que se mueve entre lo estructural y lo contingente. Lugar de posibilidad donde se sitúan las decisiones, donde se busca resolver la vida misma (Saldarriaga, 2024). No interesó con ello quedarse solo del lado de lo estructural, porque la cotidianidad lo

desborda, pero tampoco de lo acontecial, al considerar que lo establecido es el punto de anclaje de una inventividad que es reapropiación de una cultura escolar.

El *entre* indica una relación de ubicación, de participación y de interacción. Da cuenta de un estado intermedio y de un estar en o dentro de algo. Así, las comprensiones de esta tesis se ubicaron en el *entre*, en la relación de apertura o posición compartida, en el lugar de vínculo, de la in-fluencia que sitúa y hace estar en situación, en lo que emerge en el encuentro, que es diferente a estar de un lado u otro. Esto, también al considerar que el acontecimiento que experimenta el estudiante devenido maestro-en-formación no está enteramente del lado de quien enseña o de quien es enseñado. Encarna ambos rostros al estar *entre* ellos, siendo el *entre* donde se mueve la decisión de hacerse responsable de la enseñanza y donde se da la constitución de sentido en la vocación de enseñar

En esta dirección, al preguntarse por cómo lo rural se manifiesta en las prácticas de enseñanza de los maestros-en-formación, y al indagar si se puede hablar de modos de hacer/pensar rural que marcan la enseñanza, se encontraron decisiones que se mueven entre una visión institucional y una mirada territorial. Es lo rural como horizonte simbólico y experiencia vital que nutre un vínculo implicativo en y con el territorio y la comunidad local, siendo estas más que contexto geográfico y caracterización sociocultural. Al llegar a enseñar a una escuela que es simbólicamente un bien común –tejido vivo donde se expresa un sentir y hacer comunitario–, reciben un llamado a responder que les dispone de manera distinta a la experiencia formativa de hacerse maestros desde las realidades próximas. Avanzan en un caminar formativo ya no porque les toca sino porque han sido tocados por las relaciones pedagógicas establecidas, al recorrer el territorio al cual pertenecen desde la mirada del maestro.

Esta experiencia de encuentro en la enseñanza es posible por la práctica pedagógica, la cual se mueve, como se señaló, entre lo establecido como requerimiento para su desarrollo y las decisiones que emergen en las contingencias de su cotidianidad. En este *entre* el maestro-en-formación tiene rostro, uno que no está en lo instituido ni en lo contingente. Es un rostro que se mueve en lo lábil, lo móvil, que se revela en la enseñanza como acontecimiento relacional que expone a la vulnerabilidad y al llamado de los otros. La práctica pedagógica posibilita el encuentro, donde el maestro-en-formación se reconoce acompañado por una comunidad educativa y local que le interpela a decidir frente a la contingencia. Por ello, es la práctica como tejido de relaciones que sostienen la formación de quien está aprendiendo a enseñar enseñando.

Ahora bien, decidirse a enseñar implica decidirse a ser enseñado, en tanto se inviste el estar en-formación para responder al llamado recibido. Esto significa situarse, como se señaló, entre un rostro de maestro y uno de estudiante, donde se constituyen lógicas de enseñanza y saberes manifiestos en el hacer. La enseñanza se vive en medio de relaciones pedagógicas tejidas entre la afectividad y la afectación, que permiten probar, probarse y ser aprobado en el oficio. Es el hacer del maestro como acogida; acto de cuidado colectivo que

trasciende el dar o recibir contenidos, al ser influencia que transforma. Ello da cuenta de un hacer implicado, relacional, donde hacerse maestro acontece como llamado ético que da sentido a la formación y a la constitución de una vocación. En este contexto, la valoración recibida en la acogida de la comunidad educativa y local tiene más peso simbólico que la calificación institucional. El maestro-en-formación ha comprendido que cuidar y ser cuidado es fundamento de decisión al momento de enseñar.

De otro lado, se encontró que los saberes de la enseñanza se configuran en la ejercitación, la reflexividad y la invención, a manera de prácticas crítico-situadas. Es decir, más que un saber-hacer acumulado que habilita para ejercer, se trata de un hacer-saber que se constituye en las decisiones cotidianas, así como se sostiene en la laboriosidad y en la dimensión relacional de los oficios. No significa que no haya una preocupación por el dominio de los contenidos escolares y las maneras de ser orientados; la hay, solo que no se da como condición previa, sino como un ir sabiendo mientras se está haciendo. Es la enseñanza como un arriesgarse a hacer-saber en la incertidumbre de la contingencia; acto ético que convoca a la decisión de enseñar desde el arrojo y la osadía.

Lo inminente del llamado a responder con la enseñanza al ser llamado profesor, hace romper los propios límites para asumir el riesgo; fuerza y energía inventiva capaz de penetrar en la “densa tela de araña que sostiene la repetición” de la cultura escolar (Galván, 2008, p. 160), para mostrar otros caminos posibles. Respira en ello un iniciarse en el oficio que termina por influir en el hacer de quienes llevan más tiempo enseñando, porque aunque la enseñanza se ejerce de forma individual, los saberes se comparten y aprenden desde una comunidad de enseñantes.

Establecer que la enseñanza vincula a una comunidad de oficio compartido, contribuyó a mirar que esto es diferente a hacer parte de una comunidad académica que legitima la pertenencia a ella mediante la investigación. Mientras la primera se vive como experiencia íntima y acontecida, en acogida, la segunda es exteriorización en busca de reconocimiento. Son ámbitos con propósitos y dinámicas distintas, lo que invita a resignificar su relación en el hacerse maestro, sin negar los aportes de cada una al proceso. Actualmente, la investigación ha ganado relevancia al ser condición de acreditación institucional, lo que ha derivado en privilegiarla como validación del hacer, subestimando otras lógicas de saber. Las tensiones que ello genera se resuelven mediante tácticas de elusión que buscan la aprobación como cumplimiento, sin que necesariamente haya implicación. De ahí que se identifique una articulación que se mueve *entre* la valoración y la validación. Frente a ello se propone situar la investigación en la enseñanza, como práctica relacional que disponga a un conversar, escribir, leer en y desde el hacer-pensar, donde el eje sea la práctica de enseñanza desde sus propias manifestaciones de saber.

De acuerdo a lo planteado, es la enseñanza la que sustenta el carácter formativo de una Escuela Normal. Ella está *entre* el sello institucional que delimita las condiciones de la formación y la huella formativa que se constituye como vocación, al movilizar las

decisiones de quienes enseñan y de las instituciones mismas. Por eso, más que un rasgo administrativo, constituye la fuerza que in-fluye en el hacerse maestro en medio de la vida escolar y comunitaria de manera implicada; compromiso que no concluye con un título sino que se transforma en huella formativa: invención y decisión que emergen en la contingencia escolar dando identidad a una manera de hacer-saber. En la enseñanza, como *entre*, está la dignificación del oficio, la resistencia a ser dislocados u opacados en el reflejo que devuelven los espejos de otras Instituciones de Educación Superior.

Este panorama invita a comprender la formación en las Escuelas Normales no solo desde la práctica pedagógica, sino desde una pedagogía de la práctica, que es una pedagogía de la enseñanza. Perspectiva donde lo pedagógico no es un adjetivo sino una postura de aproximación para comprender las trayectorias insospechadas pero no indeterminadas de la enseñanza, como experiencia relacional donde se reapropia el oficio del maestro. Es situarse en el movimiento de péndulo entre lo estructural y lo contingente (Saldarriaga, 2024), entre la repetición y la renovación (Galván, 2008), para ampliar las comprensiones sobre un hacer entendido como hacer-saber. Ello permitirá poner en común la experiencia con palabras propias; hacer memoria pedagógica desde adentro para constituir sentidos compartidos.

Finalmente, las maneras de asumir la tesis dan también cuenta de una experiencia en el *entre*, de una mirada relacional y de apertura. Esto, en tanto se vivió entre ser maestra y ser investigadora en el contexto de las Escuelas Normales del departamento del Cauca; lugar de decisión que dio a la tesis un proceder pedagógico signado por un hacer investigación que se fue desenvolviendo en medio del hacer la enseñanza. Es decir, constituye en sí misma una experiencia de hacer-saber sustentada en relaciones de afectividad-afectación que la hicieron avanzar y le dieron propósito en la inventividad de un propio saber pedagógico. Fue caminar de la mano de otros, sosteniendo y siendo sostenida en la osadía de un hacer-saber relacional que es y hace camino en la enseñanza.

Bibliografía

- Acevedo-Tarazona, Á. (2015). Escolarización de la enseñanza y formación de maestros. El contexto sociopolítico en la Reforma Instruccionista del Estado Soberano de Santander (1863-1870), preámbulo de las Escuelas Normales en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 51-68.
- Acosta, W. (2019). El laboratorio de innovación de la Universidad de La Salle para la formación integral de maestros rurales: un dispositivo interfaz universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 131-158.
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2011). El no-lugar de los sentidos, por un pensamiento crítico-situado en educación. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 303-316.
- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver* (Tomo I, pp. 443-468). Ediciones Abya Yala.
- Álvarez, A. C. (2008). *La relación teoría práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional del docente* [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Aparicio-Herguedas, J. L., Fraile-Aranda, A., Romero-Martín, M. R., y Asún-Dieste, S. (2020). La comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física: Dificultades y limitaciones experimentadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 155-174.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81816>
- Arceo-Luna, A., y Páez, D. (2022). Aproximación al conocimiento pedagógico del formador(a) de profesores(as) en la enseñanza de la suma. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 129-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100129
- Arendt, H. (2024). *La condición humana*. Editorial Austral.
- Arias-deVega, G. E. (2016). *Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/43351>.
- Aristizábal, M., Muñoz, M., y Tosse, C. (2008). El Gigante en el país de los liliputienses: Las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación. En M. Aristizábal (Ed.), *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Colombia 1960-1975. Voces y miradas al paradigma anglosajón en educación*. Universidad del Cauca.
- Aristizábal, M., y Agudelo-Cely, N. (2021). Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 255-270.
<https://doi.org/10.19053/01227238.13169>

- Baez, M. (2003). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia, en el periodo radical, 1870-1886* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Rudecolombia.
- Bárcena, F. (2023). *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*. Editorial La Huerta Grande.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barria-Herrera, P., Vergara, P. V., y Pasmanik, D. (2023). El trabajo de profesores principiantes en pandemia en contextos vulnerables según docentes noveles y directivos. *Pensamiento Educativo*, 60(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.8>
- Basei, A. M., y Valente, W. R. (2019). Algebra in teacher training in the normal school of São Paulo: The first teaching programs of this discipline. *Acta Scientiae*, 21(3), 92-108. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v21issEid5228>
- Benavides, P. (2021). *Sentidos de escuela a partir de los docentes que incorporan las TIC* [Tesis de doctorado, Universidad del Cauca]. Repositorio Institucional Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/3622>.
- Berrón-Ruiz, E., y Monreal-Guerrero, I. (2020). La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 108-223. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129.
- Blanchot, M. (1983). *La comunidad inconfesable*. Arena.
- Blanchot, M. (2008). *La conversación invita*. Arena.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, M. J., y Méndez, G. S. (2013). *La formación de maestros y su relación con la investigación, en las publicaciones seriadas de la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonifácio, C. da S. (2009). *Professores e escolas, a imagem social do professor do ensino básico no Portugal contemporâneo (1973-2005)* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Cancino-Santizo, J. P., Vásquez-Antonio, J. M., y Chávez-Herting, D. (2023). Escala de Estimación Socioformativa (EES): validez de contenido y constructo para valorar ensayos académicos en Educación Normal. *Revista Fuentes*, 25(3), 1-11. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21776>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

- Casas, A. (2022). Cuarenta años de educación en Colombia. Posiciones, afinidades, tensiones y retos para la educación actual. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 70-96.
- Cassigoli, R. (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michel de Certeau. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(4), 679-689.
- Cassigoli, R. (2022). *Las prácticas invisibles. Fenomenología de lo cotidiano*. Editorial Gedisa Mexicana.
- Castillo-Mardones, P., y Gràcia, M. (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: Cambio de paradigmas educativos. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2689>
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Villegas Dianta, C., Villena Olivares, N., López Núñez, M., Fuentes-Rubio, M., y Núñez-Valdés, G. (2022). Teacher Training in Chile: Where Are Universities Looking? A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph191912802>
- Castro-Zubizarreta, A., García-Ruiz, M., y Maraver-López, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230028. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230028>
- Castro, V. J. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia, 1991-2002*. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Cerecedo, A. C. (2019). Amidst exclusion, promise, and violence: rural normal school students in Mexico and the disappearance of 43. *Paedagogica Historica*, 55(1), 166-182. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1492001>
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2017). La escuela estallada. *Pedagogía y Saberes*, (46), 97-100.
- Chartier, A. M. (2021). La experiencia docente entre saberes prácticos y saberes teóricos. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 5-24. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.5-24>
- Chartier, A. M., y Brito, A. (2024). *Tras los gestos de la enseñanza*. Ediciones Tornasol; FLACSO.
- Chen, W., Wei, L., y Yuefei, W. (2020). Western educational historiography and the institutionalization of normal schools in modern China (1901–1944). *History of Education Review*, 50(1), 5-23. <https://doi.org/10.1108/HER-10-2019-0042>
- Chica, P. O., y Sánchez, B. J. (2016). Educación y pedagogía: un debate en movimiento en perspectiva de la transformación social y sus implicaciones para las organizaciones

- educativas. En M. G. Ramírez (Comp.), *El Análisis Organizacional en México y América Latina, retos y perspectivas a 20 años de estudio* (Vol. I, pp. 305-346). HESS.
- Cian, J. P. (2020). La institucionalización de la formación de los maestros rurales en la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1894-1914). *História da Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/91406>
- Colomo, E., y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Congreso de la República de Colombia. (2025). *Ley 2481 de 2025. Por medio de la cual se dictan disposiciones para el fortalecimiento y fomento de las Escuelas Normales Superiores en el territorio nacional*.
- Cortez, H. (2024a). Educar para sentir. Sentir para educar. En Escuela Normal Superior Los Andes, *Maestro Semilla. Experiencias escolares y no escolares en el territorio* (pp. 71-74). Sello Editorial Escuela Normal Superior Los Andes.
- Cortez, H. (2024b). Escuchar el territorio para defender la vida. En Escuela Normal Superior Los Andes, *Maestro Semilla. Experiencias escolares y no escolares en el territorio*. Sello Editorial Escuela Normal Superior Los Andes.
- Cuevas-Cajiga, Y., y Moreno-Olivos, T. (2022). Estado Actual de la Formación Inicial Docente en Educación Primaria: Un Acercamiento al Caso Mexicano. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 112. <https://doi.org/10.14507/EPAA.30.6792>
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M., Giard, L., y Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana.
- De Echeverry, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. Enfoque conceptual básico del proyecto. *Revista Colombiana de Educación*, 4(2), 1-9.
- De La Cuesta, C. (2004). Formación para la práctica de investigación cualitativa: algo más que retocar programas. *Enfermería Clínica*, 14(2), 111-116.
- De La Cuesta, C. (2024). Relatos en la sombra: la intrahistoria en los estudios cualitativos. *Index de Enfermería*, 33(2), e14924. <https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20246866>
- De Tezanos, A. (1986). *Los maestros como artesanos intelectuales, un estudio crítico sobre la formación*. Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional.

- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- De Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRELAC*, (1), 60-77.
- De Tezanos, A. (2016). Formación de maestros: los conceptos articuladores del diseño curricular. *Revista Educación y Cultura*, (113).
- De Tezanos, A. (2023, 11 de septiembre). *Alumno o estudiante: las diferencias fundacionales del oficio de enseñar* [Sesión de conferencia]. Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- De Zubiría, J. (2023). El movimiento pedagógico colombiano: ¿Mito o realidad? En H. Suárez (Ed.), *40 años del Movimiento Pedagógico 1982 – 2022. Los nuevos desafíos de la educación en Colombia hoy*. Editorial Magisterio.
- Delany-Barmann, G. (2009). Bilingual Intercultural Teacher Education: Nuevos Maestros Para Bolivia. *Bilingual Research Journal*, 32(3).
<https://doi.org/10.1080/15235880903372860>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Máximo nivel educativo alcanzado por los docentes según rangos de edad por nivel educativo: 2020*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/El%20CAMPO%20COLOMBIANO%20UN%20CAMINIO%20HACIA%20EL%20BIENESTAR%20Y%20LA%20PAZ%20MTC.pdf>
- Díaz-Barriga, F., Barroso, R., y López, E. (2021). Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83–103.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Domínguez, C. V. (2022). Las maestras en el periodo histórico decimonónico ingreso y evolución en los estudios de la Escuela Normal Gaditana. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4424>
- Durkheim, E. (1999). *Las reglas del método sociológico*. Folio.
- Echeverri, J. (2018). Las Normales, Movimiento Pedagógico, grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, formación docente. En J. D. Herrera y H. Bayona (Eds.), *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 151-166). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Escobar, A. (2004). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Norma.

- Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36(143), 163-179. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70615-4](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70615-4)
- Esquivel-Gámez, I., Gálvez-Buenfil, K. E., y Barrios-Martínez, F. L. (2022). Habilidades de pensamiento, comprensión lectora y memoria operativa en estudiantado normalista. *Revista Electrónica Educare*, 26(3). <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.17>
- Falla, D., Gómez, C. A., y Del Pino, C. G. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30369>
- Fernández, M. (1997). *La escuela a examen*. Pirámide.
- Figuerola, C. (2013). *La Escuela Normal Superior en Colombia y los Institutos Anexos 1936-1951* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Rudecolombia.
- Finocchio, S. (2016). La Historia de la educación en los debates políticos actuales en América Latina un estudio desde la prensa. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 317-340.
- Fiorucci, F. (2022). Política, género y formación: las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana 'Dr. Emilio Ravignani'*, (56), 1-31. <https://doi.org/10.34096/bol.rav.n56.10876>
- Flores-Méndez, Y. (2021). Resistencia a la reforma educativa de 1969 en las Normales Rurales de México. *Signos Históricos*, 23(45), 120-147.
- Flores, A. I. (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (PROEDUCA); GTZ; Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Freire-Tigeros, M., Gamboa-Suárez, A., y Prada-Núñez, R. (2022). Formative meaning of teaching practice. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 1684-1691. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S08.204>.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Galván, L. (2008). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- García-Contador, Y., y Gutiérrez-Esteban, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, (38), 1-22. <https://doi.org/10.1344/der.2020.38.1-22>
- García-Cortés, T. J., y Ríos Castillo, A. C. (2023). Los temas de investigación de los maestrantes: experiencias y análisis. *Revista Internacional de Humanidades*, 12(5). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4682>
- Gárgano, C. (2020). ¿Para qué y para quiénes se organizan las agendas de investigación rural? Producción de conocimientos y semillas. En E. L. Chavero (Ed.), *Retos*

- latinoamericanos en la lucha por los comunes: historias a compartir* (pp. 37–60). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm02k3.4>
- Garzón, A. M., Botina, P. M., y Salazar, B. J. (2013). *El miedo en las prácticas pedagógicas* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gómez, M. A., y Acosta, J. W. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Universidad Pedagógica Nacional; Kipus.
- González-Calvo, G., y Fernández-Balboa, J. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164>
- González-Pérez, T. (2021). El Plan Bachiller (1940). La reducción de los estudios de magisterio o la reconversión de los bachilleres en maestros y maestras en España y su concreción en Canarias. *Cuadernos de Historia (Santiago)*, (55), 295-326. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432021000200295>
- Grande-De-Prado, M., Cañón-Rodríguez, R., y García-Martín, S. (2019). Seguridad digital, ¿cómo se perciben los docentes en formación? *International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 262-275.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hall, R. (2017). *Ética de la investigación social*. Unidad de Bioética, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Hernández, C. (2018). Enseñanza de las ciencias, Grupo Federeci, tecnología educativa, Escuela de Frankfurt, Movimiento pedagógico, formación docente. En J. D. Herrera y H. Bayona (Eds.), *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 47-68). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Hernández, J. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, (N.º Extraordinario), 113-136.
- Hernández, S. (1960). Breve reseña histórica de la formación de los maestros en educación primaria. *Proyecto Principal de Educación. Boletín trimestral*, 2(7). UNESCO.
- Herrera, J. D., y Bayona, H. (2018). *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Herrera, J., y Garzón, J. (2022). La cartografía como dispositivo de construcción de saber pedagógico. En J. Herrera e I. Flores (Comps.), *Pedagogía y territorio: El uso de la cartografía social en educación* (pp. 1-28). Universidad de Los Andes.

- Hizmeri-Fernández, J., Contreras-Sanzan, G., Aparicio-Molina, C., Otondo-Briceño, M., y Espinoza-SanJuan, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>
- Honorato, T., y Nery, A. (2019). The Normal School of Piracicaba as place of memory of the Republican regime in Brazil. *History of Education and Children's Literature*, 14, 163.
- Iribarne, J. V. (2009). Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado. *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, (3), 55-66.
- Iturralde, C. (2019). Los paradigmas del desarrollo y su evolución: del enfoque económico al multidisciplinario. *Retos. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 7-23. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.01>
- Jaramillo, L. G. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas*, (37), 131-145.
- Jaramillo, L. G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, (40), 175-189.
- Jaramillo, L. G. (2019). *Seminario Enfoques y Métodos en Investigación Educativa*. Protocolos sexta cohorte. Maestría en Educación, Universidad del Cauca. Periodo 2019-2. Documento de trabajo.
- Jaramillo, L. G. (2021). Un estudiante llamado profesor. *Revista Perspectivas Educativas*, 10(1). <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2396>
- Jaramillo, L. G. (2025a). Escuela y donación: de la mano del Dicho... al oído del Decir. En L. G. Jaramillo, *La vida biográfica de la escuela* (pp. 39-52). Nueva Mirada Ediciones.
- Jaramillo, L. G. (2025b). Enseñar es pensar: El oficio invertido del maestro / ¡Obras maestras!. En L. G. Jaramillo, *La vida biográfica de la escuela* (pp. 71-78). Nueva Mirada Ediciones.
- Jaramillo, L. G., y Aguirre, J. C. (2010). Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 175-188.
- Jaramillo, L. G., y Aguirre, J. C. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 169-180.
- Jaramillo, L. G., y Aguirre, J. C. (2021). Asuntos críticos acerca del método en investigación educativa. *Cinta de Moebio*, (71), 150-163. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2021000200150>
- Jiménez, E. (2024). Educar es dar la palabra, es reavivar nuestra cultura. En Escuela Normal Superior Los Andes, *Maestro Semilla. Experiencias escolares y no escolares en el territorio* (pp. 33-38). Sello Editorial Escuela Normal Superior Los Andes.

- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Editorial Trotta.
- Larrosa, J. (2012). *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Editorial Asolectura.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Candaya Editorial.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano* (4.^a ed.). Ediciones Península.
- Leite, C., Sousa-Pereira, F., y Marinho, P. (2023). Profesores que forman profesores en Portugal: ¿qué perfil investigador? ¿Qué condiciones? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 301–320. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.25161>
- León-Urquijo, A. P., García-Jiménez, O. L., y Rendón-Lara, D. B. (2018). Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 39(53), 14.
- Levinas, E. (2006). *Los imprevistos de la historia*. Editorial Sígueme.
- Lino-Salvador, L. (2020). Negociando el saber letrado: retóricas de la asimilación en la educación rural en el Perú en los años 60. *Metáfora. Revista de Literatura y Análisis del Discurso*, 4, 1-17.
- Lipton, M. (1977). *Why poor people stay poor: A study of urban bias in world development*. Maurice Temple Smith Ltd.
- Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2006). *Sabio o erudito. El maestro de las Escuelas Normales del Departamento de Caldas. 1963-1978* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Rudecolombia.
- Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2011). Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(2), 67-93.
- López-Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Morales Cevallos, M. B., y López Meneses, E. (2019). Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante realidad virtual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (67), 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1327>
- López-García-Torres, R., Saneleuterio, E., y Andreu-Ato, N. (2021). De la formación docente en España a la práctica educativa en Senegal. *Revista Española de Educación Comparada*, (39), 138–159. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29393>
- López-Macedonio, M. (2020a). El lugar de los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del gobierno cardenista. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (72).

- López-Macedonio, M. (2020b). Los estudiantes de las escuelas normales rurales en el conflicto internacional de la guerra fría. *Secuencia*, (108), e1723. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i108.1723>
- López, M. (2009). *Formas de saber y poder en la práctica pedagógica de los maestros normalistas, un estudio histórico* [Tesis de doctorado]. Rudecolombia.
- López, R., y Jaramillo, L. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas*, (49), 87-101. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a5>
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Mamadaliev, A., Gordeev, I., Miku, N., y Médico, A. (2019). Teacher Training for the System of Primary Education in Switzerland in the Mid-Nineteenth Century. *European Journal of Contemporary Education*, 8(1), 222-228.
- Mamián, J. (2024). También se enseña desde lo que no se sabe. En Y. M. Hernández (Comp.), *Sistematización de la experiencia pedagógica: Resignificación de la Investigación Educativa en el Programa de Formación Complementaria* (Tomo II, pp. 111-113). Escuela Normal Superior Los Andes.
- Manco, S., Franco, J., Agudelo, J., y Parra, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238.
- Mangal, A. (2020). A century of teacher education in India: 1883-1985. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 263-285. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.231>
- Marina, J. A., y Pellicer, M. J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Mariño-Fernández, R., Barreira-Cerqueiras, E., Rego-Agraso, L., e Irmscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: Satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193-209. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.470391>
- Martín, F. B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18(1), 147-166.
- Martínez-Bello, V., y Bernabé-Villodre, M. (2019). Experiencia universitaria innovadora sobre didáctica de la motricidad infantil: De las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 300-325. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.15>
- Martínez-Boom, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Editorial Aula de Humanidades.
- Martínez-Boom, A. (2018). La escolarización, saber pedagógico, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Movimiento Pedagógico, Expedición Pedagógica,

- Facultades de Educación. En J. D. Herrera y H. Bayona (Eds.), *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 135-150). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Martínez, L., y Meza, G. (2017). Aproximación a la caracterización de los docentes asesores de práctica y el desempeño de los docentes en formación. *CITAS: Ciencia, Innovación, Tecnología, Ambiente y Sociedad*, 3(1), 131-147.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mayorga, M., Sepúlveda, M., y Madrid, D. (2022). Dimensión afectiva en el aula de infantil: prácticas profesionales y formación docente. *Educação e Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.231042>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Meroño, L., Calderón, A., y Arias-Estero, J. (2021). Pedagogía digital y aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.002>
- Meza, G. (2022). El estado del arte de la investigación sobre las representaciones sociales en el programa de Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. En A. Obando, E. Ortiz, G. Meza, P. Veas y R. Ruiz (Eds.), *La práctica pedagógica, el o en la formación de los licenciados* (1.^a ed., pp. 65-132). Editorial Kinesis.
- Ministerio de Educación Nacional y Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008, 19 de diciembre). *Decreto 4790 de 2008. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad para el funcionamiento del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020, 14 de septiembre). *Decreto 1236 de 2020. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores*.
- Monteiro, R., y Carrillo, J. (2010). Teaching modelisation and professional knowledge. *Progress in Education*, 18, 49-74.

- Moro, V. L., do Couto-Gomes, L., y Moraes-e-Silva, M. (2020). A Gymnastica na Escola Normal de Curitiba: um olhar aos documentos oficiais (1876-1923). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 42, e2039. <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.106>
- Muñoz Martínez, Y., Domínguez Santos, S., Madarova, S., De la Sen Pumares, S., y García Laborda, J. (2021). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(3), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89093>
- Muñoz-Bravo, J. (2019). *La práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores del norte del departamento de Nariño* [Tesis de doctorado, Universidad de Nariño]. Rudecolombia.
- Muñoz-Bravo, J. (2019a). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa. *Revista Historia de la Educación en Colombia*, 23(23), 139-171.
- Muñoz, S. (2024). Conversar, escribir, compartir... pensar juntos la educación. En Escuela Normal Superior Los Andes, *Maestro Semilla. Experiencias escolares y no escolares en el territorio* (pp. 97-99). Sello Editorial Escuela Normal Superior Los Andes.
- Muñoz, S. (2025). Recorriendo el tiempo. En Escuela Normal Superior Los Andes, *Maestro Semilla. Nuestra Normal: Raíces que inspiran, visión que transforma* (pp. 15-39). Sello Editorial Escuela Normal Superior Los Andes.
- Murcia, N., y Jaramillo, L. (2008). *La complementariedad. Investigación cualitativa*. Editorial Kinesis.
- Naishtat, F. (1994). Racionalidad, determinismo y tiempo en la decisión humana. En S. Bleichmar (Comp.), *Temporalidad, determinación y azar. Lo reversible y lo irreversible* (pp. 140-145). Paidós.
- Núñez-Flores, M., y Llorente, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171-180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>
- Obando, A. (2022). *Políticas y prácticas educativas para generar cultura investigativa en la formación de maestros normalistas superiores en Ibagué* [Tesis de doctorado, Universidad del Tolima]. Rudecolombia.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Ogden, E. H. (2007). *Complete your dissertation or thesis in two semesters or less*. Rowman & Littlefield.
- Oliver-Trobat, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A., y Sureda-Negre, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista de Educación*, (393), 261-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493>

- Orozco, W. (2023a). Estado del arte de la investigación sobre escuelas normales superiores en Colombia 1995-2022. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 219-249.
<https://doi.org/10.21500/22563202.5676>
- Orozco, W. (2023b). Identidad Docente en Colombia. Estado del arte de la investigación (1986-2021). *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.aaaa>
- Otero-Urtaza, E. (2011). The Educational Missions under the Second Republic in Spain (1931–1936). *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 207-220.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2010.530285>
- Palencia-Salas, V., Villagr a-Sobrino, L. V., y Rubia-Avi, B. (2019). Posibilidades y tensiones del docente-investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. *Revista Fuentes*, 21(1), 115-134.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.08>
- Paredes-Chi, A., y Castillo-Burguete, M. (2018). Is Participatory Action Research an innovative pedagogical alternative for training teachers as researchers? *Evaluation and Program Planning*, 68, 176-184.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.03.007>
- Parra, S. R., Parra, F., y Carvajal, M. E. (1981). *La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia*. UNESCO; Cepal; PNUD.
- Pascual, R. (2018). Aplicación de las teorías de la complejidad a la compresión del territorio. *Estudios Geográficos*, 79(284), 237-265.
<https://doi.org/10.3989/estgeogr.201810>
- Patarroyo, L., Guerrero, L., Rincón, A., y Vargas, M. (2012). *Educación, Desarrollo y Paz en el Magdalena Medio: Biopedagog a*. CINEP; Programa por la paz.
https://issuu.com/cinepppp/docs/magdalena_medio_2012_5
- Patrón-Reyes, A. L., y Chagoyán-García, P. (2019). Los Inicios de la Identidad Profesional en la Formación del Profesorado de Secundaria en Guanajuato, México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 53–70.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9399>
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (Comp.), *Una nueva ruralidad en América Latina*. Clacso.
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Revista Nómadas*, (20). 180-193.
- Picado-Alfaro, M., y Espinoza-González, J. (2020). Las sugerencias didácticas en un libro de texto de aritmética para la formación de maestros en las secciones normales de Costa Rica en el siglo XIX. *Historia y Memoria de la Educación*, (11), 151-190.
<https://doi.org/10.5944/hme.11.2020.25108>

- Pineda, Y. (2021). *Prácticas Pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el Ciclo de Formación Complementaria de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010* [Tesis de doctorado]. Rudecolombia.
- Pineda, Y., y Loaiza, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia, segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones*, 17(29), 150-167.
- Pineda, Y., y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Pineda, Y., y Loaiza, Y. (2020). Prácticas pedagógicas del maestro de las escuelas normales del Eje Cafetero, 1994-2010. *Palabra*, 20(2), 192-211. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.2-2020-3315>
- Placier, P. L., Letseka, M., Seroto, J., Loh, J., Montecinos, C., Vásquez, N., y Tirri, K. (2016). The history of initial teacher preparation in international contexts. En *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 1). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_2
- PNUD Colombia. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*.
- Portela, H. (2007). *Formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la reforma curricular de 1998: Trayectos y sentidos* [Tesis de doctorado, Universidad de Cauca]. Repositorio Institucional Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1238>.
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., y Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping teacher training for challenging times. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1-18.
- Quiceno, H. (2018). Historia de las prácticas pedagógicas, pedagogía y educación, Gimnasio Moderno, Ciencias de la Educación, Movimiento Pedagógico, formación, doctorados en educación, posconflicto. En J. D. Herrera y H. Bayona (Eds.), *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 167-190). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Quiceno, H. (2018a). *Epistemología de la pedagogía*. Ediciones Educación y Pedagogía.
- Rátiva-Velandia, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción” Colombia, ¿cómo estamos? *Hojas y Hablas*, (13), 169-178.
- Rátiva-Velandia, M. (2018). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. Una Historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Rudecolombia.
- Rátiva-Velandia, M. (2018a). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. *Praxis*, 14(1), 9-24. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2537>

- Rátiva-Velandia, M., Lima-Jardilino, J., y Soto-Arango, D. (2022). Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 194-211. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1311>
- Reincke, G. (2006). Lo educativo como puente a la vida. Algunas preguntas referidas al trabajo de los docentes. En E. Quintar (Ed.), *La enseñanza como puente a la vida* (pp. 105-112). Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez-Valente, W., y Leme-da-Silva, M. (2020). História da educação matemática no curso primário e formação de professores no Brasil. *Revista História da Educação*, 24, e99350. <http://doi.org/10.1590/2236-3459/99350>
- Rodríguez, C., Sánchez, F., y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia* (Documento CEDE N.º 13). Universidad de los Andes.
- Rodríguez, L. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo Agrario*, 21(47), e143. <https://doi.org/10.24215/15155994e143>
- Rodríguez, L. (2021). ¿Economía Doméstica o Labores? La educación femenina en la escuela: programas y libros de texto (Argentina, 1870-1920). *Historia y Memoria de la Educación*, (14), 615-641.
- Rodríguez, M. (2020). *La Escuela Normal Superior colombiana y la formación de maestros universitarios: 1936-1953* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Rudecolombia.
- Romero-García, C., García, B. A., y Buzón-García, O. (2023). Training of the future teacher in the flipped learning model in an online environment. *Journal of Educators Online*, 20(1). <https://doi.org/10.9743/JEO.2023.20.1.11>
- Romero-Gonzaga, R. (2021). La política de formación de los profesores de educación secundaria baja: Cambios, inercias, ausencias y retos. El caso de la Escuela Normal Superior de México, 1983-2020. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5676>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2021). *Educación física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Editorial INDE. <https://elibro-net.acceso.unicauca.edu.co/es/lc/unicauca/titulos/174797>.
- Saldarriaga, Ó. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>

- Saldarriaga, Ó. (2023, 28 de septiembre). *¿Qué es la práctica pedagógica? Preguntas para preguntar* [Sesión de conferencia]. Seminario de línea de formación doctoral, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia – Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Saldarriaga, Ó. (2024). ¿Qué hacer con la práctica pedagógica? Boceto antirrecetario. En L. Betancur, C. Gutiérrez y M. Simmonds (Eds.), *La importancia de la praxis pedagógica en la formación inicial de maestros y maestras* (pp. 28-71). Universidad del Cauca.
- Sandoval, F. C. (2000). *El modelo de formación de maestros en Colombia. La formación de formadores en educación media y básica en los países del convenio Andrés Bello*. Convenio Andrés Bello; Universidad Nacional de Educación.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., y Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Sepúlveda, S., Rodríguez, A., Echeverri, R., y Portilla, M. (2003). *El enfoque territorial del desarrollo rural*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Silva-Peña, I., Precht, A., O'Brien, T. V., y Jara, C. (2022). Far away, but yet so close. Urban teacher education and rural schools: directors' point of view. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1053-1067.
- Suárez, H. (2023). *40 años del Movimiento Pedagógico 1982 – 2022. Los nuevos desafíos de la educación en Colombia hoy*. Editorial Magisterio.
- Suárez, O. J., y Urrego, M. L. (2014). *Relación familia-escuela: una comprensión al sentido que le dan los docentes desde sus prácticas pedagógicas en la Institución Educativa El Horro de Anserma, Caldas* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
- Taborda, J. (2009). *Sentidos de formación en maestros de una escuela normal superior colombiana* [Tesis doctoral]. Rudecolombia.
- Tatto, M. T., y Vélez, E. (2019). Teacher education reform initiatives: The case of Mexico. En *Latin American Education: Comparative Perspectives* (pp. 165-216). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429037054-8>
- Triviño, L. D. (2013). *Creencias, práctica pedagógica, saber pedagógico en el habitus del maestro* [Tesis de maestría]. Universidad de San Buenaventura.
- Turra-Díaz, O. (2021). La Escuela Normal de Preceptoras del Sur. Inicios de la formación de “maestras de primeras letras” en contexto regional: Chile en el siglo XIX. *História Unisinos*, 25(2), 303-311. <https://doi.org/10.4013/hist.2021.252.09>
- Valbuena Porras, M. L. (2017). Políticas educativas de los gobiernos liberales en la creación y organización de las Escuelas Normales del departamento de Boyacá (1930-1938). *Revista História da Educação*, 21(52), 194-213.

- Valencia Calvo, C. (2005). *Las Escuelas Normales en Manizales y la formación del Magisterio. Primera mitad del Siglo XX* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Rudecolombia.
- Valencia Calvo, C. (2006a). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: Primera mitad del siglo XX*. RUDECOLOMBIA; Editorial Universidad de Caldas.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Vargas, M., y Hernández, Y. (2023). De las ruralidades a las educaciones rurales: polifonía y pluralidad. En W. Acosta y E. Rodríguez (Eds.), *Ecoliderazgo y educación rural* (pp. 53-74). Ediciones Unisalle.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 99-127). Editorial Trotta.
- Vera, J., Bueno, G., Calderón, N., y Medina, F. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educação e Pesquisa*, 44, e170360. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844170360>
- Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33).
- Vigo-Arazola, M. B., Dieste-Gracia, B., y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88–107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ediciones Paidós.
- Yumi-Jinzenji, M., Rodrigues-da-Luz, I., y De Freitas-Campos, R. (2017). Writing and reading diaries in the education of teachers for the rural schools of Minas Gerais (1948-1974). *Educação e Pesquisa*, 43(3). <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016133535>
- Zambrano-Martínez, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52.
- Zambrano, M. (2007). La vocación de maestro. En Á. Casado y J. Sánchez-Gey (Eds.), *Filosofía y educación* (pp. 101-109). Ágora.
- Zambrano, M. (2019). *Claros del bosque*. Alianza Editorial.
- Zamora, G. L. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible. *Conversaciones Pedagógicas*, (6), 95-109.

- Zapata, M. (2018a). *Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/39>.
- Zapata, M. (2018b). *La formación de maestros en contextos rurales, de fronteras y globalización*. Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/40>.
- Zhang, X. (2022). *How do teachers learn together? Case studies of school-based teacher learning communities in China*. Routledge.
- Zhao, J. (2019). Memory, History, and Role: Wang Lijuan and Her Schoolmates Who Graduated from Normal School. *Selected Essays on China's Education: Research and Review, 1*, 245-316. https://doi.org/10.1163/9789004409606_006
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1994). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, (12-13).
- Zuluaga, O. (1997). Prólogo. En J. Saénz, *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (pp. x-xxv). Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores; Anthropos.
- Zuluaga, O. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En J. Echeverri (Ed.), *Encuentros Pedagógicos Transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Universidad de Antioquia.

Anexos

Se relacionan como anexos:

1. Respaldo del Comité Interinstitucional de Escuelas Normales del Cauca y Popayán: Documento firmado por el rector de la Escuela Normal Superior de Popayán, como coordinador y representante de los directivos de las demás Escuelas Normales, a quienes se comunicó en reunión la idea intuitiva de la tesis. La firma es del año 2019, en tanto en ese año se hizo una primera postulación al Doctorado en el marco de un programa de becas ofertado por el Ministerio de Educación Nacional. La misma no fue asignada. Sin embargo, sí dio lugar a integrar la cohorte que abrió un año después.
2. Consentimiento institucional: Documento firmado por el rector o rectora, según el caso para cada una de las Escuelas Normales Superiores vinculadas al estudio.
3. Tiempo del estudio: Relaciona el cronograma establecido en la propuesta de tesis, así como el cronograma ajustado, con observaciones sobre las decisiones tomadas al respecto.
4. Producción académica y participación en espacios de socialización, donde se pusieron en común avances y reflexiones del estudio o vinculadas al mismo.
5. Estructura bitácoras pedagógicas: documento que además de relacionar los elementos y orden dado a este instrumento, tiene acuerdos sobre la manera de llevar esta forma de registro.

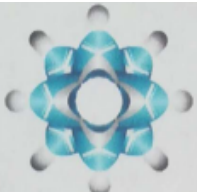
En relación con los primeros dos anexos, es de indicar, a manera de *consideraciones éticas*, que el desarrollo de esta tesis se sustenta en las relaciones generadas con personas vinculadas a Escuelas Normales Superiores, en torno a experiencias vitales asociadas con los procesos formativos que dichas instituciones educativas propician a través de la enseñanza. En tal sentido, integró una perspectiva de investigación que supuso un riesgo mínimo para sus participantes, ante quienes se asumió responsabilidad mediada por un consentimiento informado institucional, planteado en términos de respetar su autonomía – derecho a decir o reservar información en función de la dignidad de la persona–, mantener la confidencialidad y el respeto por el anonimato –no revelar su identidad, a menos que así se especifique y haya un acuerdo explícito para hacerlo–, tanto como declarar su derecho a conocer los avances, resultados e impactos derivados de este proceso.

Fue el representante legal (rector o rectora) quien autorizó así los procesos de observación e interacción con los participantes, en representación de la comunidad educativa, previa socialización de la propuesta. Esto como documento de respaldo que de cuenta del conocimiento que tienen del proceso, su participación y el respectivo alcance, donde se enfatizó en la búsqueda por mantener la integridad, dignidad y el bienestar del grupo y de la comunidad. (Hall, 2017).

Anexo 1. Respaldo Comité Interinstitucional de Escuelas Normales del Cauca y Popayán



Popayán, 21 de noviembre de 2019



COMITÉ INTERINSTITUCIONAL
DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES
DEL CAUCA Y POPAYÁN

Señores
Colciencias - Programa de Excelencia Doctoral del Bicentenario
Universidad del Cauca - Doctorado en Ciencias de la Educación

Asunto: Constancia realización actividades CTel para el Cauca

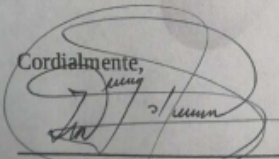
Atento saludo,

El Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca y Popayán da constancia de que la profesora Yoli Marcela Hernández Pino, aspirante al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca en el marco del Programa Excelencia Doctoral del Bicentenario, ha acompañado, desde diferentes escenarios académicos, procesos de formación, investigación y extensión en beneficio de maestros en formación y maestros en ejercicio del departamento del Cauca, como consta en su hoja de vida.

Desde el año 2018 está vinculada a la Escuela Normal Superior Los Andes (ENSLA), en el municipio de La Vega – Cauca, con actividades en el Programa de Formación Complementaria. Esto ha configurado un nuevo espacio de encuentro y trabajo mancomunado, en procesos asociados al fortalecimiento de la formación de maestros en el departamento. De ahí que su propuesta de tesis doctoral: *Hacia una política educativa para la formación inicial de maestros: por una innovación curricular en las Escuelas Normales Superiores a partir de sus saberes prácticos*, se enmarque en el Convenio de Cooperación Académica suscrito este año entre la Universidad del Cauca y las Escuelas Normales Superiores vinculadas a la Secretaría de Educación y Cultura del Cauca y de Popayán.

Por lo anterior, los aportes en CTel que resulten de este proceso de formación avanzada, redundarán en beneficio no solo de la ENSLA, sino del Cauca, a través de la vinculación que existe entre el Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores y la Universidad del Cauca, como instancias directamente asociadas a los procesos de formación de maestros en el Departamento.

Cordialmente,



Mg. Hermes Idrobo Sandoval
Coordinador Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca y Popayán
Rector Escuela Normal Superior de Popayán
Celular: 3217276180
E-mail: heridrobos@gmail.com

I. E. Escuela Normal Superior Santa Clara, Almaguer, Cauca - I. E. Escuela Normal Superior Enrique Vallejo, Belalcázar, Cauca.
I. E. Escuela Normal Superior La Inmaculada, Guapi, Cauca - I. E. Escuela Normal Superior Los Andes, La Vega, Cauca.
I. E. Escuela Normal Superior de Popayán.

Anexo 2. Consentimiento institucional

Consentimiento institucional

Doctorado en Ciencias de la Educación
Red de Universidades Estatales de Colombia - RUDECOLOMBIA
Universidad del Cauca

Título de la propuesta de tesis: Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca

Investigadora principal: Mg. Yoli Marcela Hernández Pino

Dirección: PhD. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Nombre de la Institución Educativa: Escuela Normal Superior Los Andes

Nombre del Rector: Alexander Elorza Cagui

Introducción: El presente documento tiene el propósito de solicitarle, en su calidad de representante legal, la autorización y consentimiento para la participación de la Institución Educativa en la propuesta de tesis “Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca”; proceso que fue informado y cuenta con el aval del Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca y Popayán.

Esta investigación tiene como propósito comprender los procesos de enseñanza vividos por los maestros-en-formación en nuestras Institución Educativas, bajo el interés de aportar a una mayor comprensión de las acciones formativas que adelantamos; insumo que puede contribuir a una toma de decisiones con mayor pertinencia de cara al reto de impulsar la formación de maestros desde y para la región.

La participación es voluntaria y se aprueba a través de la firma del presente consentimiento informado. Por favor, tómese el tiempo necesario para leer y entender la siguiente información antes de tomar una decisión. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en hacérsela saber.

Proceso de la Investigación: Esta investigación implicará la observación y la interacción con los miembros de su comunidad educativa, incluyendo estudiantes, maestros-en-formación, docentes, directivos y personal administrativo. La observación y la interacción será realizada de manera respetuosa y no invasiva, con el objetivo de comprender mejor los procesos de enseñanza, como vivencia formativa que marca la naturaleza de las Escuelas Normales.

De las diferentes técnicas de obtención de datos –bitácora personal, guías de observación, entrevistas, relatos autobiográficos, entre otras–, se obtendrán registros sonoros, visuales, audiovisuales y escritos. Asimismo, se solicitará el acceso a información institucional vinculada a datos demográficos, así como el acceso a documentos institucionales que permitan conocer la apuesta educativa y el contexto de gestión escolar vinculada a la formación de maestros.

Consentimiento Colectivo: Antes de proceder con la investigación, nos comprometemos a socializar detalladamente la propuesta con aquellos miembros de su comunidad educativa con quienes se proyecta una relación directa en el proceso de investigación. Asimismo, se firmarán

consentimientos informados particulares con quienes corresponda, garantizando que todos los participantes estén plenamente informados y estén de acuerdo con su participación en la investigación.

Confidencialidad y Protección: Entendemos y respetamos la importancia de mantener la integridad, la dignidad y el bienestar de su comunidad educativa. Todos los datos recopilados serán tratados con absoluta confidencialidad. No se revelarán nombres ni detalles personales identificables en ningún informe o presentación relacionados con esta investigación; así como se velará por el buen nombre de la Institución Educativa que usted representa.

Uso de los resultados: Los resultados de esta investigación se utilizarán exclusivamente con fines académicos y de investigación. Los informes o publicaciones resultantes serán utilizados para avanzar en el conocimiento en el campo de la educación y no se utilizarán con fines comerciales o perjudiciales para la Institución Educativa.

Derechos y preguntas: Usted tiene el derecho de hacer preguntas y recibir aclaraciones en cualquier momento antes, durante o después de la investigación. Decidir la participación de la comunidad educativa es completamente voluntaria, y si en cualquier momento decide retirar su consentimiento, su Institución Educativa no sufrirá ninguna consecuencia negativa.

Contacto: Si tiene alguna pregunta antes, durante o después de tu participación en esta investigación, no dude en ponerse en contacto con la Investigadora Principal: Yoli Marcela Hernández Pino, al celular o WhatsApp 3147854129, o al correo electrónico institucional marcela.hernandez@unicauca.edu.co.

CONSENTIMIENTO

Al proporcionar su consentimiento a continuación, confirma que:

- Ha leído y entendido la información proporcionada.
- Está autorizando a su Institución Educativa a participar en la propuesta de tesis titulada “Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca”, así como a permitir y posibilitar la observación e interacción con los miembros de la comunidad educativa.

En ese sentido, en nombre de la Escuela Normal Superior Los Andes, **AUTORIZO** la participación en esta investigación, así como el uso de la información proporcionada, bajo las condiciones establecidas.

Nombre del rector (a): Alexander Flores Cury
 Documento identidad: 40497626 Teléfono de contacto: 313 622 0304
 Firma del rector (a): [Firma]
 Fecha: 02/07/2024

Gracias por su atención y consideración. Su colaboración en esta investigación es fundamental para avanzar en el conocimiento en el campo de la educación. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en ponerse en contacto con nosotros.

Consentimiento institucional

Doctorado en Ciencias de la Educación
Red de Universidades Estatales de Colombia - RUDECOLOMBIA
Universidad del Cauca

Título de la propuesta de tesis: Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca

Investigadora principal: Mg. Yoli Marcela Hernández Pino

Dirección: Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Nombre de la Institución Educativa: Escuela Normal Superior Enrique Vallejo

Nombre del Rector: Hugo Herney Puchicué Vargas

Introducción: El presente documento tiene el propósito de solicitarle, en su calidad de representante legal, la autorización y consentimiento para la participación de la Institución Educativa en la propuesta de tesis "Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca"; proceso que fue informado y cuenta con el aval del Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca y Popayán.

Esta investigación tiene como propósito comprender los procesos de enseñanza vividos por los maestros-en-formación en nuestras Institución Educativas, bajo el interés de aportar a una mayor comprensión de las acciones formativas que adelantamos; insumo que puede contribuir a una toma de decisiones con mayor pertinencia de cara al reto de impulsar la formación de maestros desde y para la región.

La participación es voluntaria y se aprueba a través de la firma del presente consentimiento informado. Por favor, tómese el tiempo necesario para leer y entender la siguiente información antes de tomar una decisión. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en hacérsela saber.

Proceso de la Investigación: Esta investigación implicará la observación y la interacción con los miembros de su comunidad educativa, incluyendo estudiantes, maestros-en-formación, docentes, directivos y personal administrativo. La observación y la interacción será realizada de manera respetuosa y no invasiva, con el objetivo de comprender mejor los procesos de enseñanza, como vivencia formativa que marca la naturaleza de las Escuelas Normales.

De las diferentes técnicas de obtención de datos –bitácora personal, guías de observación, entrevistas, relatos autobiográficos, entre otras–, se obtendrán registros sonoros, visuales, audiovisuales y escritos. Asimismo, se solicitará el acceso a información institucional vinculada a datos demográficos, así como el acceso a documentos institucionales que permitan conocer la apuesta educativa y el contexto de gestión escolar vinculada a la formación de maestros.

Consentimiento Colectivo: Antes de proceder con la investigación, nos comprometemos a socializar detalladamente la propuesta con aquellos miembros de su comunidad educativa con quienes se proyecta una relación directa en el proceso de investigación. Asimismo, se firmarán

consentimientos informados particulares con quienes corresponda, garantizando que todos los participantes estén plenamente informados y estén de acuerdo con su participación en la investigación.

Confidencialidad y Protección: Entendemos y respetamos la importancia de mantener la integridad, la dignidad y el bienestar de su comunidad educativa. Todos los datos recopilados serán tratados con absoluta confidencialidad. No se revelarán nombres ni detalles personales identificables en ningún informe o presentación relacionados con esta investigación; así como se velará por el buen nombre de la Institución Educativa que usted representa.

Uso de los resultados: Los resultados de esta investigación se utilizarán exclusivamente con fines académicos y de investigación. Los informes o publicaciones resultantes serán utilizados para avanzar en el conocimiento en el campo de la educación y no se utilizarán con fines comerciales o perjudiciales para la Institución Educativa.

Derechos y preguntas: Usted tiene el derecho de hacer preguntas y recibir aclaraciones en cualquier momento antes, durante o después de la investigación. Decidir la participación de la comunidad educativa es completamente voluntaria, y si en cualquier momento decide retirar su consentimiento, su Institución Educativa no sufrirá ninguna consecuencia negativa.

Contacto: Si tiene alguna pregunta antes, durante o después de tu participación en esta investigación, no dude en ponerse en contacto con la Investigadora Principal: Yoli Marcela Hernández Pino, al celular o WhatsApp 3147854129, o al correo electrónico institucional marcela.hernandez@unicauca.edu.co.

CONSENTIMIENTO

Al proporcionar su consentimiento a continuación, confirma que:

- Ha leído y entendido la información proporcionada.
- Está autorizando a su Institución Educativa a participar en la propuesta de tesis titulada "Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca", así como a permitir y posibilitar la observación e interacción con los miembros de la comunidad educativa.

En ese sentido, en nombre de la Escuela Normal Superior Enrique Vallejo, **AUTORIZO** la participación en esta investigación, así como el uso de la información proporcionada, bajo las condiciones establecidas.

Nombre del rector (a): Hugo Hernán Puchac Vargas

Documento identidad: 4730369 Teléfono de contacto: 3146796209

Firma del rector (a): 

Fecha: 13-09-2024

Gracias por su atención y consideración. Su colaboración en esta investigación es fundamental para avanzar en el conocimiento en el campo de la educación. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en ponerse en contacto con nosotros.

Doctorado en Ciencias de la Educación
Red de Universidades Estatales de Colombia - RUDECOLOMBIA
Universidad del Cauca

Título de la propuesta de tesis: Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca

Investigadora principal: Mg. Yoli Marcela Hernández Pino

Dirección: PhD. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Nombre de la Institución Educativa: Escuela Normal Superior Santa Clara

Nombre del rector(a): María Andrea Muñoz Cerón

Introducción: El presente documento tiene el propósito de solicitarle, en su calidad de representante legal, la autorización y consentimiento para la participación de la Institución Educativa en la propuesta de tesis "Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca"; proceso que fue informado y cuenta con el aval del Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca y Popayán.

Esta investigación tiene como propósito comprender los procesos de enseñanza vividos por los maestros-en-formación en nuestras Institución Educativas, bajo el interés de aportar a una mayor comprensión de las acciones formativas que adelantamos; insumo que puede contribuir a una toma de decisiones con mayor pertinencia de cara al reto de impulsar la formación de maestros desde y para la región.

La participación es voluntaria y se aprueba a través de la firma del presente consentimiento informado. Por favor, tómese el tiempo necesario para leer y entender la siguiente información antes de tomar una decisión. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en hacérsela saber.

Proceso de la Investigación: Esta investigación implicará la observación y la interacción con los miembros de su comunidad educativa, incluyendo estudiantes, maestros-en-formación, docentes, directivos y personal administrativo. La observación y la interacción será realizada de manera respetuosa y no invasiva, con el objetivo de comprender mejor los procesos de enseñanza, como vivencia formativa que marca la naturaleza de las Escuelas Normales.

De las diferentes técnicas de obtención de datos –bitácora personal, guías de observación, entrevistas, relatos autobiográficos, entre otras–, se obtendrán registros sonoros, visuales, audiovisuales y escritos. Asimismo, se solicitará el acceso a información institucional vinculada a datos demográficos, así como el acceso a documentos institucionales que permitan conocer la apuesta educativa y el contexto de gestión escolar vinculada a la formación de maestros.

Consentimiento Colectivo: Antes de proceder con la investigación, nos comprometemos a socializar detalladamente la propuesta con aquellos miembros de su comunidad educativa con quienes se proyecta una relación directa en el proceso de investigación. Asimismo, se firmarán consentimientos informados particulares con quienes corresponda, garantizando que todos los

participantes estén plenamente informados y estén de acuerdo con su participación en la investigación.

Confidencialidad y Protección: Entendemos y respetamos la importancia de mantener la integridad, la dignidad y el bienestar de su comunidad educativa. Todos los datos recopilados serán tratados con absoluta confidencialidad. No se revelarán nombres ni detalles personales identificables en ningún informe o presentación relacionados con esta investigación; así como se velará por el buen nombre de la Institución Educativa que usted representa.

Uso de los resultados: Los resultados de esta investigación se utilizarán exclusivamente con fines académicos y de investigación. Los informes o publicaciones resultantes serán utilizados para avanzar en el conocimiento en el campo de la educación y no se utilizarán con fines comerciales o perjudiciales para la Institución Educativa.

Derechos y preguntas: Usted tiene el derecho de hacer preguntas y recibir aclaraciones en cualquier momento antes, durante o después de la investigación. Decidir la participación de la comunidad educativa es completamente voluntaria, y si en cualquier momento decide retirar su consentimiento, su Institución Educativa no sufrirá ninguna consecuencia negativa.

Contacto: Si tiene alguna pregunta antes, durante o después de tu participación en esta investigación, no dude en ponerse en contacto con la Investigadora Principal: Yoli Marcela Hernández Pino, al celular o WhatsApp 3147854129, o al correo electrónico institucional marcela.hernandez@unicauca.edu.co.

CONSENTIMIENTO

Al proporcionar su consentimiento a continuación, confirma que:

- Ha leído y entendido la información proporcionada.
- Está autorizando a su Institución Educativa a participar en la propuesta de tesis titulada "Maestros-en-formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca", así como a permitir y posibilitar la observación e interacción con los miembros de la comunidad educativa.

En ese sentido, en nombre de la Escuela Normal Superior Santa Clara, **AUTORIZO** la participación en esta investigación, así como el uso de la información proporcionada, bajo las condiciones establecidas.

Nombre del rector (a): Mariam Andrea Muñoz Ceron

Documento identidad: 1084439003 Teléfono de contacto: 323 3489296

Firma del rector (a): Mariam Andrea Muñoz

Fecha: 20 / 09 / 2024

Gracias por su atención y consideración. Su colaboración en esta investigación es fundamental para avanzar en el conocimiento en el campo de la educación. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en ponerse en contacto con nosotros.

Anexo 3. Tiempo del estudio

Como parte de la propuesta aprobada en diciembre de 2023 se planteó un cronograma. En él se proyectaron cuatro momentos: una fase de preparación, vinculada a actividades de encuadre de la propuesta y pasantías; una fase de aproximación al contexto sociocultural, como tiempo de identificación de participantes y dinámica de interacción; una fase de profundización del trabajo de campo y una de cierre, con la escritura del informe final a partir de la constitución de sentido de la tesis. Se pensó el proceso entre los meses de agosto de 2023 y diciembre de 2024. Esto, dado que se consideraba la solicitud de una licencia laboral que se tomaría desde el segundo trimestre del año 2024 hasta el cierre de año. La proyección de este cronograma supuso la dificultad de esquematizar en tiempo y fases procesos que ya se estaban viviendo, al ser maestra en una Escuela Normal y tener vínculo con las otras instituciones asociadas al estudio. Aún así, se hizo como un ejercicio de proyección y organización del trabajo.

Cronograma inicial

Fase	Actividad	Agosto 2023 – Diciembre 2024																	
		08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	
Preparación	Ajuste de la propuesta de tesis para suficiencia	X																	
	Presentación de la suficiencia		X	X															
	Pasantía Nacional							X											
	Pasantía Internacional									X	X	X							
Fase I	Aproximación contexto sociocultural			X	X	X													
	Identificación de los participantes				X	X	X												
	Obtención de primeros datos				X	X	X												
	Primer análisis: emergencia de categorías					X	X	X											
Fase II	Inicio de trabajo de campo en profundidad							X	X										
	Definición de técnicas e instrumentos							X	X										
	Talleres educativos							X	X	X									
	Elaboración de entrevistas en profundidad								X	X									
	Análisis en profundidad: emergencia de categorías								X	X	X	X							
	Descripción de las categorías emergentes												X						
	Interpretación categorial													X					
	Constitución de sentido														X				
Final	Borrador del informe final														X	X	X		
	Entrega del informe final																	X	
	Sustentación de la tesis																		

De acuerdo a lo vivido en el proceso, planteado en el capítulo del método, se hizo un ajuste al cronograma, denotando la manera como en realidad las fases proyectadas se vivieron de manera paralela e imbricada. La licencia laboral se solicitó en el año 2025, entre los meses de abril y noviembre.

Anexo 4. Producción académica y participación en espacios de socialización

Se relaciona una cronología de la producción académica generada, así como los espacios más relevantes en los que se participó como maestra e investigadora entre los años 2018 y 2025. Cada experiencia referida a continuación aportó en la constitución de este estudio, al ser escenario de encuentro y conversación con personas con quienes se tejieron y ampliaron relaciones pedagógicas en torno a las Escuelas Normales y la formación de maestros. Hacen parte del entramado de vínculos que nutrieron la tesis, junto al hacer cotidiano de maestra, dando cuenta de una reflexividad vivida con otros en relación constante en torno a la enseñanza.

Fecha	Evento / Institución	Lugar	Título o descripción	Participación	Publicación
10 y 11 de Octubre de 2018	Foro Educativo Nacional 2018, “un espacio para construir una mejor educación rural”. Ministerio de Educación Nacional.	Bogotá D.C.	Analizar desafíos del sector para fortalecer la educación en las zonas rurales sobre la base de la calidad, la pertinencia y la equidad.	Asistente	-
22 a 26 de agosto de 2019	Encuentro Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores de Cauca y Popayán en Guapi. ENS La Inmaculada.	Guapi - Cauca	Intercambio académico y de fortalecimiento de hermanamientos institucionales.	Participante	-
30 y 31 de octubre, 01 de noviembre de 2019	II Congreso Internacional de Pedagogía. VI Encuentro de Escuelas Normales Superiores del Suroccidente Colombiano. Escuela Normal Superior de Pasto	Pasto - Nariño	“La formación de maestros: una mirada desde la investigación y la práctica pedagógica”	Asistente	-
27 y 28 de febrero de 2020	2do Encuentro Nodo Sur – RENISE (Red de Innovación Nacional de Escuelas Normales Superiores - Universidad de La Salle).	La Vega - Cauca	La ENS Los Andes es anfitriona de las ENS de Sibundoy, Páez, Florencia, Popayán, Guapi, Pitalito, Neiva, Almaguer, además de la Universidad de La Salle	Coordinador a del evento	-
2020 a 2022	UniLaSalle fue operadora del MEN para acompañar a las ENS de Colombia entre 2020 y 2022, a fin de resignificar los PEI especialmente desde temas de liderazgo directivo, educación rural, educación inicial, investigación.	La Vega – Cauca	Se participa de diplomados, sesiones de trabajo, encuentros virtuales y presenciales con las ENS de la región Sur Amazonía.	Participante	-

Fecha	Evento / Institución	Lugar	Título o descripción	Participación	Publicación
29 de abril de 2021	Seminario de Educación Rural Latinoamericana. Organizan: RED CHISUA, GIMPAC, REDIEEM	Virtual	Conversatorio: “Formación del docente rural en la Escuela Normal”	Ponente	-
27 de mayo de 2021	Seminario de Educación Rural Latinoamericana. Organizan: RED CHISUA, GIMPAC, REDIEEM	Virtual	Conversatorio: “La huerta: un escenario para el aprendizaje”	Moderadora	-
12 a 15 de noviembre de 2021	X Encuentro de Pueblos y Semillas. Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega	La Vega - Cauca	Mesa Educación Popular. Experiencias educativas en el territorio y con las comunidades.	Coordinadora	Memorias
10 y 11 de junio de 2022	V Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ENS Leonor Álvarez Pinzón	Tunja - Boyacá (Virtual)	La formación práctica de los maestros: El arte de hacer-se con sentido	Ponente	Resumen Memorias
02 de junio de 2022	Evento Académico. Escuela Normal Superior de Popayán, en el contexto de su aniversario.	Popayán - Cauca	Interacción con los compañeros de las Escuelas Normales	Asistente	-
15 y 16 de septiembre de 2022	Grupo Focal: Evaluación proceso de acompañamiento Universidad de La Salle. Ministerio de Educación Nacional.	Bogotá D.C.	Aportes al estado de avance del proceso de resignificación del PEI de las ENS	Participante	-
12 al 14 de octubre de 2022	IV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Tensiones y retos en la investigación educativa, interdisciplinariedad y trabajo en red	Armenia - Quindío	Hacerse maestro siendo maestro: la enseñanza como detonante para la formación	Ponente	Artículo Memorias
Agosto de 2023	Libro: Eco-liderazgo y educación rural Universidad de La Salle	-	De las ruralidades a las educaciones rurales: ecosistemas, polifonía y pluralidad. (co-autor Marco Fidel Vargas)	Co-autora	Capítulo de libro
Agosto de 2023	Libro: Eco-liderazgo y educación rural Universidad de La Salle	-	La escuela rural: encuentro ecosistémico y diálogo ecológico. (co-autor Marco Fidel Vargas)	Co-autora	Capítulo de libro

Fecha	Evento / Institución	Lugar	Título o descripción	Participación	Publicación
15 de septiembre de 2023	II Congreso Internacional de Liderazgo y Excelencia Docente - nuevos desafíos, nuevos paradigmas. Universidad de La Salle	Bogotá D.C.	Comprensiones sobre el mundo educativo rural: la escuela como punto de encuentro	Ponente	-
06 de octubre de 2023	Encuentros del Poder Pedagógico: Territorialización de la formación docente Ministerio de Educación Nacional	Popayán - Cauca	Mesa Educación Rural y Sostenibilidad Realizado en la Escuela Normal Superior de Popayán	Moderadora - Relatora	Relatoría
12 de octubre de 2023	Pedagogía y Ciencia. Escuela Normal Superior Santa Clara	Almaguer - Cauca	Táctica y estrategia: Enseñar, escribir, investigar	Ponente	Artículo
10 a 13 de noviembre de 2023	XI Encuentro de Pueblos y Semillas	La Vega - Cauca	Mesa Educación Popular	Coordinadora	Memorias
24 de julio de 2024	Encuentro Comité Interinstitucional Escuelas Normales Superiores del Cauca y Popayán. En: ENS Los Andes	La Vega - Cauca	Taller: La práctica pedagógica, camino de formación (cartografía social pedagógica)	Tallerista	-
4 de septiembre de 2024	XIII Encuentro de Pedagogía y Ciencia. Escuela Normal Superior Santa Clara	Almaguer - Cauca	-	Asistente	-
5 de septiembre de 2024	Almaguer, Ciudad Libro. Escuela Normal Superior Santa Clara - Universidad del Cauca	Almaguer - Cauca	-	Asistente	-
12 de septiembre de 2024	Escuela Normal Superior Enrique Vallejo. Jornada Pedagógica con maestros del Programa de Formación Complementaria.	Páez - Cauca	Reflexiones en torno al lugar de la Investigación en la Práctica Pedagógica para la formación de maestros	Tallerista	-
13 de septiembre de 2024	Taller complementario Escuela Normal Superior Enrique Vallejo	Páez - Cauca	Taller: La práctica pedagógica, camino de formación	Tallerista	-
16 de septiembre de 2024	Taller complementario Escuela Normal Superior de Popayán	Popayán - Cauca	Taller: La práctica pedagógica, camino de formación	Tallerista	-
17 de septiembre de 2024	Taller: “Contar el territorio” Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria. Resguardo Indígena de Pancitará. (Proyecto ENSLA - MEN)	La Vega - Cauca	Proceso con estudiantes, profesores y maestros en formación sobre memoria pedagógica.	Tallerista	-

Fecha	Evento / Institución	Lugar	Título o descripción	Participación	Publicación
18 de septiembre de 2024	Taller complementario Escuela Normal Superior Los Andes	La Vega - Cauca	Taller complementario: La práctica pedagógica, camino de formación	Tallerista	-
20 de septiembre de 2024	Taller complementario Escuela Normal Superior Santa Clara	Almaguer - Cauca	Taller complementario: La práctica pedagógica, camino de formación	Tallerista	-
21 de septiembre de 2024	Celebración Killa Raymi (Fiesta de la luna) Consejo de Sabedores Ancestrales y Espirituales del Resguardo Indígena de Pancitará. (Proyecto ENSLA - MEN)	La Vega - Cauca	Participación en círculo de la palabra con profesores y maestros en formación, en celebración del Killa Raymi.	Dinamizadora	-
24 de septiembre de 2024	Taller: “Contar el territorio” Institución Educativa Agropecuaria Santa Rita. Corregimiento de Santa Rita. (Proyecto ENSLA - MEN)	La Vega - Cauca	Proceso con estudiantes, profesores y maestros en formación sobre memoria pedagógica.	Tallerista	-
26 de septiembre de 2024	Taller: “Contar el territorio” Institución Educativa Agropecuario San Francisco Javier. Corregimiento de San Miguel. (Proyecto ENSLA - MEN)	La Vega - Cauca	Proceso con estudiantes, profesores y maestros en formación sobre memoria pedagógica.	Tallerista	-
26 y 27 de septiembre de 2024	“Tejiendo sabiduría con hilos normalistas”. Escuela Normal Superior Los Andes. Encuentro CIENS	La Vega - Cauca	Apoyo a organización del evento institucional y participación en actividades	Participante	-
7 al 9 de octubre de 2024	IV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación - Rudecolombia. Educación y transformaciones sociales	Popayán - Cauca	Cartografía social: técnica de encuentro para poner en común las relaciones pedagógicas de los maestros en formación	Ponente	Artículo
7 al 9 de octubre de 2024	IV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación - Rudecolombia. Educación y transformaciones sociales	Popayán - Cauca	Escuelas Normales: El hacer del maestro desde el territorio	Ponente	Artículo
1 de noviembre de 2024	X Foro Institucional Educando en la diversidad. Escuela Normal Superior Enrique Vallejo	Páez - Cauca	Socialización con maestros en formación, de malla curricular del PFC – ENS Los Andes	Ponente	-

Fecha	Evento / Institución	Lugar	Título o descripción	Participación	Publicación
12 de noviembre de 2024	Taller de soberanía alimentaria. Escuela Campesina y Popular Amolando Sabiduría (Proyecto ENSLA - MEN)	La Vega - Cauca	Proceso con estudiantes, profesores y maestros en formación en el marco de iniciativa financiada por el Ministerio de Educación.	Participante -	-
Diciembre de 2024	Maestro Semilla. Experiencias escolares y no escolares en el territorio	La Vega - Cauca	Coordinadora Académica de la publicación y autora	Coordinadora académica, Autora	Artículo
11 y 12 de marzo de 2025	Escuelas Normales Superiores: ruralidad, territorios y saberes. Ministerio de Educación Nacional	Bogotá D.C.	Socialización de resultados proyecto “Sistematización de experiencias y semilleros de investigación: fortalecimiento de procesos de investigación formativa y formación investigativa en la ENS Los Andes.	Participante y Panelista -	-
27 y 28 de marzo de 2025	III Cumbre Nacional de Facultades de Educación. Trayectorias hacia el futuro, transformando la educación desde la formación docente	Barranquilla - Atlántico	Escuelas Normales: hacerse maestro en el territorio	Ponente	Memorias
03 de mayo de 2025	Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Juárez.	Ciudad Juárez - México	Socialización avances de tesis en Doctorado en Educación	Ponente	-
26 de mayo de 2025	Centro de Actualización del Magisterio - Juárez (CAMJ)	Ciudad Juárez - México	Conversatorio Maestros Semilla: experiencias y perspectivas de la práctica profesional docente en Colombia y México	Ponente	-
13 de junio de 2025	Centro de Investigación y Docencia - CID	Ciudad Juárez - México (virtual)	Conferencia conversatorio: Educar haciendo- siendo territorio	Ponente	-

Fecha	Evento / Institución	Lugar	Título o descripción	Participación	Publicación
11 de junio de 2025	Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado	Xalapa - México	Presentación de procesos de formación docente desde la Escuela Normal Superior Los Andes, en el marco de reflexiones vinculadas a la tesis	Ponente	-
11 de junio de 2025	Curso virtual propedéutico Maestría en Innovación Educativa. Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado	Xalapa - México (Virtual)	Conversatorio sobre innovación educativa desde una perspectiva de territorialización	Ponente	-
14 de junio de 2025	Especialización Docencia Multigrado. Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado	Xalapa - México	Presentación de reflexiones en torno a la formación docente desde y con el territorio	Ponente	-
17 de junio de 2025	Benemérita Escuela Nacional de Maestros	Ciudad de México	Encuentro con maestras y maestros en visita de reconocimiento	Participante	-
19 de junio de 2025	Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV)	Ciudad de México	Conversatorio Memorias pedagógicas en territorios rurales, desde Cauca - Colombia. (Organiza: Dra. Elsie Rockwell, Dr. Alberto Colín, Dra. Yuri Páez Triviño)	Ponente	-
26 de junio de 2025	Coloquio de doctorandos. Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en convenio con la Universidad de Málaga (España)	Xalapa - México	Maestros-en-formación: hacerse con sentido en la enseñanza (Presentación de avances de la tesis - Lectora: Dra. Lucila Galván)	Ponente	-

Fecha	Evento / Institución	Lugar	Título o descripción	Participación	Publicación
18 y 19 de septiembre de 2025	XI Foro Institucional Educando en la diversidad. Escuela Normal Superior Enrique Vallejo	Páez - Cauca	La formación de maestros en los tiempos de la IA	Asistente	-
08 a 10 de octubre de 2025	IV Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas. Universidad de Caldas.	Manizales - Caldas	Socializaciones en IV Coloquio de estudiantes de posgrados en Educación y campos afines	Asistente	-
11 de noviembre de 2025	XXV Jornada académica: formación de maestros con enfoque territorial. Escenarios de posibilidad para las ENS en el marco de implementación de la Ley 2481 de 2025. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Tunja (virtual)	Conversatorio: La formación de maestros en Escuelas Normales. La experiencia en México, Bolivia y Colombia.	Ponente	-
2026	Libro: “Escuelas Normales Superiores. Saberes y trayectorias de formación, investigación y docencia”. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	-	Hacerse maestro en la enseñanza: formación como acontecimiento ético en las Escuelas Normales	Co-autora	Capítulo de libro (aprobado para publicación)
2026	Revista Latinoamericana de Educación Voces y Silencios - Universidad de Los Andes	-	Maestros-en-formación: hacerse con sentido en la enseñanza	Co-autora	Artículo (aprobado para publicación)

Anexo 5. Estructura bitácoras pedagógicas

Cada bitácora pedagógica se encabezó con un código construido de acuerdo al modo de aproximación, seguido de la fecha (formato AA/MM/DD).

Las convenciones definidas para los modos de aproximación, son:

- CAP: Conversación o diálogo con agentes de práctica o participantes asociados a las preguntas orientadoras de la tesis.
- ONP: Observación no participante o externa. Situaciones en las que se está presente, sin que se tenga una intervención directa en la misma, donde es posible la obtención de datos.
- OBP: Observación participante. Interacciones en las que se participa desde una intención de obtención de datos para la investigación, sea que se diseñe y propicie o no dicha interacción de manera directa, y sea que se haya o no informado de esta intención de manera explícita a las personas participantes de la situación.
- POB: Participante observador. Situaciones en las que se participa de manera directa y activa, como parte de las diferentes funciones y roles que se asumen como docente en y desde una Escuela Normal Superior. No hay una intencionalidad dirigida, pero posibilita la obtención de datos.
- MOI: Monólogo interior. Pensamientos y reflexiones como maestra e investigadora.

De esta manera, cada bitácora tiene un código que permite establecer el modo de aproximación y fecha en que fue realizada. Ejemplo: POB.231101.

En algunos casos se complementaron los registros de las bitácoras con nuevos datos, aclaraciones a la situación descrita, o mediante la conexión o referencia a otra situación cuyo desarrollo permite una mayor comprensión de lo enunciado. Para explicitarlo, la información agregada se escribe entre corchetes [- -], a manera de comentario, o se marca mediante un subtítulo o entrada evidente.

Las bitácoras respondieron a una estructura que integra tres partes:

- Sección de datos de identificación, a fin de situar el registro desde aspectos espaciales, temporales y de los participantes involucrados.
- Contextualización y descripción, que corresponde al registro propiamente, donde se da la descripción de baja densidad.
- Interpretación, en la cual se diferenció entre Reflexiones Interpretativas (RI), Intuiciones Personales (IP), Notas Metodológicas (NM) y Memos Analíticos (MA) según se define más adelante.

Para facilitar la ubicación de las interpretaciones respectivas al momento de realizar el análisis, se utilizó el código de la bitácora junto al tipo de interpretación. Ejemplo: MA.01.POB.231101.

Bitácora No. _____

Fecha: Día (Lunes a Domingo), DD/MM/AA.

Contexto institucional: Institución educativa u organización que da contexto a la situación.

Tipo de encuentro: Conversación, sesión de clase, asesoría, evento, otros.

Lugar: Espacio concreto donde se localiza o ubica la situación a describir.

Jornada: Mañana, tarde o noche.

Persona(s): Nombres y Apellidos, o código asignado en la anonimización de datos.

Rol(es): Se precisa el rol de la persona o personas con quienes se tiene la interacción, sea estudiante, maestro en formación, egresado, docente, directivo docente, padre o madre de familia, acudiente, etc. Adicionalmente, si tiene algún cargo adicional como, por ejemplo, representante estudiantil, miembro de grupo de investigación, docente de qué área en particular, delegado al Comité Interinstitucional de Escuelas Normales, etc.

Consentimiento informado: Indica si se ha firmado o no consentimiento informado con la respectiva persona para, en consecuencia, tener claridad sobre las condiciones de uso de la información obtenida. Esto permite establecer en qué casos se pueden asociar las situaciones al nombre de la persona o personas involucradas, o en qué casos se debe presentar bajo un código o de manera anónima. También se expresó cuando los consentimientos fueron dados de manera informal, incluso verbal.

Contexto de la situación: Relación y descripción de circunstancias y condiciones en el marco de las cuales se desarrolla la escena o situación a describir.

Descripción de la situación: Son propiamente los datos empíricos presentados de acuerdo al modo de aproximación (observación no participante, observación participante, conversación, monólogo, etc.), como relato o descripción de baja inferencia.

Reflexiones interpretativas (RI): Primera aproximación reflexiva frente a la situación registrada, explicita esta o no algún vínculo con la teoría formal u otros contenidos o experiencias que evoque la situación descrita. Son la base para la constitución de los memos analíticos.

Intuiciones personales (IP): Da cuenta de la manera como lo registrado atraviesa la propia experiencia, de manera personal, sea por los modos de aproximación a los actores sociales, contextos, temas, etc.

Notas metodológicas (NM): Anotaciones sobre modos de aproximación, posibles técnicas o instrumentos, recomendaciones a considerar para propiciar interacciones con los participantes. Permiten recuperar las trayectorias del estudio, como parte de la constitución del método.

Memos analíticos (MA): Análisis elaborado a partir del encuentro entre los datos empíricos y la teoría formal, a manera de reflexiones analíticas donde se explicita el vínculo de la situación descrita con una o varias de las preguntas orientadoras. Son la base de las unidades de sentido, cuya relación posibilita, a su vez, la constitución de sentido que da respuesta a las preguntas planteadas en el estudio.

Notas aclaratorias sobre las bitácoras pedagógicas:

- Para no interrumpir la descripción de la situación con anotaciones que hacen parte del análisis de los datos, se insertó en el texto un código que remite a reflexiones interpretativas (RI), intuiciones personales (IP) o notas metodológicas (NM), para ubicarlas en la circunstancia particular que las genera. El desarrollo de estas anotaciones se relacionaron después de la descripción de la situación, junto al respectivo código, en la respectiva sección de acuerdo a la estructura.
- Los códigos que permiten identificar las anotaciones realizadas durante el análisis de contenido, se elaboraron indicando si es una RI, IP, NM o MA, se asignó un número consecutivo y el código de la bitácora. Asimismo, se le agregó la fecha en que se hizo la anotación respectiva, a fin de llevar una relación del momento en que esta fue generada, como se indica en este ejemplo: RI.09.POB.231101. *12 de mayo de 2020*. Es decir, la fecha del registro y la fecha de la interpretación no necesariamente coinciden. Ello permite identificar el tiempo transcurrido entre ambas acciones.
- Todas las bitácoras tienen reflexiones interpretativas (RI) y memos analíticos (MA), pero no necesariamente incluyeron intuiciones personales (IP) o notas metodológicas (NM).