

**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.**

**Yheny Lorena Pineda Rodríguez  
Candidata a Doctora en Educación**

**Universidad de Caldas  
Doctorado en Educación  
Manizales, Caldas  
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.**

**Yheny Lorena Pineda Rodríguez**  
**Candidata a Doctora en Educación**

**Línea De Investigación**  
**Historia y Formación de Educadores**  
**Maestros y Contextos, Categoría A Colciencias.**

**Lugar de Ejecución del Proyecto**  
**Escuelas Normales De Manizales, Pereira y Armenia.**

**Duración del Proyecto: 4 años**

**Asesor de Tesis**  
**Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga**  
**Doctor en Ciencias de la Educación**  
**Posdoctorado en Narrativa y Ciencia**

**Universidad de Caldas**  
**Doctorado en Educación**  
**Manizales, Caldas**

**2021**

## Tabla de contenido

Capítulo I: Aspectos Introdutorios.....	1
Introducción .....	1
Contextualización .....	3
Justificación .....	8
Descripción del Problema.....	12
Pregunta .....	16
Objetivos.....	16
Supuesto.....	16
Desarrollos Metodológicos.....	17
Capítulo II: Notas teórico/conceptuales de prácticas pedagógicas y maestros.....	25
Antecedentes y Estado del Arte de la Investigación.....	25
Formación del Maestro: un Análisis desde el Discurso Pedagógico .....	29
Prácticas Pedagógicas y Quehaceres del Maestro .....	31
Contexto Histórico Educativo de las Escuelas Normales.....	36
Contexto educativo y proceso de acreditación .....	37
Opciones metodológicas: maestros formadores de maestros .....	39
Marco Teórico y conceptual .....	40
Relación entre educación, pedagogía y saber pedagógico.....	41
El Sistema Educativo .....	43
Miradas de la Práctica Pedagógica .....	50
Habitus que Estructuran la Práctica Pedagógica.....	56
Saberes y conocimientos del maestro .....	65
Prácticas Reflexivas del Maestro.....	70
Capítulo III: Construcción de sentido.....	74
Entre el tiempo burocrático y el tiempo pedagógico .....	74
El maestro y las escuelas normales del Eje Cafetero.....	105

Capítulo IV: Construcción de sentido.....	127
Escuela Normal Superior Manizales .....	127
Modelo pedagógico .....	127
Práctica pedagógica .....	147
Investigación.....	156
Escuela Normal Superior Caldas .....	163
Modelo pedagógico .....	163
Práctica pedagógica .....	179
Investigación.....	190
Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.....	197
Modelo pedagógico .....	197
Práctica pedagógica .....	212
Investigación.....	220
Escuela Normal Superior del Quindío .....	227
Modelo pedagógico .....	228
Práctica pedagógica .....	234
Investigación.....	238
A Manera de Conclusiones .....	242
Capítulo II.....	243
Capítulo III.....	245
Capítulo IV .....	248
Escuela Normal Superior de Manizales.....	248
Escuela Normal Superior de Caldas .....	251
Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.....	255
Escuela Normal Superior Del Quindío .....	260
A Manera de Recomendaciones y Sugerencias .....	263

Referencias Bibliográficas .....	1
Índice de Abreviaturas y siglas .....	60
Tablas .....	63
Ilustraciones .....	74
Anexos .....	78

### **Índice de Tablas**

Tabla 1 Tipos de fuentes .....	63
Tabla 2 Revistas de investigación consultadas .....	64
Tabla 3 Distribución total .....	65
Tabla 4 Núcleos del saber pedagógico .....	66
Tabla 5 Estructura curricular preescolar a grado 11 .....	68
Tabla 6 Estructura curricular del CFC .....	69
Tabla 7 Objetivos de formación vs. logros e indicadores .....	70

### **Índice de Ilustraciones**

Ilustración 1 Red general APEN .....	74
Ilustración 2 Etapas del proceso de formación .....	75
Ilustración 3 Lógica investigativa .....	76
Ilustración 4 Análisis de tareas .....	77

## **Capítulo I: Aspectos Introdutorios**

Prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el Ciclo de Formación Complementaria de las Escuelas Normales.

### **Introducción**

El desarrollo temático de la tesis, se presenta en cuatro capítulos que dan cuenta de los principales hallazgos que dieron respuesta tanto al problema de investigación como a los objetivos planteados en la tesis. Así, los capítulos primero y segundo, ubican el lector dentro de la comprensión sociohistórica, epistémica y metodológica que antecede y circunscribe el objeto de estudio; y los capítulos tres y cuatro, presentan, con base en la aplicación del método e interpretación de los datos recolectados, la construcción de sentido con impacto histórico, pedagógico y social con relación a las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer de los maestros del Ciclo de Formación Complementaria (CFC) de las Escuelas Normales Superiores del Eje Cafetero, 1994- 2010.

Así, por ejemplo, el capítulo primero, presenta los aspectos introductorios de la investigación, al contextualizar el período 1994- 2010, desde el marco sociohistórico y relacionar política y legislativamente, los planes nacionales de desarrollo con las políticas educativas, el sistema educativo, las Escuelas Normales Superiores y los maestros formadores de maestros del CFC. Así mismo, se plantea la descripción del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y el trayecto metodológico que dio como resultado la presente síntesis histórica.

El capítulo segundo, ofrece dos perspectivas que configuran el objeto de estudio. En primera instancia, hace referencia a los antecedentes y estado del arte de la presente investigación, desde un metaanálisis, de los aportes derivados de las investigaciones histórico-educativas relacionadas con las Escuelas Normales Superiores y las facultades de Educación, a partir de las cuales se evidencian cinco categorías emergentes. Primero, la formación del maestro, un análisis desde el discurso; segundo, las prácticas pedagógicas y su relación con el quehacer del maestro; tercero, el contexto histórico educativo de las escuelas normales; cuarto, las prácticas pedagógicas en el sistema educativo y en procesos de

acreditación; y, quinto, las opciones metodológicas que han hecho posible el análisis de las prácticas pedagógicas de maestros formadores de maestros.

En segunda instancia, aborda las perspectivas teóricas que iluminan el abordaje de las categorías centrales de la presente investigación, práctica pedagógica y maestro, así como las que se relacionan directamente con estas como el sistema educativo, la acción pedagógica institucional y el habitus del maestro.

El capítulo tercero, presenta la primera parte del informe final del proyecto de investigación, al dar cuenta, desde la construcción de sentido, de los tiempos, burocrático y pedagógico, que circunscribieron las escuelas normales del Eje Cafetero y, por ende, el quehacer del maestro, a partir de la comprensión sociohistórica y contextual, desde los inicios de estas en Colombia hasta finales de la primera década del siglo XXI, con énfasis en los postulados que emergieron de la normatividad, así como los devenires pedagógicos y académicos, que contextualizaron estas instituciones formadoras.

El capítulo cuarto, presenta la segunda parte del informe final del proyecto de investigación, desde la construcción de sentido, a través de la síntesis histórica que permitió caracterizar, identificar e interpretar las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC en cada una de las cuatro Escuelas Normales Superiores del Eje Cafetero, 1994-2010, desde el modelo pedagógico institucional, la práctica pedagógica y la investigación, como ejes articuladores, al interior de la Escuela Normal Superior de Manizales, la Escuela Normal Superior de Caldas, la Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda y la Escuela Normal Superior Quindío.

Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y sugerencias; así como las referencias bibliográficas, tablas y figuras que se mencionan a lo largo del presente informe final de investigación doctoral.

## **Contextualización**

La década del noventa, inició en el ámbito educativo, con la renovación y proyección de los planes y políticas para el mismo, especialmente para las escuelas normales, con la creación del Sistema Especial de Formación de Maestros, con base en los principios constitucionales en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educadores, con un maestro nuevo, con formación integral como persona, maestro, maestro investigador y como maestro animador de acciones de desarrollo comunitario capaz de desempeñarse en las distintas situaciones que surgían como resultado del cambio y de las necesidades de desarrollo de la comunidad.

Fue así, como el presidente Virgilio Barco (1986- 1990) bajo su Plan Nacional de Desarrollo denominado Plan de economía social, aprobó el Decreto 1348 de 1990, el cual creó el Sistema Especial de Formación de Maestros en las escuelas normales del país; decreto que, entre otros, comprendió ocho años de formación en una escuela normal, la expedición del título de Maestro al finalizar y aprobar los estudios reglamentarios con una opción de énfasis en la formación y la dedicación exclusiva de las escuelas normales a la formación de maestros (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 1990).

La formación de maestros en Colombia, al final de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, dependió del cumplimiento de directrices nacionales como, por ejemplo, los planteados al interior del país, con relación a la nuclearización para la administración de la educación; y, foráneamente, por organismos de cooperación internacional desde la concepción de la Teoría del Capital Humano, provenientes del Plan de Apertura Educativa (PAE) (1991-1994) formulado por el presidente César Augusto Gaviria Trujillo, derivada de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y que acogió en su Plan Nacional de Desarrollo denominado La revolución pacífica; política que recogió la estrategia inscrita en el contexto de la mundialización de la educación, como expresión de la internacionalización de la economía, desde la mirada de los banqueros, quienes enfatizaron en la relación costo-beneficio y en el crecimiento productivo y situaron la educación en el campo del desarrollismo económico que relegó su función cultural y emancipadora (Giraldo, 1991).



Este PAE, concibió como propósitos, entre otros, ingresar los sectores marginados a la dinámica del desarrollo al formar mano de obra medianamente calificada; sectorizar la educación y limitar los procesos de formación escolar a procesos de instrucción y adiestramiento, con aprendizajes mínimos; propósitos introducidos a través de la denominada Renovación Curricular (Seminario Nacional de Educación y Sociedad, 1991).

Fue así como, para viabilizar el Plan de Apertura Educativa del gobierno nacional, dentro de las políticas trazadas, aprobó mediante el Decreto 0061 de 1992 (MEN, 1992) la institucionalización del “Plan de universalización de la educación básica primaria, como prioritaria en las acciones del sector educativo” (considerando, p. 1); políticas que el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), aprobó para el cuatrienio 1991-1994, “financiado con recursos nacionales y del crédito internacional del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)” (considerando, p. 1). Políticas suscritas mediante los convenios interadministrativos con cada uno de los departamentos para el desarrollo de esta política educativa, por parte del MEN.

Plan de universalización de la educación básica primaria en atención de los grados cero a quinto de educación básica, como estrategia para ofrecer los seis grados, ampliar la cobertura, mejorar la calidad educativa en las escuelas públicas del país y apoyar las acciones tendientes a la integración de los niveles de educación básica primaria y secundaria en los planteles oficiales, con el propósito de incrementar el nivel de escolaridad de los colombianos (MEN, 1992).

Así mismo, este gobierno, aprobó la Ley General de Educación 115 de 1994 (Congreso de la República, 1994), que decretó, en sus 222 artículos, entre otros, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) con sus respectivas acciones y planes nacionales y territoriales de desarrollo, para el período de 1996 a 2005 que incluyó lo pertinente para que se cumplieran los requisitos de calidad y cobertura educativa; PNDE, como respuesta a la “Misión de sabios, encabezada por Gabriel García Márquez, sobre la realidad educativa y la caracterización de su contexto” (Atehortúa, 2006, p. 134).

Conjuntamente, la ley, estipuló lo concerniente al Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Nacional de Acreditación, especialmente para los programas de formación de educadores, como las escuelas normales, “con el fin de mantener un mejoramiento

continuo de la calidad de los docentes” (Art. 113); así como las finalidades de la formación de educadores y la “función asesora de las instituciones de formación de educadores” (Art. 114), tanto en los aspectos científicos y técnicos como en la presentación de propuestas de políticas educativas al MEN.

Ley General de Educación 115 de 1994, con nuevos planteamientos sobre la concepción, organización y funcionamiento de la educación nacional, entre otros con el “concepto de autonomía escolar, currículo y disposiciones sobre el Sistema Nacional de Evaluación”. Reformas que se centraron en el “control de los resultados educativos mediante los mecanismos de evaluación” (Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2017) asumidos como una construcción social cuya responsabilidad estaría en manos de las instituciones (Martínez *et al.*, 1994) con criterios de eficacia y eficiencia, dependientes de las reglas del libre mercado y de la intervención de demandantes y oferentes de servicios educativos (Loaiza *et al.*, 2014).

Instituciones educativas que tal vez, vistas desde la lógica de Tardif (2009), pudieron pasar de ser lugares de formación a ser mercados oferentes con saberes escolares devaluados y dependientes de las presiones del mercado de trabajo o del mercado de los saberes sociales, encargados de informar o transmitir informaciones potencialmente utilizables por los consumidores o demandantes, estudiantes-clientes, padres de familia y “adultos en proceso de reciclaje, de saberes-instrumentos y/o saberes- medios, útiles en el mercado laboral y en la vida social” (Tardif, 2009, pp. 36-37).

Posteriormente en el gobierno del entonces presidente de la república Ernesto Samper Pizano (1994-1998) bajo su Plan Nacional de Desarrollo denominado El Salto social, aprobó el Decreto 1719 (MEN, 1995) que preparó y formuló el primer PNDE (1996-2005), el cual, propuso, para el logro de los objetivos propuestos en el mismo, “abrir la práctica pedagógica a todas las formas del conocimiento, tradicionales y modernas, que sean útiles para interpretar, vivir y disfrutar el mundo de hoy” (MEN, 2000, capítulo III, p. 8).

Gobierno, que además, determinó el proceso de acreditación, en la marcha hacia la reestructuración de las escuelas normales como Escuelas Normales Superiores, en dos etapas; una de acreditación previa, para un período de cuatro años (1998 a 2002) y otra denominada acreditación de calidad y desarrollo, otorgada por el MEN para un período de cinco años.

Proceso de acreditación respaldado en el ámbito nacional por el MEN y en el local, por una serie de decretos y resoluciones que viabilizarían su acción. Por ejemplo, el Decreto 1860 de 1994, reglamentó parcialmente la Ley General de Educación 115 de 1994 en aspectos pedagógicos, organizativos, generales y de evaluación y promoción del rendimiento escolar (ENSUMA, 1994-11-09); el Decreto 2903 (MEN, 1994), adoptó las disposiciones para la reestructuración de las ENS, donde se afirmó que quienes finalizaron y aprobaron el nivel de educación media en estas, se les expediría el título de bachiller con profundización en educación; el Decreto 0968 (MEN, 1995), modificó el Decreto 2903 de 1994 sobre “los procedimientos y condiciones para la reestructuración de las escuelas normales”; el Decreto 907 (MEN, 1996) “reguló la suprema inspección y vigilancia del servicio público educativo”; la Resolución 3056 (MEN, 1996) fijó el proceso de reestructuración de las escuelas normales; y el Decreto 3012 (MEN, 1997), adoptó las “disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales”.

Posteriormente, en el gobierno del presidente Andrés Pastrana Arango, (1998- 2002), bajo su Plan Nacional de Desarrollo denominado Cambio para construir la paz y, con base en los planteamientos del Banco Mundial con relación al capital humano desde el campo educativo, visto como causa decisiva, directa, con relación al crecimiento económico y productivo del país; inclinó la balanza presupuestal hacia “la educación rural, cuyo objetivo fue mejorar el acceso a una educación básica con calidad” (p. 18) especialmente logró financiar los niveles de preescolar, primaria y secundaria como “instrumento para contrarrestar las causas y manifestaciones de esa violencia” (p. 21) en la que se encontraba socialmente el país (Arteta y González, 2014).

Gobierno, en el que se aprobó el Decreto 0808 (MEN, 2000) por su parte, modificó el Artículo 8 del Decreto 3012 de 1997 sobre el CFC con relación a la aceptación de “bachilleres que a 31 de diciembre de 1999 [estuviesen] vinculados al servicio educativo estatal sin poseer título de bachiller con profundización en educación o sin ser bachillerato pedagógico”; el Decreto 0642 (Presidencia de la República, 2001) reglamentó el Artículo 112 de la Ley General 115 de 1994, sobre ENS y el CFC donde autorizó cuatro semestres para los aspirantes que acreditaran título de bachiller pedagógico y seis semestres para los

que acreditaran título de bachiller diferente al pedagógico o de profundización en educación. Posteriormente, la Ley 715 fusionó los establecimientos “con un sólo PEI” (MEN, 2001).

Luego, en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), bajo su Plan Nacional de Desarrollo denominado Hacia un Estado comunitario, continuó a través de la Revolución Educativa, con la política de atención prioritaria a la población vulnerable, desplazada y rural, a través de modelos educativos como Escuela Nueva, posprimaria rural, Sistema de aprendizaje tutorial (SAT) y Servicio de educación rural (SER) (Departamento Nacional de Planeación, 2003). Con relación a la situación del magisterio, el Estatuto 1278 (2002), buscó invertir el panorama que desde hacía años se presentaba con relación a la vinculación de maestros bajo el Estatuto docente a través del Decreto 2277 (1979) “por tiempo de servicio y no por calidad de desempeño, al establecer como principal criterio de ascenso las competencias de los docentes” (p. 9), como único criterio para incorporar docentes y directivos docentes al sistema educativo (Rodríguez, 2003).

Programa presidencial que aprobó, como mecanismos para mejorar la calidad de la educación, entre otros, definir “estándares de calidad en todos los niveles; formular planes de mejoramiento en áreas académicas, administrativas y financieras; socializar experiencias educativas exitosas y redes de maestros, a través de foros locales, departamentales y nacionales [y] fortalecer el sistema nacional de acreditación” (Rodríguez, 2003, p. 16).

Este último, para dar continuidad al proceso que venían adelantando las escuelas normales, planteado desde la Ley General 115 de 1994 y el Decreto 3012 (1997) y, que para el 2002, aprobó el proceso de Acreditación y Desarrollo, por ejemplo, de la Escuela Normal Superior de Caldas, según la Resolución 2771 (04-12-2002); de la Escuela Normal Superior de Manizales, según la Resolución 2790 (04-12-2002); de la Escuela Normal Superior del Quindío, según la Resolución 2644 (04-11-2003) y de la Escuela Normal Superior del Risaralda, según la Resolución 3144 (10-12-2003).

Y finalmente, en el segundo gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2006-2010), bajo su Plan Nacional de Desarrollo denominado Estado comunitario: desarrollo para todos, encaminó sus esfuerzos, en materia educativa, hacia la consolidación del “Sistema de Formación de capital humano a través de la educación y formación para el trabajo” (p. 125).

En esta línea, propuso, entre otros, un sistema de aseguramiento de la calidad de los servicios prestados por las instituciones oficiales y privadas, así como de las “instituciones formadoras de docentes y oferentes de asistencia técnica a los centros, a través de la certificación de calidad de estas instituciones” (p. 304) y de la evaluación de competencias, del desempeño de los docentes y demás actores que interfirieran en el sistema educativo; así mismo, planteó la implementación de planes de mejoramiento, capacitación, actualización y dotación de materiales pedagógicos (Departamento Nacional de Planeación, 2007).

Plan que, además, planteó como objetivos a alcanzar con relación a la calidad en la formación de agentes educativos, la “reestructuración y el fortalecimiento de las ENS y las facultades de educación, de los programas de formación de docentes” (p. 5) relacionados con la atención a población con necesidades educativas especiales, vulnerables y educación inicial, a través del sistema intersectorial de formación de docentes, del desarrollo de orientaciones pedagógicas y de programas de actualización (Plan Decenal de Educación, 2007). Fue así como aprobó, el Decreto 4790 (MEN, 2008) que transformó el CFC de las Escuelas Normales Superiores en Programa de Formación Complementaria (PFC).

## **Justificación**

Para justificar el estudio, se exponen a continuación un conjunto de motivaciones, reflexiones e interpretaciones que animaron a elegir este tema como tesis doctoral. En primera instancia el interés personal frente a las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro, por estar inserta, de forma directa, en el sector magisterial, específicamente en una escuela normal; pero, principalmente, por la visión como investigadora, curiosa y apasionada, por ampliar los conocimientos previos sobre los maestros de escuelas normales, por hacer seguimiento al concepto de prácticas pedagógicas en las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia; temas educativos trascendentales que generan, según Cardoso (2000), “incremento en el rendimiento investigativo por su grado de disposición” (p. 166).

En segundo lugar, al cumplir con los “criterios de delimitación” (p. 139) que recomienda Pierre Vilar (1976) (citado por Cardoso, 2000) en aspectos como lo espacial, lo temporal y características comunes. En cuanto a lo *espacial*, al estar ubicadas las escuelas normales en un universo de análisis dotado de personalidad geográfica denominado Eje

Cafetero, nodo económico, cultural y social equivalente que contextualmente identifica estas instituciones; al ser accesibles y representativas convincentemente de cada una de las tres ciudades capitales del Eje Cafetero, Manizales, Pereira y Armenia. Criterio, que de ninguna manera significa que la proximidad en el espacio social, genera una gran unidad de análisis, pero sí define, según Bourdieu (1997), una “potencialidad objetiva, una realidad en tanto grupos o clases que pueden ser conocidos y reconocidos” (p. 23).

Por la delimitación en el tiempo definido por un corte temporal adecuado, con condiciones previas y consecuencias próximas. En ese sentido, la investigación cuenta con un *Tiempo de lo social* (Cardoso, 2000), es decir, un tiempo que va para las escuelas normales del Eje Cafetero del Tiempo 1 (T1) o momento caracterizado por un “estado estacionario teóricamente postulado” (p. 196) como lo fue la Ley General de Educación colombiana 115 de 1994; hasta el Tiempo 2 (T2) o momento caracterizado por otro estado estacionario teóricamente postulado en el que se establecen en 2010 las nuevas condiciones básicas de calidad del PFC de las Escuelas Normales Superiores.

En este mismo sentido de delimitación, se adhiere la identificación de un conjunto de características comunes que comparten las normales en cuanto a la misión de formar maestros para preescolar y básica primaria, dadas por la similitud que existe entre el sistema de relaciones y la homogeneidad legislativa en cuanto a políticas educativas; así como la diversidad de PEI, que las hacen únicas por el tipo de comunidad y tradición pedagógica formativa; marco institucional, con fuentes primarias y secundarias tanto escritas como orales, idóneo de darle solidez a la investigación. Fuentes relacionadas específicamente con el quehacer de los maestros en el CFC, grados 12 y 13 de las Escuelas Normales Superiores, como principales protagonistas de la investigación.

Es importante aclarar que, aunque el departamento de Caldas tiene estudios relacionados y ha profundizado en temas relacionados, los maestros de las Escuelas Normales Superiores de Quindío y Risaralda aún no están totalmente caracterizados dado que las investigaciones que existen están centradas en estudiantes en formación del PFC –evolución del CFC, según el Decreto 4790 de 2008- lo que da nuevos aportes al estudio.

En tercer lugar, se justificó la investigación histórico educativa, llevada a buen término, dado que cumplió con los “criterios de viabilidad” (p. 165) propuestos por Cardoso

(2000) quien considera dos exigencias fundamentales; primero, existencia, disponibilidad y pertinencia de recursos documentales, fuentes escritas y de otros tipos [protagonistas, maestros], en cantidad suficiente; y segundo, recurso humano reflejado en la formación teórica, metodológica y técnica del investigador y la calidad de sus materiales disponibles.

En cuarto lugar, el hecho de considerarlo relevante como aportación al conocimiento científico por el impacto histórico, pedagógico y social en la historia del maestro colombiano, dado que caracteriza las prácticas pedagógicas en la formación de maestros normalistas con base en las complejas relaciones sociales, políticas y pedagógicas que se han presentado en el sujeto del saber pedagógico, el maestro de las Escuelas Normales Superiores de Manizales, Pereira y Armenia 1994-2010, relacionados con modelos pedagógicos, tendencias conceptuales educativas, políticas educativas, reformas legislativas, de orden nacional y regional, en torno a la triple misión en la formación de los maestros y que, en el período de estudio, tuvieron protagonismo en la investigación pedagógica como un nuevo eje de formación; mixturas que por ende han influido en la supervivencia de estas instituciones.

Práctica pedagógica del maestro evidenciada en un sistema integrado de quehaceres configurado en torno a tres subcategorías. El *discurso* frente al saber pedagógico, didáctico y curricular y por ende desde lo declarativo; las realidades del saber, evidenciadas a través de la *acción*, en lo procedimental, es decir en la práctica pedagógica; y desde los diversos *escenarios* pedagógicos institucionales. Las que conjuntamente se regularon a partir de la normatividad educativa desde la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 3012 de 1997, la Ley 715 de 2001 y finalmente el Decreto 4790 de 2008 frente a la reestructuración y acreditación previa y de alta calidad del MEN, que comprometieron a las normales a enfrentar el contexto académico de las facultades de educación con miras a la capacitación y posterior fortalecimiento de procesos de investigación pedagógica y educativa, que otrora, de ninguna manera existían (Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018).

Escuelas normales que fueron abordadas desde categorías generales, de ninguna manera para compararlas o contraponerlas, sino para hacer comprensiones de procesos y situaciones históricas y pedagógicas relevantes, comunes, frente a las prácticas pedagógicas de los maestros, que pudieran resultar ilustrativas y conllevar a hacer visibles las reflexiones pedagógicas de los sujetos del saber pedagógico de estas instituciones con base en

necesidades contextuales, en diálogo con su propia realidad. En otras palabras, como bien lo afirmó Bourdieu (1997):

Sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como caso particular de lo posible [...] como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles, referida a un área cultural particular se hace necesario, como objetivo, captar lo invariante, la estructura, en la variante examinada (p. 12).

Reflexiones de los maestros que podrían servir como criterios de orientación y fundamento, de ninguna manera como modelos que se deban imitar sino como “documentos sobre el estado del espíritu de estos tiempos” (Durkheim, 1999, p. 17), fundamentales para constituir un saber pedagógico y conjuntamente, aportar a las iniciativas de reforma educacional, al tener en cuenta que todavía están en proceso de reacreditación y de esta forma, aportar significativa y conjuntamente a la red de ENS del Eje Cafetero para “reducir la indeterminación de los acontecimientos, de los azares, de las dispersiones, [aprender] a tener un pasado” (Larrosa, 1995, p. 325), reflexionar su presente y avizorar un futuro real.

Los propósitos, fundamentos, posibilidades y vicisitudes en los cambios educativos para las Escuelas Normales Superiores, a través de 16 años de historia, permearon las prácticas pedagógicas de los maestros y su trasegar por estas instituciones; así los maestros, la autoridad escolar, fueron la pieza clave, la fuente directa que garantiza la investigación, al encontrarse dentro del sistema de formación normalista, al ser quienes tenían una verdad del sistema, de las reglas del funcionamiento del sistema o al menos algunas explicaciones de ella dado que, en alguna medida, disponen de cierto nivel de reflexividad, algún grado de conciencia relativa, sobre cómo y porqué hicieron lo que hicieron.

En quinto lugar, la presente investigación Prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010, se ajusta a los propósitos del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, al viabilizar, a través del proceso investigativo, la formación autónoma del investigador, capaz de discernir, diferenciar y proponer desde la tríada ontológica-epistemológica-metodológica, soluciones a problemas educativos para el sistema



educativo nacional e internacional, con miras a describir, comprender o transformar la realidad.

Es así, como se constituyó la presente investigación, desde una visión de primer orden u ontológica que correspondió al objeto de estudio que se profundizó, producto de las categorías emergentes del estado del arte y los antecedentes que encaminaron la investigación hacia qué dice la ciencia que aún no se ha profundizado y en qué han avanzado en cuanto a las prácticas pedagógicas. Desde una visión epistemológica, desde la naturaleza del conocimiento, la cual ubicó la investigación desde la perspectiva comprensiva de la realidad, para construir nuevo conocimiento, para ir y conocer el objeto de estudio.

Finalmente, la visión de tercer orden o metodológica que iluminó la investigación, con un enfoque cualitativo, desde el método histórico hermenéutico (Burke, 1996; Cardoso, 2000) que dio cuenta de la realidad observada desde una mirada comprensiva para profundizar más en el objeto de estudio, en el cómo todo investigador debe acercarse a él, para buscar exactamente lo que se necesita, para volver el dato teoría; en un ambiente bibliográfico con fuentes primarias de información, así como entrevistas narrativas a los sujetos de saber pedagógico; todo ello con el propósito de caracterizar e interpretar qué prácticas pedagógicas caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010.

### **Descripción del Problema**

El problema de investigación, del cual se desprende el presente informe de investigación, estuvo expuesto desde dos dimensiones. Primero, desde una dimensión objetiva, estructurada y legitimada por parte de la máxima autoridad pedagógica, el Ministerio de Educación Nacional, con base en las políticas públicas que cada gobierno al mando dispuso, con miras al desarrollo socioeconómico del país y su relación con el campo educativo, las que impusieron, entre otros, para las escuelas normales y los maestros formadores y que, finalmente, caracterizaron los tiempos, burocrático y pedagógico, que las circunscribieron.

Segundo, desde una dimensión subjetiva, al interior de cada escuela normal, donde, tanto individual como colectivamente, se debieron aceptar, interiorizar y hasta naturalizar, los propósitos, fundamentos, posibilidades y vicisitudes que la legislación les impuso y que,

tal vez, posibilitaron las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro, en su trasegar por estas instituciones.

Con relación a la primera dimensión objetiva, vinculada con el campo educativo, legitimado por el MEN, cabe resaltar el apoyo, a lo largo del período de estudio 1994-2010, del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, las facultades de educación de las universidades, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, las secretarías de educación departamentales y municipales como instancias pedagógicas, de las redes de maestros, de los grupos de investigación, entre otros, que viabilizan el sistema educativo normalista.

En ese sentido, las Escuelas Normales Superiores en Colombia, en la última década del siglo XX y principios del XXI, han tenido conceptos colindantes frente a la misión de formar maestros. Según el Decreto 1348 (MEN, 1990), se requirió de un maestro nuevo, con formación integral, como persona, como maestro, como maestro investigador y como maestro animador de acciones de desarrollo comunitario capaz de desempeñarse en las distintas situaciones que surgirían como resultado del cambio y de las necesidades de desarrollo de la comunidad. Misión que según el Decreto 2903 (MEN, 1994), con base en la Ley General de Educación 115 de 1994 y como consecuencia del Movimiento Pedagógico, giró alrededor de la formación de educadores de reconocida idoneidad ética, moral y pedagógica, con base en las reales necesidades de las comunidades, del desarrollo nacional y regional, de acuerdo con los avances del conocimiento.

Tres años más tarde, el Decreto 3012 (MEN, 1997), demandó maestros con capacidad para la investigación pedagógica, la orientación y el acompañamiento pedagógico; preparados para mejorar e innovar sus prácticas y métodos pedagógicos, con el fin de atender las necesidades de aprendizaje de los educandos; con compromiso e interés por la formación permanente y por la calidad de su quehacer; quienes debían contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura; con idoneidad pedagógica y profesional para el nivel preescolar y el ciclo de educación básica primaria; animadores de la acción participativa para la construcción, desarrollo, gestión y evaluación del proyecto educativo institucional; a quienes les

correspondía contribuir con desarrollo educativo, ético y cultural de la comunidad en la que estuviesen insertos y por ende, contribuir al desarrollo educativo del país y al logro de una educación de calidad, especialmente en su zona de influencia.

Intenciones del Decreto 3012 (MEN, 1997), que se proyectaron viables, dada la articulación del CFC con el PEI con relación al diseño y desarrollo de la propuesta curricular y el plan de estudios a partir del Decreto 0709 (MEN, 1996) que legitimó los campos de formación pedagógica, disciplinar, científica e investigativa y deontológica y en valores humanos. Decreto 3012 (MEN, 1997), que, igualmente impuso los núcleos de saber pedagógico, con componentes como educabilidad, enseñabilidad, currículo, didáctica, evaluación, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas, dimensión ética, cultural y política.

Campo educativo que sustentó la formación de maestros en una legislación que, poco a poco, dispuso el camino para pensar en la posibilidad de llegar a la excelencia educativa con la acreditación previa de las escuelas normales en el proceso de Escuelas Normales Superiores, por un término de cuatro años y la acreditación de calidad y desarrollo de las instituciones formadoras de maestros de base, por un término de cinco años; legislación fundante que inició desde la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 3012 de 1997 que institucionalizó el CFC, la Ley 715 de 2001 y, finalmente, el Decreto 4790 (MEN, 2008), que estableció las condiciones básicas de calidad y los lineamientos del PFC con principios específicos en el diseño y desarrollo de su propuesta curricular y plan de estudios en cuatro ejes rectores, la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos.

Entre tanto, el problema de investigación también debe ser visto desde la dimensión subjetiva, al interior de cada escuela normal, dado que, tanto el maestro como la institución, a partir de las condiciones particulares de existencia, objetivaron e institucionalizaron las relaciones de fuerza impuestas a través de la legislación y que, tal vez, posibilitaron las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro, en su trasegar por estas instituciones formadoras de maestros, a lo largo del período 1994- 2010.

Ahora bien, para una mejor comprensión del problema, es necesario partir del origen latino de la palabra sujeto, *subjectus*, ser cognoscente, el que conoce (García *et al.*, 2005), dado que se consideró sujeto del saber pedagógico al maestro, era quien conocía de

pedagogía. Sin embargo, históricamente, con relación al saber pedagógico, posiblemente, por sus prácticas pedagógicas repetitivas, mecánicas, transmisionistas y descontextualizadas, producto de la instrumentalización de la enseñanza de la década del sesenta y setenta y las progresivas disposiciones que se estructuraron entre lo tradicional e innovador, desde los aportes de teorías pedagógicas que propuso el Movimiento Pedagógico, en las década del ochenta y noventa (Loaiza *et al.*, 2014); señalaron, en alguna medida, la poca valoración de lo que él mismo podía decir de su quehacer pedagógico.

Por ende, al haber sido encomendada la reflexión de la práctica pedagógica, tradicionalmente a otros, a agentes externos a la institución, a profesionales de áreas diferentes a la educación, a investigadores, a políticos, al Estado como máxima autoridad pedagógica; han sido otros quienes han tenido la “percepción de la vida escolar, sobre el sentido de lo que ocurría en la escuela” (Echeverry y Quintero, 2004, p. 8). Es por ello, que, desde la dimensión subjetiva, es necesario caracterizar, identificar e interpretar las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer de los maestros formadores del CFC, en los diferentes escenarios, desde los protagonistas, desde las voces de los maestros; así como desde la realidad de la acción pedagógica institucional de cada escuela normal, leída y comprendida en el PEI, en los discursos pedagógicos, didácticos y curriculares del modelo pedagógico que debieron asumir el colectivo y el individual, para formar maestros.

En este sentido y al reconocer que la educación normalista del Eje Cafetero en absoluto ha sido ajena a los postulados y reformas educativas nacionales, decisivas en la configuración de las mismas, es importante recuperar, reconocer y comprender las 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.

Para ello, fue necesario, desde miradas profundas del objeto de investigación, estructurar el contexto de ocurrencia – del latín *con*, juntos; *textus*, que se lee, contenido de un escrito; *textum*, textura, operación de tejer (García *et al.*, 2005)- la urdimbre que tejió el campo educativo, pedagógico, político, cultural y hasta geográfico, dado que hicieron parte del espacio social de poder, como una realidad dinámica, cambiante, compleja, llena de incertidumbre histórica, que se redujo progresivamente según avanzó la investigación.

Así, se propone, poner en sospecha las categorías de análisis y utilizar la teoría para volverla un conjunto de preguntas, de ninguna manera centradas sobre el porqué la operatividad o no de las prácticas pedagógicas de los maestros, porque se caería en un determinismo explicativo; pero sí, en términos heurísticos conjeturales. Relaciones teóricas, históricas y contemporáneas que confirieron preguntas dentro de la investigación, para las que todavía no hay respuestas claras, ni caminos seguros para transitar hacia ellas, más bien cuestionamientos que, por ende, suscitan otras preguntas para futuras investigaciones.

### **Pregunta**

Fue así como, al analizar las características del problema de estudio, se formuló como pregunta orientadora del proceso que permitió caracterizar, identificar e interpretar ¿qué prácticas pedagógicas caracterizaron el quehacer del maestro en el ciclo de formación complementaria de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010?

### **Objetivos**

Como objetivo principal de esta investigación, se planteó la comprensión de las 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. Como objetivos específicos, caracterizar las prácticas pedagógicas que sustentaron el quehacer del maestro en el CFC, entre 1994 y 2010; identificar los postulados que emergen de la normatividad entre 1994 a 2010, en relación con el quehacer del maestro en el CFC de las Escuelas Normales Superiores; e interpretar los discursos, las acciones y los escenarios pedagógicos que caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia.

### **Supuesto**

Este estudio, permitió evidenciar qué prácticas pedagógicas caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia, en el período comprendido entre 1994 y 2010, en un marco de reflexión, revisión y cambios permanentes en atención a los lineamientos de acreditación establecidos para estas instituciones

educativas, lo cual modificó el ser maestro, su quehacer cotidiano, los métodos y estrategias de enseñanza y los procesos académicos que caracterizaron los discursos, acciones y escenarios pedagógicos de los maestros formadores de maestros.

### **Desarrollos Metodológicos**

Es importante en este proceso introductorio, plantear el trayecto metodológico que permitió la construcción del presente escrito. Esta investigación se adelantó en el campo de la historia de la educación, desde lo cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico, que utilizó como recurso metodológico la entrevista narrativa y la revisión documental de los archivos históricos cuya unidad de trabajo estuvo determinada por cuatro ENS de las tres ciudades capitales del Eje Cafetero, con el propósito de reconocer y caracterizar qué prácticas pedagógicas caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia.

Iluminó la investigación, la concepción emergente de investigación pedagógica, la investigación histórica; con un hilo historiográfico trascendido hacia el Trayecto como fundamento, del método histórico en primera instancia y de manera original por el doctor Valencia (2005) y retomada posteriormente por Loaiza *et al.* (2014) quienes, basados en los postulados de la Escuela de los Annales y en historiadores como Marc Bloch y Lucien Febvre de los años veinte, el estructuralismo braudeliano de los cincuenta, la historia cultural de los años setenta y la *nueva historia cultural* de los ochenta y noventa, originaron con éxito –en el primer caso- y aplicaron satisfactoriamente –en el segundo- un nuevo método de investigación pedagógica, con una propuesta particular que enseña a investigar en el campo de la educación, de las ciencias sociales, de la formación de maestros, de la pedagogía y de la práctica pedagógica, entre otras.

En este Trayecto como fundamento del método histórico, el proceso investigativo se constituyó, como lo afirman Valencia (2005) y Loaiza (2014), en una elaboración y construcción continua, en la medida que se da la posibilidad de encontrar vestigios y hallar respuestas a hechos que contextualizan el objeto de estudio y que permitieron comprender los contextos sociales, políticos y educativos que particularizan la época, con el propósito de

caracterizar, identificar e interpretar las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia.

Contexto educativo en el que, según Cardoso (2000), para todo historiador –en este caso investigador-, la “perspectiva temporal” (p. 194) comprendida desde el “origen latino *perspectivus*, lo que se mira, mirar atentamente o a través de algo” (Corominas, 1987, p. 454); como aquella condición necesaria para aprehender el desarrollo de sistemas dados, esto es, sus interconexiones que indican sus papeles respectivos en el proceso de la historia; tiempo de la historia concebido como múltiple o diverso que puede y debe ser tomado en cuenta en la investigación (Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018).

Mediante la construcción y deconstrucción permanente de la investigación, del discernimiento y la reflexión de los actos, las circunstancias, las teorías y los hechos que particularizaron la época, se hicieron evidentes los sentidos que, estructural y funcionalmente, aseguraron la consciencia histórica; situación que, por ende, sitúa la investigación en una unidad dialéctica entre el pensamiento hermenéutico, la realidad y la conciencia del proceso metodológico en construcción. Es así como lo plantea Bloch (1999) que “sólo el estudio del pasado permite ser entrenados tanto para el análisis social como para proporcionar el necesario sentido de cambio; así, el presente resulta ininteligible sin cierto conocimiento del pasado” (p. 51).

Construcción que se fundamentó en las fuentes y vestigios primarios (Cardoso, 2000) hallados en el sector magisterial, así como en quienes con gran protagonismo nacional y al ser parte de la realidad histórica, dieron aún mayor significado al investigador pues enriquecieron la comprensión hacia la revelación de la memoria local, social, que está vigente en los maestros normalistas, pero que se hace necesario exponer para vislumbrar el presente pedagógico. Así, como lo sustenta Bloch (1999) permitieron ilustrar los hallazgos de la presente investigación

La historia es una recopilación de experiencias cuya tarea consiste sobre todo en interpretarlas [...] como no todos los testigos son sinceros, ni su memoria es siempre fiable y por ello no se pueden aceptar sus declaraciones sin ejercer cierto control, se hace necesario hacer crítica y para ello hay que descomponerlo en una serie de elementos que han de ser probados uno tras otro; así como mediante la comparación

de los diferentes testimonios entre sí. Así el arte de discernir lo verídico, lo falso y lo verosímil en las narraciones se denomina crítica histórica (pp. 18-27).

Este proceso metodológico en absoluto fue lineal, cronológico y positivista -propio de los viejos y tradicionales tratadistas de la historia oficial a partir de nombres, fechas, decisiones, acontecimientos determinados por los grandes hombres-, aunque se basa en un específico proceso, metodología y estudio. Como lo afirma Cerda (2011), al ampliar el “campo de la materia histórica a la actividad humana en su conjunto” (p. 149), han incluido el análisis científico de las relaciones existentes entre los diversos procesos y componentes que han participado en las grandes formaciones y transformaciones sociales, económicas, técnicas y culturales de la humanidad.

Proceso metodológico basado en advenimientos significativos, en resignificaciones, análisis, comparaciones y deducciones que, según Carr (2010), “al dejar la historia de ser un registro exhaustivo de los sucesos” (p. 17) del período al que se refiere, asume un análisis de los acontecimientos que perfilaron las principales líneas de su desarrollo para “convertirse en realidades próximas, legítimas, posibles, aceptadas con rigor, fiabilidad y validez científica puesto que provienen de la comprensión cronológica e histórica” (Carr, 2010, p. 17) de diversos contextos que entretejen las urdimbres de las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010.

En este trayecto como fundamento histórico educativo, se utilizaron fuentes primarias relacionadas con la investigación, localizadas en bibliotecas nacionales, departamentales, municipales e institucionales, en los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes, en los archivos de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia. De igual manera se integró en esta búsqueda, como recurso metodológico, la entrevista narrativa e historias de vida de los protagonistas, que en conjunto y holísticamente permitieron caracterizar, identificar e interpretar las prácticas pedagógicas.

Como afirma Cerda (2011), “el proceso investigativo va de las partes al todo, a partir de los datos e información que recoge, se arma y construye una totalidad que expresa una concepción general de los fenómenos que se estudian” (p. 150). Es así como la base hermenéutica teoría y realidad, van juntas para permitir ir a la realidad, al mundo de la vida



y venir a la teoría, ir al campo, preguntarle desde adentro al objeto de estudio, a los archivos –fuentes primarias- y a los sujetos del saber pedagógico desde su interior (Emic), analizarlos, tomar cosas de ellos con un gran sentido de abstracción y absorción, volver y tomar distancia, evitar el sesgo en el *Bricoleur*, en el *quilt maker* (Denzin y Lincoln, 2012).

Preguntarle a la teoría y así hacer el recorrido hasta llegar a síntesis históricas tentativas o parciales, pero siempre con más preguntas que respuestas. En ese transitar dialógico y de escritura permanente, el investigador va abierto a las preguntas, a la confrontación, a lo que se encuentre, a la identificación de sentidos y significados, a que la(s) pregunta(s) sufra(n) cambios, adecuaciones, de tal manera que se refine progresivamente la pregunta en el campo, en la relación teoría-datos hasta lograr con claridad la saturación.

Las cuatro etapas del proceso investigativo utilizadas en la presente investigación corresponden a las ya estructuradas y validadas por Valencia (2005) y Loaiza, Pineda y Arbeláez (2014) quienes, con base en los postulados de Aurell (2005), se puede afirmar que fundamentaron su estructura en los narrativistas o historiadores postmodernistas de la “*Nueva Historia Narrativa* de los ochenta y noventa” (p. 132), puesto que recorrieron rigurosamente los tramos de la investigación histórica; investigadores que “confirieron a lo ya establecido, un sello particular al asignarles denominaciones semánticas que conllevaron a extender y desarrollar más eficazmente el trayecto investigativo” (p. 139).

En consecuencia, las cuatro etapas se configuraron así, primero, la fase *Heurística* o recopilación de los datos documentales; segundo la fase analítica u organización y tratamiento de esos datos, que para este Trayecto como fundamento, se asumió como *Doxografía*; tercero, la interpretación histórica de todo el material primario mediante la exposición ordenada y sistemática para convertirlo en historia a través del relato, el que, al trascender su postulado inicial, se asumió como *Etiología* o interpretación, reflexión y comprensión histórica del objeto de estudio; y finalmente, al conseguir una correspondencia entre la estructura narrativa de la vida humana, las acciones globales de las personas en el tiempo, la pluralidad humana y la estructura narrativa, comprensiva de la historia, que le otorga credibilidad, se alcanzó la fase denominada *Síntesis Histórica*. Fue así como las cuatro etapas del proceso investigativo, -Heurística, doxografía, etiología y síntesis histórica- configuraron el Trayecto como fundamento.

La primera fase, Heurística, del griego “*heurískō*, yo hallo, descubro” (Corominas, 1987, p. 318); en palabras de Cardoso (2000), búsqueda de fuentes, identificación y selección de documentos; “etapa que se desarrolla con base en una exhaustiva revisión bibliográfica” (p. 136) para reconocer inicialmente, el estado del arte de las investigaciones educativas e histórico-educativas relacionadas con el tema a través de tesis tanto de maestría como de doctorado, libros e investigaciones afines.

En segunda instancia, para comprender el período histórico estudiado, sobre la base de las transformaciones económicas, políticas, legislativas y sociales que tuvieron lugar en el “contexto espaciotemporal de la investigación” (Hobsbawm, 2000, p. 9), a partir de publicaciones e informes periódicos, estudios económicos, publicaciones de instituciones internacionales y del gobierno nacional, regional y local; discursos de políticos, docentes, pensadores e intelectuales, nacionales y extranjeros, que dejaron constancia de diferentes tendencias y teorías educativas; artículos de prensa; textos, libros, escritos y memorias.

Fuentes con relación a leyes, decretos, resoluciones, acuerdos y directivas ministeriales sobre procesos de acreditación, en la marcha hacia la reestructuración de las escuelas normales como ENS, y la práctica pedagógica pues en ellos se observa el interés del gobierno para impulsar la educación del país; a disposiciones y reglamentaciones de diferentes estamentos de gobierno que reflejan las intenciones frente a la práctica pedagógica de los maestros de las escuelas normales; a ASONEN.

Y, en tercera instancia, las fuentes primarias que reposan en los archivos de las Escuelas Normales Superiores de las cuatro instituciones focalizadas, la Escuela Normal Superior de Manizales (ENSUMA), la Escuela Normal Superior de Caldas (ENSUCA), la Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda (ENSUJARI) y la Escuela Normal Superior del Quindío (ENSUQUI); documentos primarios como historiales, manuales de práctica pedagógica y de convivencia; informes de rectores y supervisores, de visitas de acreditación; actas de reuniones -consejo directivo, consejo académico, consejo de padres de familia, profesores, de comités- correspondencia, oficios y cartas, despachados y recibidos; circulares de las escuelas normales, así como de directores de educación pública, profesores de los departamentos, docentes de las escuelas normales; Proyectos educativos institucionales; documentos de autoevaluación y evaluación, entre otros.

La segunda fase o *Doxografía*, de ordenación, clasificación, análisis y sistematización de las fuentes primarias, secundarias y terciarias, la producción literaria y las entrevistas hechas a los maestros del CFC de las escuelas normales del Eje Cafetero, encaminaron la investigación hacia el reconocimiento de las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia. Estos últimos, hombres y mujeres de un tiempo y un lugar concreto, según Hobsbawm (2000), fueron cruciales puesto que participaron en la historia de diversas formas, como “actores, como observadores y como individuos que, posiblemente, han intervenido con sus dramas y han formado opiniones, consideradas acontecimientos cruciales” (p. 336) para comprender el objeto de estudio.

Las técnicas cualitativas para recolección de datos, focalizadas en los sujetos del saber pedagógico fueron la entrevista en profundidad y el grupo focal, las cuales permitieron a través del instrumento cuestionario de preguntas, recoger sus voces, experiencias, recuerdos, creencias, acciones singulares de sus prácticas pedagógicas y las colectivas institucionales, entre otras. La entrevista en profundidad facilitó, a través del empleo de preguntas abiertas, una gran cantidad de información individual de forma libre pero intencionada con relación al objetivo de la misma; así como el grupo focal a través de una sesión en profundidad en cada normal, donde se logró que los participantes además de dar respuesta a los interrogantes planteados, hicieran comentarios, reflexiones, plantearan quejas que hechos pasados de forma espontánea, lanzaran conclusiones, narraran acciones con relación a la toma de decisiones, conductas y actitudes en el período abordado (Ñaupas *et al.*, 2014).

Para determinar la unidad de análisis, se tuvieron en cuenta dos tipologías de muestreo cualitativo, propuestos por Miles y Huberman (1994) (como se citó en Creswell, 1997); la primera, denominada bola de nieve o en cascada, para “identificar casos de interés de personas que conocen gente que a su vez conocen casos que proporciona información válida” (p. 67) con el fin de ubicar en la región, los posibles sujetos a ser entrevistados; segundo, la tipología denominada Casos políticamente importantes, al elegir únicamente el subgrupo de maestros que laboraron en el denominado CFC, en los niveles de formación 12 y 13, en cada escuela normal superior de las ciudades capitales de Manizales, Pereira y Armenia, en el período de la investigación 1994-2010. Finalmente, la sistematización de las 13 entrevistas

en profundidad y los tres grupos focales, aplicados a los actores del saber pedagógico, fue posible desde el análisis del discurso con el fin de reconstruir la memoria individual y colectiva de la cotidianidad de la práctica pedagógica de estos sujetos.

Paralelamente, al organizar y sistematizar la información recopilada, se obtuvo un nuevo plan de categorías en concordancia con la información encontrada, hasta establecer las tendencias y la claridad como resultado del reordenamiento; con alternativas temáticas, sin desconocer el plan inicial; geográficas, al reconocer la región y las áreas de influencia; cronológicas, para reconocer la evolución de manera rigurosa en el tiempo establecido. Finalmente, el investigador de ninguna manera puede conformarse con imágenes y anécdotas, por significativas que parezcan, sino que necesita concretar y contar. Es por ello que se acepta la afirmación de Carr (2010) cuando dice que los hechos de ninguna manera hablan por sí mismos o, de hacerlo, es el historiador [en este caso el investigador] quien decide qué hechos han de hablar, pues no puede concederles la palabra a todos. “La historia no valdría la pena de ser escrita ni leída si careciera de sentido” (p. 15).

La tercera fase o *Etiología*, posibilitó realizar un nuevo plan de categorías, de acuerdo con la información recolectada; se hizo un análisis riguroso de la información y procesamiento de los datos, de tal manera que permitió la interpretación, la reflexión y la confrontación donde se estableció la claridad temática real sobre los diferentes aspectos, hechos y realizaciones educativas que dieron lugar a la investigación. Y aunque esta fase es posterior a la heurística y a la doxografía, con frecuencia se desarrolla paralelamente a ésta.

Esta etapa entra en juego el carácter subjetivo, aunque con sentida imparcialidad, al tratar de evitar toda deformación procedente de sus apreciaciones personales. La búsqueda fundamental en esta etapa fue la comprensión histórica del objeto de estudio; es decir la esencia histórica a partir del significado de los hechos y sus relaciones entre las prácticas pedagógicas que caracterizaron los maestros y las escuelas normales del Eje Cafetero en el marco del proceso de acreditación. Como lo afirma Febvre (1999) “la historia está llena de creaciones; el historiador cuando está sobre su propio campo de batalla debe marchar al ritmo del cañón; debe apresar la abstracción personificada y sacar de ella toda la información que necesita, lo que sin duda lo llevará muy lejos” (p. 52).

Para la interpretación o “hermenéutica histórica, existen tres enfoques posibles para abordarla: primero, el funcionalista; segundo, el estructuralista, asumido como las interacciones y el funcionamiento característico de una totalidad” (W. Kula, citado por Cardoso, 2000, p. 158), como el “lugar de un elemento en una estructura o sistema para así dar cuenta de dicho elemento” (Topolski, citado por Cardoso, 2000, p. 158) o como una pluralidad de situaciones, de informantes o de informadores, que proporcionan el mapa de todos, y sólo los elementos pertinentes para esa investigación (Delgado, 1994). Y tercero, el integrativo, como el enfoque seleccionado para el desarrollo de esta investigación, al facilitar la integración de todos los elementos que giran en torno a la construcción de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Finalmente, en la cuarta fase o *Síntesis histórica*, el investigador determina los temas de manera definitiva; los datos recogidos que ya fueron revisados, criticados, evaluados, clasificados, analizados, procesados e interpretados, permitieron fijar las tendencias dentro de la temática a partir del análisis y correlación de planteamientos (Cardoso, 2000); y se convierte la “hipótesis en tesis para obtener las conclusiones” (p. 186). En ese sentido, como lo afirma Bloch, el razonamiento interviene para clasificar e interpretar los hechos; las “hipótesis se renuevan constantemente en contacto con la experiencia y se esfuerza por modelarse de acuerdo con aquella” (Bloch, 1999, p. 42).

En esta fase, según Cardoso (2000) “la síntesis depende de la conjugación de los niveles teórico y empírico de la investigación” (p. 187). En historia, pueden presentarse tres modalidades. En primera instancia, una síntesis estructural o funcional, dominada por la exposición de la estructura de un sistema y su funcionamiento; una síntesis genética, en la que se busca la explicación del proceso estudiado en la secuencia cronológica, asociada a una determinada visión causal; y una síntesis dialéctica, que trata de vincular en una visión unificada los enfoques estructural y genético. Esta última es la seleccionada para el desarrollo de esta etapa dentro del proceso investigativo. Finalmente se redactó la síntesis histórica, con veracidad y sencillez, y se dejó en evidencia la capacidad de redimensionar la selección de las ideas fundamentales y de construir creativamente y con sentido los resultados de la investigación.

## **Capítulo II: Notas teórico/conceptuales de prácticas pedagógicas y maestros**

### **Antecedentes y Estado del Arte de la Investigación**

El concepto de práctica pedagógica ha sido reflexionado y estudiado en Colombia desde diferentes disciplinas y por diversos autores, quienes han aportado epistemológica y metodológicamente al respecto y son un referente teórico importante para abordar dicha práctica como objeto de estudio. En ese sentido, se trasciende una visión meramente legislativa o normativa y se ubica desde la teoría frente al concepto de práctica pedagógica del maestro que se desempeña en la formación de maestros.

El grupo de La historia de las prácticas pedagógicas en Colombia ha desarrollado estudios de carácter histórico, desde la arqueología del saber de Michael Foucault, para mostrar el lugar que hasta la fecha había ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber. Fue así como, con base en los resultados y experiencias del proyecto, Martínez (1990) expuso, a partir de la teoría pedagógica, la conceptualización sobre la práctica pedagógica. Esta última, además de ser objeto de investigación, se consideró una noción estratégica, dinámica, cambiante, compleja, indefinida como práctica de saber, según el entorno sociocultural que la rodea, la vida cotidiana de la escuela, las relaciones con la práctica política, las teorías o disciplinas que la apoyan, entre otras. Dicha reflexión sobre la práctica pedagógica contempla tres elementos metodológicos en su funcionamiento interno: la institución, el sujeto y el saber pedagógico (Martínez, 1990).

Conjuntamente, para Zuluaga (1999), la práctica pedagógica es una noción que designa cuatro componentes: primero, los modelos pedagógicos -teóricos y prácticos- utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; segundo, la pluralidad de conceptos o teorías relativos a esas funciones, pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por los lenguajes que le prestan la palabra a la pedagogía; tercero, “las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas” (p. 38), cuando se demarca el “saber pedagógico en una sociedad específica a partir de la práctica pedagógica, de manera que el saber y la práctica se

comprometen en los procesos de institucionalización” (Zuluaga, 1999, p. 38); y cuarto, “las características u orientaciones de las prácticas sociales adquiridas e impresas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asignan unas funciones a los sujetos de esa práctica” (De Echeverry, 1979; Zuluaga, 1999, p. 17).

Por otra parte, De Tezanos, define la práctica pedagógica como el resultado de la simbiosis entre la teoría y la práctica. Se refiere así a la asociación entre las estructuras que un maestro aprendió en su formación, desarrolló y hasta dominó, en cuanto a saberes y principios teóricos e históricos que acompañan a la tradición de enseñar con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y la actualización de conocimientos relacionados con la especificidad de la profesión de enseñar y con las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo (2015).

Consecuentemente, la práctica pedagógica, desde una visión sociológica, está constituida, según Díaz (1995), discípulo de Bernstein, por la comunicación como evento central, conformada por los “procedimientos, las estrategias y las acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión y de las posiciones, las oposiciones-disposiciones y las relaciones sociales de los sujetos” (p. 333) en el contexto social del campo pedagógico, en la escuela. En ese sentido, la práctica pedagógica del maestro en la escuela gira en torno a una doble función: “un orden instruccional o de conocimiento y un orden regulativo o de relaciones sociales” (pp. 333-361).

Finalmente, el concepto de práctica pedagógica se asume desde la lógica de las investigaciones lideradas por Loaiza, quien afirma que es el estudio de los discursos, las acciones y los escenarios pedagógicos que privilegian los docentes para su desempeño como formadores de maestros. Esto lleva a comprender cómo el actuar académico debe reconocer la trascendencia de los saberes que circulan en las fronteras de conocimiento en el aula y las implicaciones de estos en la formación de los educandos, dado que es precisamente allí en donde se genera una integración entre docente, estudiante, conocimiento y contexto (Loaiza *et al.*, 2012). El autor concluye que es necesario que se dé una articulación entre el discurso pedagógico, la acción en el aula y el escenario —ambientes de enseñanza y de aprendizaje— que privilegian los maestros y docentes (Loaiza y Duque, 2017).

Por otra parte, los análisis a continuación presentados dan cuenta, desde un metaanálisis de los aportes derivados de las investigaciones histórico-educativas relacionadas con las Escuelas Normales Superiores y las facultades de Educación, principalmente del ámbito colombiano, como instituciones formadoras de maestros: las primeras para preescolar y básica primaria, y las segundas para educación básica secundaria, media y universitaria. De este modo, se presenta el estado del arte de lo que se ha investigado sobre las prácticas pedagógicas de los docentes que forman maestros, en el contexto de ocurrencia, para identificar vacío del conocimiento y desde dónde, con rigurosidad, se va a contribuir a la ciencia con un verdadero aporte.

Las investigaciones en mención necesariamente implican poner al día, aclarar, ordenar y comprender mejor la realidad empírica con los conocimientos previos que se tienen sobre el objeto por estudiar. Por lo tanto, la aproximación en este caso inicia, en su orden, en los niveles exploratorio, descriptivo y explicativo para finalmente llegar al análisis documental y estructurar lo que se denomina “estado de la cuestión o estado del arte” (Ñaupas *et al.*, 2014, p. 175, 386). Armando Zubizarreta (como se citó en Ñaupas *et al.*, 2014) afirmó que “El estado de la cuestión es un trabajo que consiste en exponer el resultado de las investigaciones en cualquier asunto de una rama del conocimiento” (p. 432). Desde las características, propiedades, aspectos o dimensiones, clasificación de los objetos, personas, agentes e instituciones o de los procesos naturales o sociales con el fin de determinar e informar los modos de ser de los objetos.

En consecuencia, el estado de la cuestión se encuentra conformado por los antecedentes del problema investigado -del griego “*próblēma*, - *ēmatos*, tarea, cuestión, propuesta” (Corominas, 1987, p. 476), establecidos en el momento “heurístico o de búsqueda de fuentes” (Cardoso, 2000, p. 136), identificación y selección de documentos según su nivel de autenticidad y aportación teórica. Así las cosas, esta etapa se desarrolló con base en una exhaustiva revisión bibliográfica (Tabla 1 Tipos de fuentes), con criterios de selección basados en autenticidad, trascendencia epistémica y aportes teóricos y metodológicos centrados principalmente en instituciones de formación de docentes y en las prácticas pedagógicas de maestros encargados de formar maestros. En ese sentido, se rechazaron conceptos especulativos, conjeturales e irreflexivos alejados del objetivo del presente escrito.



La búsqueda de tales antecedentes se realizó a través de fuentes de información, primarias y secundarias, halladas en la literatura, en investigaciones e indagaciones bibliográficas, hemerográficas y electrónicas, y en bases de datos como Redalyc, Researchgate, Dialnet, Google Scholar, Scielo, ScienceDirect, Teseo, Ebooks, JSTOR, Scopus, CLACSO y Web of Science, entre otras. De este modo se pudo acceder a fuentes documentales como revistas (Tabla 2 Revistas de investigación consultadas), artículos, informes y libros de investigación, tesis aprobadas para optar al título de doctor, magíster, especialista, licenciado o profesional y artículos de universidades y centros de investigaciones realizados en el ámbito local, nacional o internacional. Asimismo, se abordó la “diversidad en la producción académica e investigativa” (p. 386) en áreas como educación, ciencias de la educación, historia de la educación, filosofía e historia de la educación, pedagogía, educación y psicología educativa, letras y ciencias humanas, educación y desarrollo humano, sociología de la educación, docencia, diversidad, inclusión, entre otras, que dan cuenta de los postulados que tuvieron lugar para configurar las prácticas pedagógicas de los maestros que forman maestros (Ñaupas *et al.*, 2014).

Aunque está claro que las investigaciones presentadas de ninguna manera agotan el universo epistémico del objeto de estudio, se analizó un número significativo de textos: 107 en total (Tabla 3 Distribución total), que corresponden a 85 de Colombia, 9 de España, 6 de México, 3 de Brasil, 2 de Perú, 1 de Venezuela y 1 de Australia, distribuidos en 25 libros, 45 artículos científicos, 33 tesis y 4 memorias de eventos académicos.

Este trayecto exigió, para hallar categorías internas de cada uno de los textos, la revisión, búsqueda, relación, análisis, fichaje, explicación y descubrimiento de microteorías que explican propiedades o dimensiones del objeto de estudio. Fue así como los documentos analizados, sistematizados e integrados, fueron agrupados por focos de comprensión comunes, por títulos y temáticas, opciones metodológicas y perspectivas teóricas (Ospina y Murcia, 2012) para hacer evidente el estado de la cuestión. Las fichas resumen hechas para todos los documentos de investigación detectados e incluidos en el presente análisis dieron lugar a las siguientes categorías emergentes como la formación del maestro: un análisis desde el discurso; prácticas pedagógicas y su relación con el quehacer del maestro; contexto histórico educativo de las escuelas normales; prácticas pedagógicas en el sistema educativo

y en procesos de acreditación; y finalmente opciones metodológicas que han hecho posible el análisis de prácticas pedagógicas de maestros formadores de maestros.

### ***Formación del Maestro: un Análisis desde el Discurso Pedagógico***

El maestro ha sido objeto de investigación desde una doble perspectiva: el deber ser de su quehacer, objetivado en la formación en instituciones formadoras de maestros, y la realidad de este, vinculada al campo declarativo, al discurso, a las voces de los maestros, a “lo dicho” (Zuluaga, 1999, pp. 41-42). Según Larrosa (1995), el maestro es el resultado de su “saber, su hacer y su ser” (p. 259). El primero, lo que sabe, tiene que ver con los discursos que definen su verdad, los conocimientos pedagógicos que tiene; el segundo, las prácticas que regulan su comportamiento, se refiere a lo que hace, su propia actividad práctica, las actuaciones explícitas en el aula, las decisiones que se toman; el tercero se relaciona con las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad, su propia manera de ser, las actitudes, los valores, las disposiciones y los componentes afectivos y emotivos.

Es así como ser maestro ha transitado, históricamente, desde una imagen *sagrada* o vocacional, con funciones altruistas fuera del aula para la comunidad, hacia una percepción secular, ocupacional, sujeta únicamente al aula, transmitida en los centros formadores de maestros (Parra *et al.*, 1981). De este modo el maestro ha pasado a ser quien deja algunas *huellas vitales* desde su rol y quien, tras una máscara, como herramienta o como necesidad, oculta el miedo a la pérdida de control académico, del saber o del control social del aula (Garzón *et al.*, 2013).

El maestro, especialmente de las Escuelas Normales Superiores de Colombia, a través de la exteriorización de su conciencia colectiva intelectual, social y política (Pineda y Arbeláez, 2009), ha sido capaz de luchar, incidir y transformar la sociedad y sus procesos (Castro, 2007). Como sujeto de saber, cuenta con la pedagogía como el saber que le consagra identidad y es a quien, actualmente, se le vincula con proyectos de investigación (Bolívar y Méndez, 2013). Por tanto, el maestro es el protagonista de una profesión de élite, cambiante, con propuestas teóricas y prácticas que hacen que la sociedad sienta que la educación de niños y adolescentes está en buenas manos (Marina y Pellicer, 2015).

La profesión de maestro ha estado estrechamente relacionada con el conocimiento a través de la práctica pedagógica, referida a “ver, hablar, pensar y adecuar el discurso de la ciencia a la edad de los sujetos del aprendizaje” (De Echeverry, 1979, p. 8) al vincular la teoría y la práctica, al integrar lo académico con comunidades científicas y pedagógicas (Flores, 2004) y al establecer relaciones trascendentes, de trabajo colectivo, entre la familia y la escuela (Suárez y Urrego, 2014) a través de metas y objetivos comunes, con base en necesidades de los estudiantes y del contexto de realización. En ese sentido, la profesión del docente está estrechamente relacionada con temas como la escuela y el entorno, con el sistema educativo que incluye el sistema escolar, con el éxito educativo que contiene el éxito escolar, y con la función docente (Marina y Pellicer, 2015).

El perfil profesional del docente es visto desde diferentes ángulos. Como instructor y como educador, resultado de la conjunción de diversas prácticas que confluyen en la escuela: las prácticas curriculares, las prácticas emergentes discursivas y las prácticas normativas (Martín, 2015). También se encuentra la visión desde la tríada creencias del maestro-práctica pedagógica-saber pedagógico, que transita constante e inseparablemente bajo el control y la influencia del *habitus* o estructuras incorporadas a pesar de vivir en una época determinada, con cambios culturales, y de estar inmerso en un contexto específico (Triviño, 2013).

El concepto de formación, como fenómeno vivo y como un asunto siempre presente en las normales (Taborda, 2009), ha posibilitado, desde diversas visiones pedagógicas, académicas, culturales y axiológicas, propuestas de elaboración de currículos para la formación de maestros que, tal vez, satisfagan las demandas para elaborar políticas educativas con el fin de elevar el nivel del desarrollo humano (Pineda y Loaiza, 2017; Sandoval, 2000). Es así como se ha propuesto adoptar el tema rural desde la formación inicial de los maestros, tanto en las escuelas normales como en las licenciaturas (Zamora, 2008). Asimismo, se ha planteado la urgencia de construir un nuevo paradigma que oriente el establecimiento de relaciones equilibradas entre la teoría y la práctica con aportaciones de cada una, de manera proporcional (Álvarez, 2008), de la mano de la investigación y la docencia como ejes articuladores propios de la vida académica (Bolívar y Méndez, 2013).

En este orden de ideas, se ha requerido la elaboración de un proyecto educativo propio, a partir de lo que saben realmente las instituciones sobre formación, desde las

significaciones implícitas que subyacen y afectan su tarea formativa, desde la articulación del saber de la escuela con el de las comunidades (Taborda, 2009) y desde pedagogías localizadas, capaces de leer los sujetos que allí confluyen con sus necesidades y expectativas, para crear una escuela posible (Gómez y Acosta, 2006). De igual forma se han propuesto planes de estudios en instituciones formadoras de maestros, con rango universitario, basados en la cultura general sólida -cultura profesional o de formación pedagógica y psicológica-cultura de formación de la personalidad educadora (Martín, 2015). Esta última, de manera intencionada, requiere asumir el desarrollo de competencias emocionales en los maestros en formación, en respuesta a las problemáticas y retos de la sociedad (Chica y Sánchez, 2016).

Entretanto, en el paradigma crítico-social, ha existido una distancia entre lo que se dice y lo que se hace con respecto a la formación de los maestros, vinculada con la perpetuación de modelos pedagógicos que han formado artesanos en vez de intelectuales (De Tezanos, 1986), como resultado de políticas educacionales reproductoras de turno que han exiliado la tradición pedagógica de la formación de maestros y de los contenidos curriculares (De Tezanos, 2006). Esto posiblemente ha generado, en algunas instituciones de América Latina y hasta de Europa, resultados educativos negativos en la escuela y en la sociedad, por ende, el señalamiento y la culpabilidad a los docentes frente a la responsabilidad que los compromete en esta situación de crisis (Flores, 2004; Bonifácio, 2009). A ello se suma la poca *o nula* preparación para la labor pedagógica a su cargo, que los deja en incapacidad de reconocer los rasgos distintivos del ejercicio rural de la educación (Zamora, 2008). En suma, como lo han manifestado algunas investigaciones, los maestros han asociado la pedagogía a la instrumentalización de la enseñanza, a procedimientos y a grandes pedagogos, evidentes en actos de aula con prácticas de enseñanza tradicionales caracterizadas por el direccionamiento y la consigna (Taborda, 2009).

### ***Prácticas Pedagógicas y Quehaceres del Maestro***

La práctica pedagógica puede ser interpretada desde su deber ser, desde los elementos que la conforman y la originan, desde las visiones que se tienen como proceso de humanización, como quehacer del maestro, desde las exigencias que en ella se implican y desde los dos grandes paradigmas que la explican epistemológicamente: el de Zuluaga-Foucault y el de

Certeau-Chartier. No obstante, también puede ser definida desde la realidad, desde los escenarios donde se materializa y legitima su ideal o su autenticidad y desde los aportes que la investigación proporciona, al estar allí inmersa.

Una categoría en la que la práctica pedagógica se hace evidente es la de los *discursos*, comprendidos desde la tríada identidad-disciplina-actuación, esto es, identidad del maestro según la dimensión ético-política, conceptualización según la dimensión disciplinar, y actuación a partir de las dimensiones del quehacer, lo procedimental y la estrategia (Hernández y Roncancio, 2013; Linton y Betancourt, 2014). En ese sentido, la práctica pedagógica se comprende como la relación entre el discurso, la acción y la formación pedagógica, originada en la vocación por la carrera docente, la autogestión de información y la creatividad, conjuntamente con la acción reflexiva de la praxis, la capacidad para resolver problemas y de superar dificultades, la efectividad en relaciones interpersonales en el aula y la superación de vacíos en la formación pedagógica (Vargas, 2015). Al estar expuesta a críticas y replanteamientos, colectivos e individuales, con miras a la comprensión de nuevas maneras de enseñar y nuevas maneras de aprender, esta práctica le exige al maestro identificar tendencias, paradigmas, enfoques, modelos pedagógicos y diseños de currículos desde donde podrá tomar decisiones para movilizarse y reconfigurar prácticas, *habitus* y creencias (Triviño, 2013).

Si se toma la práctica pedagógica como un proceso de humanización de los procesos pedagógicos, debe estar mediada por el encuentro y el reconocimiento con el otro, por la reflexión de la experiencia cotidiana (Taborda *et al.*, 2012), por la comunicación y por el respeto a la diferencia (Parra y Vallejo, 2013; Parra *et al.*, 2013). Esta concepción, que logra comprenderse como emergente, ha sido gestada desde otras formas de construcción y recreación del saber adquirido que dejan huella en los estudiantes al establecer una relación menos academicista pero más humana, en la medida en que posibilitan la participación activa, la conciencia individual y la identidad propia al aceptar problemáticas y proyectos de vida (Palechor *et al.*, 2016).

Asimismo, la práctica pedagógica puede ser percibida en el quehacer del maestro dentro del contexto de la educación formal desde la relación dinámica, experimental y reflexiva entre la teoría y la práctica del quehacer pedagógico (Taborda *et al.*, 2012;

Hernández y Roncancio, 2013); desde las estrategias, los instrumentos y las acciones que realiza el docente en el aula de clase (Loaiza *et al.*, 2013; Zambrano *et al.*, 2014); desde sus propias dimensiones y desde las diferentes tradiciones que la han orientado (Linton y Betancourt, 2014).

Cabe recordar que la práctica pedagógica depende del contexto social, de la personalidad del docente, de las características de los estudiantes, del tipo de persona, sociedad y cultura que la institución quiere formar, del uso de estrategias, técnicas, actividades y acciones pedagógicas, de estructuras curriculares (Valencia, 2013) y de las características u orientaciones de las prácticas sociales que asignan unas funciones a los sujetos de esa práctica (De Echeverry, 1979; Zuluaga, 1999). Es así como la práctica pedagógica se comprende como espacio, como una apuesta política, social y cultural de reivindicación de las relaciones con el territorio y los procesos culturales (Ruiz *et al.*, 2013).

Más aún, la práctica pedagógica se ve afectada por la historia de vida tanto del actuar diario como del actuar en el aula, en la comunidad y en las relaciones que se entretienen con los demás. Por ello es vista y comprendida como huella vital (Burbano y Cortez, 2013; López y Pereira, 2014), como aprendizaje en lecciones de vida (Pereira *et al.*, 2015), como configuración desde la autoevaluación institucional (Vargas, 2016), o como relación con prácticas de vida (Mora *et al.*, 2013), con el miedo (Garzón *et al.*, 2013), con la diversidad (Gómez *et al.*, 2013; Kremer y Quijano, 2015), con la diversidad en procesos lecto escriturales (Samboni *et al.*, 2015), con la diversidad desde la dimensión ambiental (Campo *et al.*, 2014), con la innovación (Achipíz *et al.*, 2016; Gómez *et al.*, 2015), con la transformación (Navia *et al.*, 2015), con experiencias significativas (Calvache *et al.*, 2016), con la convivencia escolar (Erazo y Obando, 2016) y con las políticas de inclusión educativa (Perdomo *et al.*, 2016).

La práctica pedagógica, además, ha sido vista desde dos miradas epistemológicas diferentes que deben ser reflexionadas por tener ciertos puntos de encuentro que podrían favorecer el quehacer del maestro. Por un lado, Zuluaga-Foucault la conciben como una práctica pedagógica estructural, con dispositivos y formatos escriturales de las ciencias, que recoge las teorías pedagógicas institucionales o alternativas, los saberes no formales, los saberes populares y los locales para hacer generalizaciones estructurales sobre la escuela y

que van mucho más allá de lo que el maestro hace en el aula, en el salón. Por otro lado, Certeau-Chartier apunta a la cotidianidad contingente, a la experiencia más inmediata de los maestros, a la noción de artes de hacer, con tácticas sin discurso que evidencian singularidades, cotidianidad, diferencias culturales de una situación a otra, múltiples prácticas diseminadas y procedimientos infinitesimales que no han sido instituidos ni formalizados por estrategias ni por “mallados de los poderes” (p. 19) legislativo-normativas (Saldarriaga, 2016).

A la par, se ha reconocido que, entre los modelos pedagógicos normalizador o tradicional, academicista, técnico-eficientista, humanista o personalista y hermenéutico-reflexivo, el primero es el que prevalece como aquel que ha estructurado la práctica pedagógica de los maestros. Así las cosas, el modelo tradicional representó el eje central de la formación en la mayoría de las investigaciones analizadas en cuanto a ideas, valores y metas pedagógicas de los docentes en ejercicio (Flórez y Batista, 1982). Esto se evidencia en las propuestas curriculares (Pineda y Loaiza, 2017), con áreas fraccionadas, sin transversalización de saberes y poco acordes con las necesidades de los estudiantes (Parra y Vallejo, 2013; Parra *et al.*, 2013), igualmente justificadas en las actitudes y expresiones de los maestros de resistencia al cambio en sus prácticas de aula (Trujillo, 2016) y en la transmisión, fijación y acumulación de conocimientos teóricos como eje central del modelo (Duque *et al.*, 2013; Loaiza *et al.*, 2013).

Esta última concepción de práctica pedagógica, en contrasentido con lo que se conceptualiza, confirma la distancia existente entre los discursos, enmarcados en teorías pedagógicas edificadas sobre procesos iniciales de formación docente, y las actuaciones o el quehacer del maestro, lo práctico o el mundo cotidiano (Bolaño, 2014), que continúa anclado en concepciones tradicionales y tecnicistas que repiten modelos de actuación de sus profesores al acudir a sus experiencias como estudiantes (Hernández y Roncancio, 2013). Este fenómeno se manifiesta en el maestro por la poca reflexividad de las experiencias que se originan cuando el conocimiento está en circulación, dada la desarticulación entre el saber disciplinar y el pedagógico (Luna y Haydar, 2012), o cuando existen inconsistencias al intentar acomodar su discurso a las exigencias del medio o de la institución donde laboran,

sobre todo en lo que respecta a la aplicación de nuevas tendencias y metodologías (Linton y Betancurt, 2014).

Por otra parte, existen prácticas pedagógicas facilitadoras del aprendizaje, donde se origina una relación entre lo que los maestros dicen y hacen (Linton y Betancurt, 2014), con capacidad de gestión social y cultural desde su accionar pedagógico, en contextos rurales y urbanos marginales (Aguilar, 2011). Simultáneamente, existe un número menor de maestros que emplean el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por investigación y el aprendizaje por discusión o debate, al tiempo que recurren a técnicas como la lúdica, el taller y los mapas conceptuales (Valencia, 2013). En todo caso, dadas las condiciones de la cultura escolar actual, la institucional y la académica, se afirma que, especialmente para los maestros practicantes, es difícil entrar en una institución educativa con propuestas pedagógicas diferentes, flexibles, basadas en la experiencia de ellos mismos que logren romper con prácticas escolares de tradición (Ruiz *et al.*, 2013).

A lo largo del siglo XX, especialmente en Norteamérica, la investigación educativa ha estado determinada desde instancias internas de la institución, donde los profesores han sido los investigadores principales, impulsados por psicólogos y psicométricos, y desde instancias externas por parte de investigadores pertenecientes a las ciencias sociales como sociólogos, antropólogos y analistas del comportamiento (LeCompte, 2009). En Colombia, solo hasta en el siglo XXI se ha incursionado con fuerza en investigaciones educativas donde instituciones formadoras de maestros como las escuelas normales e instituciones universitarias, así como los sujetos y sus discursos, han sido los ejes centrales. De esta manera se ha ido posicionando la figura del maestro como investigador y como profesor indagador, en relación con los procesos pedagógicos y la escuela (Ossa, 2015).

Sin embargo, se ha demostrado que tal posicionamiento del maestro ha sido únicamente un asunto de aceptación general, con poca apropiación y claridad en procesos investigativos, con esporádica presencia de informes de investigación producto del hacer cotidiano (Castaño, 2008), lo cual se evidencia en la escasez investigativa en temas relacionados con la formación docente y pedagógica. Esta situación, tal vez, se ve propiciada por la poca incentivación, inversión económica y financiación para la investigación (Bolaño, 2014) o por la falencia en la cultura de la investigación como ejercicio operativo impuesto



sin previa formación al capital humano. Es así como expertos investigadores recomiendan la estructuración y conformación de un grupo de académicos críticos y de redes de trabajo colaborativo, capaces de avanzar hacia la consolidación de la cultura de la investigación desde las prácticas pedagógicas investigativas en las ENS, con base en realidades sociales que consideren la calidad como un proceso altamente formativo y objetivo (Saker, 2014).

### ***Contexto Histórico Educativo de las Escuelas Normales***

Para comprender las prácticas pedagógicas de los maestros formadores de maestros, se debe vislumbrar primero la perspectiva temporal que gestó tal o cual suceso o fenómeno. Esta es una condición necesaria para aprehender el desarrollo de sistemas dados e identificar las interconexiones que indican sus papeles respectivos en el proceso de la historia, tiempo concebido como “múltiple o diverso que puede y debe ser tomado en cuenta en toda investigación” (Cardoso, 2000, p. 194, 213). Es por ello que, como lo afirma Cerda (2011), se hace necesario “ampliar el campo de la materia histórica de archivos y fuentes documentales a la actividad humana en su conjunto, a las voces de los protagonistas, e incluir el análisis científico de las relaciones existentes” (p. 145) entre los diversos procesos y componentes que “han participado en las grandes formaciones y transformaciones sociales, económicas, técnicas y culturales de la humanidad” (p. 150).

Es así como, específicamente, las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros para la educación básica han sido objeto de estudio de diversas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que las han reflexionado y hasta problematizado a fondo. Así se ha abordado su génesis con base en perspectivas pedagógicas y político-sociales, a lo largo del siglo XIX (Báez, 2004b; Seraphim y Lima, 2018; Souza *et al.*, 2008), hasta académicas y administrativas relacionadas con sus dinámicas histórico-económicas y político-religiosas que implican vicisitudes en el sistema educativo en la transición hacia la primera mitad del siglo XX (Helg, 2001; Valencia, 2006; Pinto y García, 2003). También se ha abordado el impacto educativo y cultural en la formación de maestros (Herrera y Low, 1994; Pineda, 2007) a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Benejam, 2002; Cárdenas, 2002; Ríos y Cerquera, 2013) y de las incursiones de modelos pedagógicos foráneos en el rol del maestro formador de maestros que por ende afectaron a estas instituciones (Loaiza, 2009).

Así pues, se ha observado que las escuelas normales, dada su vinculación con facultades de Educación de universidades pedagógicas (Farid, 2015; Palomero *et al.*, 2008) y de movimientos pedagógicos, nacionales y regionales (Loaiza *et al.*, 2014), posibilitaron formas de saber y poder en la práctica pedagógica de los maestros normalistas (López, 2009) que perduran aún en el siglo XXI (Calvo *et al.*, 2004).

### ***Contexto educativo y proceso de acreditación***

Las escuelas normales son reconocidas como instituciones formadoras de maestros para el nivel de educación que, según el nivel propedéutico, haya asumido cada país para formar o bien tecnólogos en educación o bien profesionales licenciados de nivel superior. En América Latina, la mayoría de ellas han desaparecido, como en el caso de Brasil (Souza *et al.*, 2008) o Chile; algunas se han transformado hacia el nivel superior de las facultades de Educación, como en el caso de México o Bolivia; y otras aún permanecen en el mismo nivel, como en el caso colombiano. Sin embargo, en los dos últimos casos han sido constantemente evaluadas, tanto por organismos internos propios del sistema educativo como por organismos externos, internacionales, que así lo han recomendado.

Desde la década del setenta del siglo XX, las evaluaciones de las instituciones formadoras de maestros y de instituciones de educación en Colombia ya evidenciaban la reducción de la relación pedagógica entre profesor y estudiante-maestro a indicadores formales (Briones, 1978). En estos influían variables externas e internas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de juzgar acerca de la efectividad y calidad del sistema escolar primario y secundario (Restrepo *et al.*, 1981).

En este rubro se destaca el informe del MEN para las escuelas normales del país, donde se afirmó que solo el 24,2 % de estas tenía calidad apropiada para la enseñanza y se sugirió suprimir el 75,8 % a partir de 1979 (Rátiva, 2015). Tres años más tarde, dichas normales se convirtieron en bachillerato pedagógico hasta principios del siglo XXI, cuando se reestructuraron (Messina, 1999) y denominaron Escuelas Normales Superiores. Estas contaron así con un único sistema para la formación de maestros de educación preescolar y básica primaria, con dos años de escolaridad posteriores al bachillerato pedagógico, y fueron integradas en redes regionales. También fueron reformadas las facultades de Educación de

las universidades oficiales y supervisadas por las Secretarías de Educación de los departamentos (Müller, 1992).

En estos nuevos esquemas se insertaron prácticas profesionales que se asumieron como un momento en la formación del docente, como un ejercicio de experimentación, diseño y ejecución de experiencias pedagógicas que forman parte del proceso formativo y que buscan el desarrollo de competencias, habilidades, conocimientos y teorías que se ponen en funcionamiento durante la enseñanza-aprendizaje (Rátiva, 2015).

Entretanto, para el caso boliviano, la transformación curricular, estructural, institucional y pedagógica en la formación de profesores de nivel primario igualmente fue posible gracias al Programa de Reforma Educativa 1995-1999. De este modo se reconvirtieron las 19 escuelas normales en institutos normales superiores, adscritos a universidades mediante el diseño curricular basado en 26 competencias y en la adopción de nuevas estrategias como el enfoque integrado de la práctica pedagógica planificada con investigación en el aula, trabajo en equipo y atención a la diversidad social (Barrera, 2007).

Por otra parte, para el caso mexicano, a lo largo del siglo XX se intentó profesionalizar la formación del magisterio, pero solo hasta finales de dicho siglo, se consideró formar profesionales académicos con el perfil de profesor-investigador a través del programa para la transformación de las escuelas normales y de las universidades pedagógicas, con el apoyo de cuerpos académicos, los cuales son considerados como la unidad básica del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Vera, 2011). Este programa ha contemplado desde 2001 hasta la fecha la planeación y evaluación institucional, interna y externa, como criterio para mejorar la organización y el funcionamiento de las normales, así como el trabajo colaborativo entre pares para la investigación como un elemento del proceso de calidad (Gutiérrez, 2006).

Finalmente, expertos investigadores manifiestan la necesidad de diseñar políticas asociadas a los planes decenales de educación para cada una de las etapas que se proponen de formación de un maestro: desde la elección de su carrera y la formación inicial hasta la formación en servicio y la carrera docente. Asimismo, se sugiere estudiar las instituciones de formación por dentro, desde las investigaciones que ellas realizan —sus temas, problemas y métodos—, para analizar la relación con la profesionalidad del docente, en una época donde existe gran oferta de licenciaturas, presenciales, a distancia y virtuales (Calvo, 2007). Otra

recomendación es recoger la experiencia de la acreditación de calidad y desarrollo de estas instituciones en los aspectos que garantizan la transformación efectiva de las prácticas de formación y que han dado lugar a experiencias significativas en la búsqueda de respuestas cada vez más acordes con las necesidades de la infancia y gestoras a su vez de otras formas de existencia (Baracaldo, 2007). El fin de esto último es sistematizar y reflexionar en torno al saber pedagógico para replantear el PEI y el PFC (Granados, 2014).

### ***Opciones metodológicas: maestros formadores de maestros***

Son diversas las opciones metodológicas que se resaltan de los textos analizados. Estos se centran especialmente en tres ámbitos: la recuperación histórica de las instituciones, especialmente para las escuelas normales, con el método histórico; la archivística y la recuperación de archivos históricos y fuentes primarias; y las biografías y autobiografías de los sujetos docentes para reflexionar frente a su experiencia pedagógica y constituir un saber pedagógico. La recuperación histórica de las escuelas normales ha sido un tema de gran interés tanto en América Latina, en países como México (Arteaga y Camargo, 2014; Beltrán y Berrelleza, 1998), Brasil (Lima, 2010; Seraphim y Lima, 2018), Argentina (Chaile, 2004) y Colombia (Báez, 2004a; Herrera y Low, 1994; Loaiza, 2009; Loaiza *et al.*, 2014; López, 2009; Valencia, 2006), como en Europa, especialmente en España (Ramírez, 2006). Ha sido desde el método histórico y las fuentes primarias, documentales y orales que la comprensión y explicación de lo ocurrido, a lo largo de la existencia de estas instituciones, se ha dado a conocer para conservar las raíces, esclarecer los sentidos y perspectivas de las entidades y fortalecer los lazos de identidad gremial y social (Beltrán y Berrelleza, 1998).

Dentro de las tendencias metodológicas, en los textos analizados prevalece el paradigma cualitativo en las investigaciones educativas con diseños como el descriptivo (Loaiza *et al.*, 2013) y el descriptivo comprensivo (Parra *et al.*, 2013), desde enfoques como el interpretativo (Hernández y Roncancio, 2013; Palechor *et al.*, 2016), el histórico hermenéutico (Pineda y Loaiza, 2017; Pradilla, 2013), la historia de las mentalidades (Ramírez, 2006), la complementariedad etnográfica (Suárez y Urrego, 2014) y la investigación-acción educativa (Ruiz *et al.*, 2013). Sumado a ello, las técnicas e instrumentos de recolección de información están acordes con el paradigma cualitativo, desde fuentes

documentales (Lima y Seraphim, 2016; Loaiza *et al.*, 2014), archivos y fuentes primarias (Arteaga y Camargo, 2012; Martín, 2015), entrevistas (González *et al.*, 2015), entrevistas narrativas (Trujillo, 2016), entrevistas semiestructuradas (Duque *et al.*, 2013), entrevistas a profundidad (Garzón *et al.*, 2013), grupos focales (Valencia, 2013), autobiografías (Triviño, 2013), autobiografías narrativas (Parra y Castañeda, 2014), historias de vida (Rátiva, 2015; González *et al.*, 2015), observación de clase (Linton y Betancurt, 2014), observación participante (Zambrano *et al.*, 2014) y observación directa (Luna y Haydar, 2012).

Las fuentes de información se centraron principalmente en profesores de primaria y secundaria, en profesores de Escuelas Normales Superiores (Loaiza, 2009; Pineda y Arbeláez, 2009), en docentes de facultades de Educación, en directivos docentes, en egresados de instituciones formadoras de maestros, en estudiantes de facultades de Educación, en estudiantes de CFC (Baracaldo, 2011) y de PFC. El análisis y procesamiento de información principalmente giró en torno al análisis documental (Aguilar *et al.*, 2007; Granados, 2014) con Atlas.ti (Vargas, 2015), al análisis de contenido (Bolívar y Méndez, 2013) y a la interpretación, comprensión y evaluación de los datos que se extrajeron, organizaron y estructuraron progresivamente (Chaile, 2004).

### **Marco Teórico y conceptual**

Para comprender qué prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el ciclo de formación complementaria de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia, fue necesario abordarlo desde tres categorías que, en conjunto evidenciaron las prácticas pedagógicas del sujeto del saber pedagógico; primero, desde el deber ser del maestro derivado de los ámbitos político y legislativo en el período 1994-2010; segundo, desde el contexto teórico educativo que influyó el período de estudio; y tercero, desde la realidad del objeto de estudio, las prácticas pedagógicas, que dan cuenta del discurso y la acción -desde el discurso- en un escenario pedagógico del sujeto formador de maestros del CFC de las Escuelas Normales Superiores del Eje Cafetero.

En primera instancia, se analizó el contexto nacional, regional y local, desde los ámbitos político y legislativo de las escuelas normales con respecto al proceso de acreditación previa y al proceso de acreditación de calidad y desarrollo de las mismas, 1994-2010; proceso

forjado dentro del diseño, desarrollo y seguimiento de una propuesta curricular evidenciada entre otros, en procesos de evaluación, resignificación y autoevaluación de las normales, en el PEI, en los convenios de asesoría y acompañamiento con facultades de educación superior y en los diferentes eventos académico- pedagógicos que se suscitaron en el período estudiado.

Segundo, se analizó el contexto educativo teórico influyente de la época, con conceptos y realidades del modelo pedagógico, la pedagogía, la práctica pedagógica, los métodos y estrategias pedagógicas, los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, los planes de estudios; además las relaciones de la práctica pedagógica con la investigación educativa, la investigación formativa y los espacios de proyección social.

Tercero, se abordó el sujeto del saber pedagógico de las Escuelas Normales Superiores de Armenia, Pereira y Manizales, los maestros, en su quehacer como eje central desde tres dimensiones; desde el saber, caracterizado por un conocimiento pedagógico y curricular evidenciado en lo declarativo, en su discurso; desde el hacer, en lo procedimental es decir en la práctica pedagógica, en las experiencias propias y foráneas, en las reflexiones en la práctica y sobre la práctica pedagógica, en la planeación, en la acción; y en el ser, las que conjuntamente regularon el escenario pedagógico, el quehacer cotidiano. Las perspectivas o sustentos teóricos que guiaron e iluminaron el proceso y las categorías del presente estudio, provinieron de fuentes bibliográficas pertinentes, tanto para comprender a profundidad los conceptos esenciales que contiene el problema de investigación como para leer la realidad espaciotemporal abordada.

### ***Relación entre educación, pedagogía y saber pedagógico***

La *educación*, es asumida como la “interacción *simbólica*” (Wolfgang, 1993, p. 181), permanente, de un sistema de *actores sociales* conformado por el esfuerzo de conjuntos, por la cooperación entre profesores y estudiantes, entre profesores, entre estudiantes, entre la universidad y la escuela, entre la escuela y su contexto, entre sujetos (Ávila, 2007); capaces de compartir sus experiencias a través del encuentro de prácticas comunicativas -empíricas, conscientes, inconscientes, verbales, ejemplares- mediada por sentimientos, actitudes, valores y saberes desarrollados, sistematizados y convalidados, susceptibles de interpretación y decisión, desde diversos canales, teorías, comportamientos, maneras de ser (Tardif, 2009).

Prácticas con las cuales comunica los resultados de su experiencia, de su tradición, de su cultura a los individuos, con la pretensión de “labrar un cierto ideal de hombre, de lo que debe ser éste desde lo intelectual, físico y moral [...] para responder a las necesidades sociales” (Durkheim, 1999, pp. 31-34) y articular un interés colectivo con la exigencia objetiva de adaptarlos a escenarios cambiantes, con pluralidad de costumbres, con realidades políticas, económicas, jurídicas, tecnológicas, entre otras, ineludibles tanto para satisfacer las exigencias del contexto, como para vivir y coexistir dentro del sistema mundo globalizado, y así, justificarlo y mantenerlo o corregirlo y transformarlo de fondo; en conclusión, para asegurar una mayor división del trabajo social y cultural (Ávila, 2007).

Educación que al ser reflexionada, investigada y experimentada “de manera intencionada para formar un tipo de hombre a través del sistema educativo [...], en el microcosmos social llamado escuela” (Durkheim, 1999, p. 17, 37), en el medio social constituido por relaciones sociales y jerárquicas, se convierte en el objeto de estudio de la *pedagogía* (Vasco *et al.*, 2008) entendida ésta como la teoría y producción discursiva, producto de la conciencia, de las ideas, de la razón, tanto al interior del objeto en torno a su práctica –del griego “*praktiós*, activo, que obra; de *prássö*, yo obro, cumpro” (Corominas, 1987, p. 472), a su papel, al sentido, lógicas de funcionamiento, procedimientos, naturaleza, para qué sirve, contradicciones; como en su relación con la realidad del contexto del objeto de estudio como son políticas educativas, sistemas educativos, sistemas políticos, programas, proyectos, objetivos y finalidades institucionales, así como su *historia* (Pinilla, 1999).

Reflexión dual, *metódica con miras a regular su desarrollo* (Durkheim, 1999), perteneciente al campo del conocimiento, documentada y aplicada por el educador en su práctica educativa. Reflexión, siempre al servicio de la educación, de la tradición, de la cultura para problematizar desde tres configuraciones que han marcado su existencia. Primero, para juzgarla, compararla, negar y/o considerarla inútil; segundo, para argumentarla, ensayarla, corregirla y afirmarla útil; y tercero para proyectarla variable, evolucionada, móvil, flexible, que se sale de la rutina. Lo que finalmente, independiente de su configuración, tiene como objetivo orientar, ayudar, esclarecer o proponer alternativas de solución a los problemas educativos y/o volver accesibles todo lo educativamente nuevo,

según las necesidades propias del contexto en pro de la formación de los sujetos, para alcanzar las metas y finalidades, propuestas en un proyecto pedagógico (Ávila, 2007).

El ejercicio de aplicación de la pedagogía, como reflexión intencionada de la interacción simbólica y cultural, y de su respectiva reestructuración dada por el saber pedagógico, está reflejada en la denominada *práctica pedagógica*, práctica determinada según la formación del maestro (Bartomeu *et. al.*, 1992), pero también con base en condiciones y necesidades de la realidad educativa existente, que caracterizan el sujeto del saber pedagógico, como la mediación articuladora entre el campo del conocimiento y el campo del trabajo, entre la teoría y la práctica (Ávila, 2007).

En tanto que, cuando una comunidad educativa, un colectivo de sujetos del saber pedagógico reflexionan críticamente (Pérez, 2007), investigan y teorizan el sentido real de su quehacer, la trascendencia de su enseñanza, las dificultades, los fracasos, comienzan a problematizar (Larrosa, 1995) frente al sentido de su actuar, ahí nace el *saber pedagógico*, un saber con historia, con *memoria lingüística* (Ávila, 2007) dilucidado mediante la construcción de discursos pedagógicos multi diferenciales, analizados, descifrados por la tradición hermenéutica, debatidos, transmitidos dentro de un movimiento reflexivo de las prácticas de poder dentro de la sociedad, en sus contextos políticos, educativos, de formación, éticos, técnicos, pragmáticos, de acción emancipadora, científicos, institucionales.

Discursos disponibles en urdimbres simbólicas de códigos, de significación, como formas consistentes del pensamiento y del lenguaje llamados textos, documentos, constituidos en contextos y momentos coyunturales por maestros, desde preescolar, básica secundaria, básica media, universitarios, mediados por la cultura, el lenguaje, la interculturalidad, para originar una base temporal, material y social del saber pedagógico y a su vez, contribuir a la comprensión y/o construcción de conceptos y estructuras de la pedagogía y de la práctica pedagógica que pongan en evidencia los problemas de la educación propios de una época y de un contexto geográfico, cultural, social (Wulf, 1999).

### ***El Sistema Educativo***

La lógica analítica del sociólogo estructuralista Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron producen en 1970, entre otros textos de educación, *La Reproducción como un ejercicio de*



axiomatización de la teoría social que plantea una teoría que subyace a la práctica, sometida a la crítica de la lógica, de la sistematicidad y de la correspondencia, en dos órdenes; en el orden de los discursos de las evidencias empíricas, con una fuerte acción estadística empírica (análisis geométrico de datos); y en el orden de los enunciados teórico-analíticos que se construyen con y a partir de las evidencias empíricas, con una marcada relación entre lo teórico estructuralista y el materialismo marxista.

El modelo que plantea *La Reproducción* es una axiomática de una teoría general que predica los principios de funcionamiento del sistema educativo francés, pero que no quiere ser universal, puesto que se mantiene y asume, para ese contexto y momento específico, al interior de esa cultura, en un nivel de una teoría históricamente situada, asumida como un relativismo histórico. Los cuatro grandes temas del libro de *La Reproducción* son la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico y el sistema educativo los cuales actúan como sistemas internos con cierta independencia, planteados con una lógica de autonomía intrínseca y articulación entre ellos.

Aparece así una comprensión de un sistema educativo particular, histórico, en una formación social determinada, con unas coordenadas específicas, unos enunciados empíricos sobre un sistema como el francés que habría que actualizar y utilizar la teoría, de ninguna manera como una verdad a falsear sino como una herramienta hipotética, conjetural, con específicas categorías analíticas para hacer preguntas, para establecer relaciones potenciales, para explicar situaciones, condiciones, momentos históricos, relaciones específicas; para comprender cómo funciona el sistema educativo colombiano y por ende, los distintos aspectos de la realidad educativa.

Modelo, de ninguna manera asumido como enunciado teórico que lo explica, dado que el sistema educativo colombiano aparece como una hibridación de tradiciones distintas -la francesa, pero también la alemana, anglosajona, entre otras-, con creaciones y dinámicas propias, con dos sistemas diferenciados entre lo público y lo privado, con una altísima diversidad y variedad en su interior que lo hace, a su vez, particular. Sino, para ser comprendido desde los postulados hipotéticos de Bourdieu, como un sistema de enseñanza institucionalizado, regido por la normatividad vigente, en cuanto a reglamentación y orden, en una formación social determinada, analizado desde el concepto de *campo educativo* y

*habitus*, con variables de realismo y bajo miradas educativas equivalentes, es decir, desde lo público o desde lo privado y dentro de éste, desde sus opciones curriculares y pedagógicas, desde sus particularidades contextuales y desde sus intereses objetivos materiales, simbólicos y pedagógicos, para construir un horizonte, un universo real de comprensión.

Los postulados claves para comprender un sistema de enseñanza institucionalizado, en el caso particular de la presente investigación, el de las escuelas normales del Eje Cafetero, parten de la premisa “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (p. 18) que se evidencia en la reproducción del sistema educativo normalista y se desarrolla en los cuatro axiomas (Bourdieu y Passeron, 1996).

Un primer axioma se encuentra en la doble arbitrariedad de la acción pedagógica en la que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 45). En ese sentido, toda cultura es un orden convencional arbitrario con dos niveles señalados; el primero, una dimensión objetiva, elegida de un infinito conjunto de posibilidades, donde no hay nada natural en la cultura es decir, las variaciones de formas culturales que han constituido son selecciones convencionales arbitrarias de un infinito conjunto de oportunidades de lengua, de valores, de maneras de pensar, de maneras de valorar; un orden cultural comportado en un ejercicio legítimo de selección heredada.

Y un segundo nivel subjetivo de arbitrariedad que, al ser heredada, se naturaliza y legitima a medida que pasa el tiempo mediante el poder y los intereses objetivos materiales, simbólicos y pedagógicos con el fin de mantener el orden; en éste, la arbitrariedad es la cultura como elección arbitraria en tanto arbitrariedad en sí, en la que esa convencionalidad, esa legitimidad, es el resultado de relaciones históricas particulares que corresponden a un proceso histórico de selección y priorización de posibilidades y esta priorización la hacen las clases o los grupos o los segmentos que han detentado históricamente el modelo a inculcar, el poder de moldear sentimientos, emociones, expresiones, decir qué es bueno, malo, justo, injusto, bello, deseable, pertinente, qué es adecuado enseñar y qué no, cómo se deben comportar y cómo no es adecuado comportarse.

Por ende, en una formación social como la colombiana, hay una estructura de poder histórica que explica por qué ser tal o cual es el estereotipo eficiente, vehiculado legítimamente por la acción pedagógica, en este caso por el MEN, quienes, detrás de cada proyecto educativo, históricamente institucionalizado, han aprovechado un proyecto político de fondo en el que la reproducción de la acción pedagógica, detentada en la escuela, la familia, los medios de comunicación, inculca, impone y reproduce la arbitrariedad y las relaciones de fuerza que la fundamentan (Bourdieu y Passeron, 1996).

Un segundo axioma en el que “la acción pedagógica implica necesariamente como condición social para su ejercicio, la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (p. 52). Toda acción pedagógica dispone de una autoridad pedagógica, entendida como aquel agente digno, que está autorizado, que sabe lo que sabe, es en quien se debe creer, quien controla la inculcación de la cultura arbitraria mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas; cuenta con receptores legítimos quienes hacen explícitas las lógicas prácticas, el hacer y saber hacer, pero desconocen por qué lo hacen, ignoran su violencia simbólica y en esta lógica, al no tener la posibilidad de oposición, legitiman la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996).

Autoridad pedagógica que alcanza el éxito cuando domina además del código cultural de la comunicación pedagógica y el sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone, domina las relaciones y la arbitrariedad implicada en la primera educación de los grupos; por lo tanto, al ser menor el reconocimiento de la arbitrariedad entre estudiantes, profesores y sistema educativo, reconocen sin controversia la legitimidad de la autoridad pedagógica de la estancia pedagógica. Un tercer axioma en el que

como inculcación, imposición y reproducción arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la autoridad pedagógica, o sea, una delegación de autoridad, que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone, presentándose como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla, la acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse

una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 72).

Así perpetúa la autoridad pedagógica en la autoridad escolar del maestro de la escuela normal en sus prácticas pedagógicas, los principios de la arbitrariedad que ordenan la práctica, la interioriza y convierte en un esquema productor de prácticas, en un habitus, en capacidad adquirida, mediante un trabajo pedagógico de inculcación suficiente para producir y reproducir en los destinatarios legítimos, en los estudiantes futuros maestros, una formación en tres grados; homogénea y duradera, conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada; una formación transferible, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada al mayor número de campos posibles –campo educativo, intelectual, artístico, cultural, social, religioso, económico, entre otros-; y una formación exhaustiva, que reproduce más completamente en las prácticas que engendra los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o de una clase. Interiorización capaz de perpetuarse una vez finalice la arbitrariedad pedagógica y de evidenciarse según el grado de realización cultural o grado de competencia legítima.

Un modo de inculcación o el sistema de medios por los que se produce la interiorización de una arbitrariedad cultural, se caracteriza por la posición que ocupa entre el modo de inculcación que produce un habitus mediante la inculcación inconsciente de principios que sólo se manifiestan en estado práctico y en la práctica impuesta mediante la pedagogía implícita y el modo de inculcación que produce el habitus mediante la inculcación metódicamente organizada como tal de principios formulados e incluso formalizados mediante la pedagogía explícita evidenciados “cuanto más recurre a la verbalización y a la conceptualización clasificatoria” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 87).

Quién aprende más y quién aprende menos, se mide objetivamente por el grado que tiene su efecto propio de inculcación o sea su efecto de reproducción; es una cuestión de consagración, el maestro joven se verá reflejado en su maestro de ayer, la mimesis del otro; el buen estudiante consagra al buen maestro y si se reconoce como bien realizado culturalmente, de alguna manera, contribuye a consagrar el sistema que lo consagró; es un ejercicio de doble validación, el sistema que lo valida dice éste es muy bueno, y luego le

devuelve al sistema reconociéndose la autoridad para que le diga que es muy bueno porque reconoce los criterios de validación.

El trabajo pedagógico implica además de tener público - para las escuelas normales estuvieron representados por los destinatarios legítimos o estudiantes, padres de familia-; debían dominar el trabajo sobre el pedagogo, sobre el docente formado para ello, capaz, pero desconocedor de los principios de su realización, de la condición de violencia simbólica original, de arbitrariedad y de la delegación de la autoridad pedagógica de ese poder arbitrario porque es producto de ese sistema, fue el que los formó, por tanto hay una consciencia acotada de la relativa inconsciencia de porqué hace lo que hace.

La ideología que soporta el trabajo pedagógico en la relación pedagógica maestro-estudiante no se realiza en lo que se ve sino en lo que no se ve, en el sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción, en lo omisible; lo invisible es violencia simbólica dulce, pragmática, porque el maestro se llena de recursos para persuadir al estudiante que lo importante es hacer eso y para ello le ofrece algo que cree que necesita, que le va a servir en la vida y tiene que recibirlo adecuadamente, que es un don no una imposición, ni una obligación y que debe estar ahí porque quiere. Y en el cuarto axioma de Bourdieu y Passeron:

todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95).

Las características determinantes de la institución escolar son instituidas por un cuerpo de especialistas permanentes, quienes para el caso de las normales son los maestros formadores, quienes han institucionalizado y objetivado su capital cultural o capital escolar, por el dominio simbólico de las prácticas, mediante un diploma. Capital cultural representado, a su vez en el reconocimiento, crédito, escalamiento y/o jerarquía y, en este mismo sentido, para las instituciones, mediante certificaciones de acreditación y calidad; especialistas cuya formación, reclutamiento y carrera han estado reglamentados por una

organización especializada y quienes encuentran en la institución los medios para asegurar, con éxito, su pretensión de monopolizar la inculcación legítima de la cultura legítima.

En esa orientación, todo el sistema de enseñanza realiza su función de inculcación con los medios propios de la institución escolar y para ello cuenta con prestigio social, objetivado y simbolizado en los procedimientos y reglas institucionales que definen la formación, los títulos que la sancionan y el ejercicio legítimo de la profesión.

Pero además con maestros o autoridades pedagógicas capaces de hacer un trabajo largo de inculcación, con instrumentos homogeneizados y homogeneizantes para acercar el habitus primario -o ulterior de cualquier otro producido por un trabajo pedagógico primario- al habitus secundario -producto de un trabajo pedagógico secundario-, mediante un trabajo escolar, propio de cada institución; paralelamente, con la garantía del desconocimiento social como principio de legitimidad, pero con la salvaguardia de un mensaje escolar codificado, homogéneo, sistematizado y ortodoxo, integrado en una cultura rutinizada. Así, las prácticas pedagógicas de los maestros obedecen copiosamente a la cultura de la rutinización cuanto más definida está esta categoría por su posición en el sistema de enseñanza y contrariamente, cuanto más participa en otros campos de práctica como por ejemplo en el campo científico o intelectual, más alejado está de la arbitrariedad legítima.

Este sistema de enseñanza posee el monopolio de la producción de los agentes como autoridad pedagógica y de los maestros, licenciados o formadores de maestros como autoridades, encargados de reproducir todo lo que está asociado a ello, lo que se constituyó, en algún momento histórico, como cultura legítima -en unas situaciones que tuvieron sentido a pesar de la ausencia actual de las condiciones en las que se produjo-; agentes dotados de la formación duradera que les permite mantener y reproducir, en el tiempo, las condiciones institucionales del ejercicio del trabajo escolar que tiende a inculcar y reproducir esta misma formación en nuevos reproductores y por ello encierra una tendencia a la autorreproducción perfecta o inercia, que se ejerce en los límites de su autonomía relativa.

En ese sentido, si el modo de inculcación en un contexto y momento específico, corresponde a las condiciones de la escuela o a las condiciones de los estudiantes, habría que poner en sospecha el asunto y utilizar la teoría bourdieuana para volverla un conjunto de preguntas y analizar por ejemplo, si será que, a pesar de las reestructuraciones que sufrieron

las escuelas normales del Eje Cafetero para certificarse en los diferentes procesos de acreditación previa y acreditación de calidad, siguen repitiendo prácticas pedagógicas particulares -sin determinar su efectividad o desacierto-, que corresponden a un momento específico del desarrollo de la escuela y de la relación de la escuela con la sociedad, a pesar de que ha cambiado la sociedad, las clases o grupos dominantes, las políticas educativas, el sistema de enseñanza, la autoridad pedagógica, la escuela, los agentes, el público.

De ninguna manera es la pregunta de por qué el modelo de práctica pedagógica no operó en ese caso, porque se caería en un determinismo explicativo, pero en términos heurísticos conjeturales, lo que produce son preguntas de cómo se constituyó la arbitrariedad cultural específica, o el discurso de la escuela o cómo se constituyeron los agentes, cuál es el sistema de reglas que ordenan, cómo se reproduce y se ordena, qué tipo de prácticas anteriores y antiguas hay; será que el modelo ha creado sus propios agentes encargados de reproducir el modelo porque desconocen o ignoran o invisibilizan las transformaciones.

El maestro como autoridad pedagógica es una pieza clave dentro de este sistema de enseñanza, es quien fue enculturado en ese sistema y por lo tanto tiene una verdad del sistema, de las reglas del funcionamiento del sistema o al menos algunas explicaciones de ella dado que, en alguna medida, construyó cierto nivel de reflexividad sobre cómo y por qué hace lo que hace; es así como parte de ese ejercicio en función del habitus, en función y construcción de los esquemas que le permiten tener algún grado de conciencia relativa sobre los saberes y le permiten reaccionar, permiten la reflexión, la gobernabilidad de sus actos, en palabras de Larrosa aprende a ver-se, decir-se, expresar-se, narrar-se y dominar-se (Larrosa, 1995).

### ***Miradas de la Práctica Pedagógica***

El concepto de práctica pedagógica en el mundo y en Colombia, se ha reflexionado y estudiado desde diferentes disciplinas y por diversos autores, quienes han aportado epistemológica y metodológicamente al mismo y son un referente teórico importante para estudiar la práctica pedagógica como objeto de estudio. Entre ellos están, los investigadores colombianos Olga Lucía Zuluaga, Universidad de Antioquia, Alberto Martínez Boom, Universidad Pedagógica Nacional y la uruguaya Aracelly De Tezanos, Universidad

Pedagógica Nacional, quienes abordan el concepto desde miradas reflexivas. Y desde la sociología con el británico Basil Bernstein, el colombiano Mario Díaz Villa.

El proyecto de investigación nacional interuniversitario *La historia de las prácticas pedagógicas en Colombia*, conformado por los investigadores Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri de la Universidad de Antioquia, Humberto Quiceno Castrillón de la Universidad del Valle, Stella Restrepo de la Universidad Nacional y Alberto Martínez Boom de la Universidad Pedagógica Nacional; desarrolló un estudio de carácter histórico, desde la arqueología del saber de Michael Foucault, para mostrar el lugar que hasta la fecha había ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber.

Fue así como, con base en los resultados y experiencias del proyecto, Martínez Boom expuso desde la teoría pedagógica, la conceptualización sobre la práctica pedagógica, la cual, además de ser objeto de investigación, se consideró una noción estratégica, dinámica, indefinida como práctica de saber, según el entorno sociocultural que la rodea, la vida cotidiana de la escuela, las relaciones con la práctica política, las teorías o disciplinas que la apoyan, entre otras; reflexionada desde tres elementos. Primero, la institución, la escuela, como objeto de saber, que surgió con el fin de enseñar y permitió nuevos saberes y nuevas prácticas; segundo, el maestro, soporte de esa práctica, pero también los otros sujetos, los que fiscalizan y reglamentan la enseñanza y el niño que participa en esa relación como sujeto y objeto de saber. Y tercero, un saber, el saber pedagógico, de la mano de la práctica de ese saber en la sociedad, analizado y sistematizado desde la historia de la práctica pedagógica, desde las formas de enunciación, desde las “*formas de lo dicho*” (Zuluaga, 1999, p. 15), con su propia discursividad y régimen al cual estuvo sujeto e institucionalizado (Martínez, 1990).

Conjuntamente, para la investigadora Olga Lucía Zuluaga, el maestro se relaciona con el conocimiento a través de una práctica pedagógica, referida a ver, hablar, pensar, adecuar el discurso de la ciencia a la edad de los sujetos del aprendizaje, a hacerlo comprensible. Maestro, históricamente definido, portador de un saber, que ha sido socialmente marginado, como portador y como reproductor de saber, como funcionario de la práctica pedagógica. En ese sentido consideró que mientras más inferior fuera la situación cultural del maestro, mayor era su oficio metodológico; es decir que los sujetos, que de una



u otra manera se relacionarán con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, lo establecerán a través del método (De Echeverry, 1979).

La noción de práctica pedagógica está ineludiblemente ligada a la de saber pedagógico y viceversa, de tal manera que la argumentación permite deducir que, en palabras de Zuluaga y Herrera (2006) “se inscribe en el saber pedagógico, mostrando tal saber cómo el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, de conceptos, de métodos, de observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él” (p. 92). Es una noción que designa cuatro componentes. En primera instancia, los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. Segundo, la pluralidad de conceptos o espacios teóricos relativos a esas funciones, pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por los lenguajes que le prestan la palabra a la pedagogía.

Tercero, cuando se demarca el saber pedagógico en una sociedad específica, a partir de la práctica pedagógica, el saber y la práctica se comprometen en los procesos de institucionalización; es así como “las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas, se convierten en un componente fundamental” (Zuluaga, 1999, p. 38). Y finalmente, “las características u orientaciones de las prácticas sociales adquiridas e impresas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (De Echeverry, 1979; Zuluaga, 1999, p. 17).

La pedagogía, campo conceptual plural y abierto, asumido desde la discursividad producida en sus campos conceptuales, es la condición fundamental para comprender, desde su historicidad, la práctica pedagógica, la memoria activa y la experiencia pedagógica dentro de este saber que involucra al sujeto del saber, el maestro y al saber mismo (Zuluaga y Herrera, 2006); comprensión posible “desde el discurso, desde la normatividad tanto la propia como la que le llega de la política de los saberes, desde su práctica y saber apropiado” (Zuluaga, 1999, p. 13).

Memoria activa del saber pedagógico entendida como el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, los fracasos, los avances acerca de la

enseñanza, así como las discontinuidades, los discursos, que permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas (Zuluaga y Marín, 2015, p. 64).

La descripción de la Pedagogía (su análisis enunciativo) en la práctica discursiva que la regula en nuestra sociedad, implica una reescritura según una transformación metódica de lo dicho -de lo que se ha producido, se ha adecuado, de lo que se ha apropiado- en nuestra práctica pedagógica (Zuluaga, 1999, pp. 41-42).

Por otra parte, De Tezanos (2012), expone entre otros temas, el cómo se constituye la práctica pedagógica desde los modos de concreción diferentes según el contexto socio-económico-cultural en el cual se ejerce el oficio de enseñar (De Tezanos, 2015); contextos que según los estratos sociales enmarcan, desde las prácticas pedagógicas, tanto las condiciones y característica de los estudiantes como el conjunto de dificultades de los maestros que tendrán que resolver en la cotidianeidad de su quehacer. Práctica pedagógica posible desde la reflexión naturalizada, crítica, en el proceso sobre dicha cotidianeidad, en la casuística del día a día, con el fin de tomar decisiones, individuales o colectivas, sobre los procesos de su práctica pedagógica (De Tezanos, 2015).

Es así como la práctica pedagógica es el resultado de la simbiosis entre la teoría y la práctica; entre las estructuras que aprehendió en su formación, desarrolló y hasta dominó, en cuanto a saberes y principios teóricos e históricos que acompañan a la tradición de enseñar; con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio; con la actualización de conocimientos relacionados con la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, so pena de carecer de una formación desde las causas que podría generar dificultades en la práctica pedagógica; con las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo (De Tezanos, 2015) las que, por desconocimiento de su origen y proceso de formulación, podrían generar dificultades gracias a la imposición de ciertas políticas sobre la escolarización (De Tezanos, 2012).

Pero también la práctica pedagógica es el resultado de la experiencia del maestro frente a sus estudiantes donde hace reales y concretos los procedimientos que le permiten llevarlos a apropiarse de los contenidos sustantivos de la cultura y así contribuir a su desarrollo intelectual y afectivo (De Tezanos, 2012); del diálogo permanente con los pares desde la reflexión crítica colectiva para generar saber pedagógico (De Tezanos, 2015).

De Tezanos, publicó en 2006 el libro *El maestro y su formación, tras las huellas y los imaginarios*, en el que recogió las reflexiones teóricas y políticas de la investigadora, plasmadas en 25 cartas, fruto del intercambio epistolar, a lo largo de cuatro años, con Jesús Alberto Echeverry, sobre la tradición pedagógica en la formación de maestros. Entre los aportes más importantes están los elementos esenciales del oficio de enseñar, sustentados con el fin de aclarar el origen de la pérdida de identidad de la profesión, desde “políticas educacionales reproductoras de turno que han exiliado la tradición pedagógica de la formación de maestros y de los contenidos curriculares” (Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018, p. 272); así mismo, aclaró que “algunos conceptos se habían prestado a innumerables interpretaciones equivocadas de sus significados” (De Tezanos, 2006, p. 44).

Por otra parte, para el sociólogo británico Basil Bernstein, las relaciones sociales que refieren prácticas específicas crean un contexto local de reproducción de prácticas pedagógicas; cualquiera de estas, independiente de su clasificación, dada en un contexto, “presupone una relación con otros contextos, otras prácticas y comunicaciones pedagógicas, tanto dentro de la institución como fuera de ella, mediada por valores internos y externos” (p. 99). Teoría que, ubicada dentro de una escuela normal superior, se podría conjeturar en las relaciones sociales que regulan la forma de las prácticas pedagógicas mediante la “comunicación legítima del mensaje, al conformar un contexto comunicativo intencionado entre transmisores o maestros frente a lo que hay que reproducir y adquirentes o maestros en formación, que constituyen el contexto de adquisición” (Bernstein, 1994, p. 45).

Prácticas pedagógicas que podrían manifestarse de maneras opuestas, según su dependencia del mercado respecto a su orientación y legitimación y, a su vez, según principios de clasificación. Bien podrían ser conservadoras o tradicionales, desde las habilidades vocacionales, o bien, independientes del mercado, o progresistas, centradas en el niño, desde la legítima autonomía del saber (Bernstein, 1994, p. 72).

Los principios de clasificación, dados desde el orden regulador y discursivo, configuran, independiente de su manifestación, dos modos diferentes de práctica pedagógica. Una “práctica pedagógica explícita o visible donde el transmisor” (p. 79) o maestro formador y el adquirente o maestro en formación conocen las reglas discursivas, por ejemplo, la distribución de tareas, la malla curricular, las características de organización del contexto, entre otras; o una “práctica pedagógica implícita o invisible para el adquirente o maestro en

formación, pero conocida por el transmisor” (p. 79) o maestro formador desde la instrucción. Prácticas pedagógicas que pueden generar “contradicciones, divisiones y dilemas y que, por ende, podrían o no reproducir el discurso pedagógico intencionado y lo que se adquiere podría no coincidir necesariamente con lo que se transmite” (Bernstein, 1994, p. 192).

La teoría de la instrucción es un discurso recontextualizado crucial, planteado por Bernstein (1994), quien afirma: “pues regula la práctica pedagógica, construye el modelo del sujeto, el del transmisor y el del contexto pedagógico. Por tanto, los cambios en la teoría de la instrucción pueden tener consecuencias en el discurso y en la práctica pedagógica” (p. 194). Consecuentemente, la práctica pedagógica, en esta misma línea sociológica, está constituida, según Díaz, discípulo de Bernstein, por la comunicación como evento central, conformada por los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en el contexto social del campo pedagógico -la escuela-; trabaja sobre los significados que toman las palabras, sobre la comunicación, en el proceso de su transmisión, en el ejercicio de intercambios pedagógicos (Díaz, 1995).

Desde límites precisos, normalizados por reglas de interacción como la secuencia, el ritmo y los criterios de evaluación y bajo diferentes modalidades comunicativas, la práctica pedagógica reclama para sí un contexto educativo que puede ser diferente según el contexto social de producción de enunciados legítimos que regulan/transforman los enunciados cotidianos de los hablantes legitimados que para el caso de las Escuelas Normales Superiores constituyen los maestros formadores de maestros, los estudiantes en formación, los padres de familia, los directivos (Díaz, 1995).

En ese sentido la práctica pedagógica del maestro en la escuela, gira en torno a una doble función, un orden instruccional o de conocimiento y un orden regulativo o de relaciones sociales. En el primero el trabajo del maestro puede reconocerse y estudiarse en la relación saber-decir del saber, en el cual comunica, enseña, reproduce, enunciados, se relaciona a sí mismo con el conocimiento, transmite conocimiento escolar, resume, evalúa; el segundo, transmite valores, conductas, otorga permisos, recompensas, castigos, reglas, etcétera.

Acciones ya dadas en la escuela desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de control, en la acción y en la experiencia del maestro y del estudiante, bajo un sistema de reglas que regulan el habla, las modalidades comunicativas, la interpretación, las actividades cognitivas y los aprendizajes culturales, en la relación pedagógica, fijadas por la modalidad de interacción y que aparecen como propias del campo pedagógico (Díaz, 1995).

Dupla, instruccional y regulativa, de la práctica pedagógica, que tiene como fin proporcionar una vía para la (re)construcción del mundo del estudiante, sus valores, objetos, formas de comunicación en las relaciones sociales o prácticas de interacción y las condiciones bajo las cuales se mantiene un determinado orden de significados. Fin alcanzado a través de la construcción de formas de interacción pedagógica legítimas, naturalizadas, según el carácter explícito o implícito de las reglas que regulan la lógica interna de la práctica pedagógica, que afectan la actividad comunicativa, desde la instrumentación metodológica con el empleo de pistas, de intercambios, de rituales que refuerzan las experiencias de interpretación, razonamiento y verbalización de los estudiantes (Díaz, 1995).

El conflicto de identidades entre dos lógicas distantes, entre aquellos que producen y aquellos que reproducen, ubican al maestro como especialista en la reproducción del conocimiento más que en su producción; conflicto entre el campo intelectual de la educación desde la lógica social de la producción del discurso por el cual agentes, constituyen un campo especializado dedicado a la producción y elaboración de lo que se denomina nuevo conocimiento. Y el campo pedagógico, desde la lógica social de reproducción del discurso, relacionado con las prácticas pedagógicas, en el que el maestro es protagonista (Díaz, 1995).

### ***Habitus que Estructuran la Práctica Pedagógica***

Las prácticas pedagógicas son el resultado del sistema de disposiciones inculcadas, interiorizadas, cotidianas y transferibles por estructuras estructurantes objetivas de instituciones educativas a agentes o maestros, denominado habitus; éste, estructurado en percibir, pensar y actuar desde la experiencia pedagógica, tiende a garantizarse en idénticas, homólogas y constantes condiciones particulares de existencia, producción y

funcionamiento, con base en reglas formales y normas explícitas y a comprenderse, desde las condiciones sociales tanto presentes como histórico-sociales en las que se ha producido.

Es así como el *habitus*, incorporado por agentes o maestros, movilizados o movilizados, propios de un campo cultural, “llamado mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 16) o campo educativo, habita las instituciones normalistas mediante disposiciones duraderas, códigos comunes de costumbre y perfiles homogéneos para, bien sea, anticipar el porvenir objetivo y sobrevivir a condiciones futuras, o bien para dar la ilusión de finalidad con sanciones negativas al desmentir el futuro probable; en ese sentido, el *habitus* individual, inseparable del colectivo al ser reflejado, puede expresar infinidad de diferencias singulares en prácticas pedagógicas.

Todas las sociedades se presentan como espacios sociales, que a su vez están compuestos campos económicos, políticos, culturales, artísticos, religiosos, científicos, entre otros; dentro del campo cultural o campo educativo existen funciones de reproducción propias del campo y estructuras diferenciadas que conforman el sistema educativo en el que se enfrentan agentes, juegan en él, con medios y fines característicos, las que a su vez estructuran objetivamente instituciones educativas y ellas a su vez están diferenciadas unas de otras. Estas diferencias se pueden comprender si se elabora el principio generador de estas diferencias, los *habitus* que estructuran prácticas pedagógicas, las que varían según lugares y momentos (Bourdieu, 1997). Por consiguiente, a cada clase de posición dentro del sistema educativo, corresponde una clase de *habitus* producidos por los condicionamientos sociales asociados a éste y a quienes así lo legitiman (Bourdieu, 1997).

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, producen *habitus* en los maestros; sistemas de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito, inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones, funciona como un sistema de esquemas generadores, inscritos en las constricciones y límites objetivos, incorporados y regulados, “conformes con los intereses objetivos de sus autores” (Bourdieu, 2002, p. 125), “adquiridos, permanentes, duraderos y transferibles” (Bourdieu, 1993, p. 92).

Estas estructuras estructuradas [cognitivas y motivacionales de libre decisión en los maestros], predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes [sobre los maestros

en formación], como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, como un camino dado, sin ser el producto de la obediencia a reglas (Bourdieu, 1993), “sin haber sido concebidas expresamente con este fin” (Bourdieu, 2002, p. 125).

Construir el habitus como sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto a estructuras estructuradas y estructurantes, es el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes. Tales disposiciones encuentran una ocasión más o menos favorable para traducirse en acto en una determinada posición o trayectoria, individual o colectiva, en el interior de un campo intelectual, que a su vez ocupa una posición precisa en la estructura de la *clase* -de ninguna manera es asumido desde el punto de vista económico u objetivista; más bien como el capital simbólico que está en juego- (Gutiérrez, 2003) dominante (Bourdieu, 2002). El habitus incorporado se explica así:

Entre tanto, el habitus, que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica única a la incorporación, y por el que los agentes, [los maestros activos y actuantes], participan de la historia objetivada en las instituciones [normalistas], es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas, mantenerlas activas, [...] es lo que hace revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación; así, la institución encuentra su plena realización: la virtud de la incorporación desde una dimensión temporal (Bourdieu, 1993, p. 99).

La institución, no está completa ni es completamente viable más que si se objetiva duraderamente no sólo en las cosas, es decir, en la lógica, trascendente a los agentes o maestros, del campo educativo, sino además “en los cuerpos, es decir, en las disposiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes a ese campo educativo” (Bourdieu, 1993, p. 100); puesto que, para que funcione este campo, es necesario que existan instituciones con agentes, con maestros dispuestos a jugar, que conozcan y reconozcan las leyes inmanentes al juego, lo que está en juego, con un “*sentido práctico*, dotados de ciertos habitus constituidos y consagrados en este tipo de campo” (Bourdieu, 2002, p. 120).

Una institución educativa genera habitus o disposiciones incorporadas en los maestros, por y para la defensa de sus intereses con el fin de garantizar el juego dentro del

campo cultural o campo educativo, mediante la labor colectiva de construcción entre teoría y práctica pedagógica para garantizar prácticas pedagógicas previsibles, legítimas que garanticen la perpetuidad o evolución positiva de prácticas que conlleven a los maestros a reconocerse dentro de un mismo proyecto (Bourdieu, 1997).

Es por ello que las disposiciones incorporadas es decir los *habitus*, crean en los maestros el *sentido práctico*, es decir la toma de decisiones anticipadas con base tanto en sentimientos, preferencias, decisiones, principios, visiones y comprensiones del mundo propias; como en las disposiciones y estructuras incorporadas desde las instituciones donde fueron formados, que llevan al maestro a actuar de una u otra manera con base en actuaciones objetivas y legítimas dentro del campo cultural o campo educativo al que pertenecen sus prácticas pedagógicas (Bourdieu, 1997).

Por esa razón, cada maestro al ser el reflejo de las estructuras estructuradas objetivamente por la institución es el resultado tanto de las reglas objetivadas del campo cultural o campo educativo, de los *habitus* incorporados por la institución educativa como por el sentido práctico, desde sus intereses, intenciones e interpretaciones doxáticas particulares. Es por ello que toda *obra*, según Bourdieu, está sujeta a ser analizada como texto en dos dimensiones, una externa desde las explicaciones objetivas, formales y otra interna, desde las interpretaciones producto de la *doxa* (Bourdieu, 1997).

Con la intención de proporcionar “a quienes han estado sometidos a su influencia directa o indirecta, no tanto esquemas de pensamiento, específicos y particularizados, sino esta disposición general, generadora de esquemas específicos” (p. 49), ajustado de antemano a las exigencias del campo, “susceptibles de aplicarse en campos diferentes del pensamiento y de la acción, que se puede denominar *habitus cultivado* y que funcionará como un instrumento de traducción” (p. 125), como un efecto automático de la pertenencia al campo, en otros contextos con idénticas condiciones sociales (Bourdieu, 2002).

Las anticipaciones del *habitus*, especie de hipótesis prácticas fundadas sobre la experiencia pasada, conceden gran peso a las primeras experiencias de prácticas pedagógicas en la escuela normal y “producen las estructuras del *habitus* que están en el principio de la percepción, acción y pensamiento de toda experiencia [pedagógica] posterior” (Bourdieu, 1993, p. 94); es así como la presencia activa de las experiencias pasadas en los maestros, su



recuerdo tienden a garantizar con base en reglas formales y normas explícitas, la conformidad de las prácticas pedagógicas, su constancia a través del tiempo como una ley sucesoria y su supervivencia al estar coyunturalmente en actualización.

El habitus permite por tanto “producir un número infinito de prácticas [pedagógicas], individuales y colectivas, relativamente imprevisibles pero limitadas en su diversidad, capaces de excluir, sin violencia, todas las acciones incompatibles con las condiciones objetivadas institucionalmente” (Bourdieu, 1993, pp. 95-97), al ser distintas y distintivas, con esquemas y principios de clasificación, de visión, de división, que conjuntamente legitiman y distinguen lo objetivamente bueno de lo malo; lo que hace posible la diferenciación son las elecciones que los mismos maestros hacen puesto que los principios pueden ser o no diferentes para unos y otros maestros (Bourdieu, 1997).

Cada habitus o disposición estructurada e incorporada por una institución a un maestro, puede generar multiplicidad de prácticas y ellas a su vez principios comunes o aplicación diferenciada de estos principios comunes; es así como pueden existir principios de distinción entre prácticas pedagógicas las que, con rasgos pertinentes y objetivos, profieren diferencias significativas en los diferentes subespacios simbólicos, académicos, por niveles, dentro del sistema educativo (Bourdieu, 1997). Así lo explica el autor:

El principio unificador y generador de todas las prácticas, y en particular de las orientaciones habitualmente descritas como elecciones de la vocación o directamente como efectos de la toma de conciencia, no es otro que el habitus, sistema de disposiciones inconscientes producido por la interiorización de estructuras objetivas. Como lugar geométrico de los determinismos objetivos y de las esperanzas subjetivas, el habitus tiende a producir prácticas (y en consecuencia carreras) objetivamente adherentes a las estructuras objetivas (Bourdieu, 2002, p. 118).

En ese sentido, si los maestros, que son el reflejo de las estructuras estructurantes objetivadas de las instituciones, son capaces de incorporar en los maestros en formación habitus cultivados, es decir, marcadas disposiciones frente a prácticas pedagógicas serán capaces de originar principios de vocación frente a su acción pedagógica (Bourdieu, 1997).

Las prácticas pedagógicas son posibles de explicar si se “relacionan las condiciones histórico-sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado y las condiciones sociales presentes en las cuales se manifiestan” (p. 97); es necesario por tanto,

oponer las necesidades y urgencias de las dos objetivaciones de la historia, la de los cuerpos de las disposiciones duraderas y la de las instituciones, las escuelas normales, “dos estados de capital objetivados e incorporados, de lo contrario, el olvido de la historia, naturaliza el habitus y logra una espontaneidad sin consciencia ni voluntad” (Bourdieu, 1993, p. 98).

En tanto que el campo cultural o campo educativo propone a los agentes o maestros que juegan en él y que conforman las normales, un universo de problemas, de referencias, de referentes teóricos que fundamentan las bases de sus habitus y por ende de sus prácticas, con conceptos base que fundamentan los principios de sus estructuras incorporadas y que dan como resultados determinadas prácticas pedagógicas (Bourdieu, 1997).

La relación de la tríada entre el campo cultural o campo educativo, con sus reglas de juego, las disposiciones o estructuras incorporadas como habitus por los agentes o maestros en las normales y las elecciones que los mismos maestros llevan a cabo generan que, las prácticas pedagógicas se puedan “replicar en ámbitos diferentes a la práctica que la generó” (p. 16). Así, el habitus es ese principio generador y unificador que retraduce tanto las características intrínsecas de los sujetos o maestros con la toma de posición o elecciones dentro del campo cultural o educativo al que pertenece como las prácticas pedagógicas producto de este habitus específico (Bourdieu, 1997).

La comprensión de los sistemas de disposiciones -habitus- y de las estructuras inculcadas legítimamente, concertadas y dotadas de sentido por parte de los maestros, tienen como efecto además de la producción armoniosa de las prácticas fundadas sobre la experiencia, tienen “un mundo con razón de ser, reforzado continuamente, individual y colectivo” (Bourdieu, 1993, p. 100). Por lo que los maestros, “obedecen a la necesidad inmanente del campo, a satisfacer las exigencias inscritas en él, de ninguna manera como un deber sino de manera desinteresada” (Bourdieu, 2002, p. 126).

La homogeneidad objetiva de los habitus de grupo o [en este caso de las escuelas normales], que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia, es lo que hace que las prácticas [pedagógicas] sean inmediatamente inteligibles y previsibles; pero, objetivamente concertadas sin cálculo estratégico alguno ni referencia consciente a una norma. El desciframiento de la intención objetiva de las prácticas y de las obras no tiene nada que ver con la reproducción de las experiencias vividas y

la reconstitución, inútil e incierta, de las singularidades personales de una intención que no está realmente en su principio (Bourdieu, 1993, p. 101).

En efecto, las “rectificaciones y ajustes conscientemente efectuados por los mismos [maestros] suponen el dominio de un código común y [las escuelas normales] no pueden tener éxito sin un mínimo de concordancia entre los habitus de los agentes movilizados” (p. 102), como lo son los maestros, dirigidos a organizar una acción colectiva “y las disposiciones de quienes se reconocen en sus prácticas” (p. 103), sea movilizador o movilizado, maestro formador o maestro en formación (Bourdieu, 1993).

Es peligroso pensar la acción colectiva de las escuelas normales, según el modelo de la acción individual de un maestro e ignorar todo lo que le debe a la “lógica relativamente autónoma de las instituciones de movilización, con su historia, su organización específica, etc. y a las situaciones institucionalizadas o no en las que opera” (Bourdieu, 1993, p. 103). Existe una relación indisociable entre el “habitus de clase o de grupo y el habitus individual” (p. 104); se podría considerar que el habitus individual del maestro, refleja o expresa objetivamente el habitus del grupo y constituye un sistema de disposición individual, una variante estructural que evidencia las trayectorias sociales. Es así como el poder de selección que da la experiencia puede desviar “el estilo propio de una época o una clase” (p. 104) y, por ende, dar infinidad de diferencias singulares (Bourdieu, 1993).

Los habitus como estructuras incorporadas se diferencian entre ellas y a su vez son diferenciadores, es decir, disponen de principios de diferenciación que las hace diferentes o utilizan de forma diferente los principios de diferenciación comunes; por ende, un habitus puede generar una práctica pedagógica común, pero ésta puede utilizarse por un maestro de forma diferente a las que comúnmente produce un habitus (Bourdieu, 1997).

Cada maestro aplica a sus estudiantes categorías de percepción, acción y pensamiento con base en las estructuras estructuradas en las que él también fue formado con las nuevas incorporaciones o actualizaciones de las prácticas producto del habitus incorporado. En ese sentido, la acción escolar en la escuela normal es el resultado de las prácticas pedagógicas que cada maestro incorpora a sus estudiantes mediante habitus dispuestos, los que a su vez son el resultado de los habitus en los que el mismo maestro fue formado conjuntamente con su evolución, involución, transformación y/o actualización (Bourdieu, 1997).

Las estructuras objetivas, los habitus, que se inculcan a través de las experiencias -pedagógicas, en el caso de las normales-, al ser siempre convergentes, con fisonomías homogéneas al entorno social, posibilitan la “anticipación del porvenir objetivo, dan sentido de la realidad o de las realidades, principio mejor oculto de su eficacia” (Bourdieu, 1993, p. 103). Es así como “los habitus antiguos pueden sobrevivir durante mucho tiempo a una revolución de los códigos sociales y económicos e incluso de las condiciones sociales que producen esos códigos” (Bourdieu, 2002, p. 77) hasta dar origen tanto a la “inadaptación como a la adaptación, tanto a la rebelión como a la resignación” (Bourdieu, 1993, p. 107).

Por lo tanto, el espacio de posibilidades de habitus cultivados en la normal, trasciende los agentes singulares y funciona como un sistema de coordenadas común para los nuevos maestros quienes objetivamente se situarán en ellas de manera previsible (Bourdieu, 1997).

La anticipación del futuro puede igualmente dar la ilusión de finalidad o de falsa anticipación del porvenir, en la que la presencia del pasado que “efectúa el habitus no se muestra mejor, paradójicamente, que cuando el sentido del futuro probable es desmentido, o mal ajustadas” (p. 107) o a contratiempo a las posibilidades objetivas, o las prácticas están objetivamente inadaptadas, caducas o abolidas con respecto a las condiciones presentes; es así como “reciben sanciones negativas porque el entorno al que se enfrentan finalmente está alejado de aquél al que están objetivamente ajustadas” (Bourdieu, 1993, p. 107).

El peso particular de las primeras experiencias pedagógicas -responsabilidad de aquellos maestros formados en las mismas condiciones con el fin de “reproducir las estructuras objetivas de las que son producto” (p. 105)-, se debe especialmente a que el “habitus tiende a asegurar un universo relativamente constante de situaciones adecuadas para el refuerzo de sus disposiciones, [adaptándose a un medio para] su propia defensa contra el cambio, mediante la selección que realiza entre las nuevas informaciones” (p. 105), al rechazar, en caso de exposición fortuita o forzada, aquellas que puedan cuestionar la acumulación acumulada y, sobre todo, al evitar la exposición a tales informaciones; acciones que aseguran un mercado favorable para sus productos (Bourdieu, 1993).

Las prácticas [pedagógicas] dependen de probabilidades específicas que un agente singular, [un maestro] o una clase de agentes poseen en función de su capital; del “instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos” (p. 109),

de los “índices concretos de lo accesible y lo inaccesible, para confirmarlo y reforzarlo más que para transformarlo” (Bourdieu, 1993, p. 110).

La relación práctica que un agente particular, [un maestro] mantiene con el porvenir y que dirige su práctica [pedagógica] presente se define en la relación entre, de un lado, su habitus y, en particular, unas estructuras temporales y unas disposiciones respecto al porvenir constituidas a lo largo de una relación particular con un universo particular de cosas probables y, de otro lado, un estado determinado de probabilidades que le son objetivamente otorgadas por la sociedad (Bourdieu, 1993, p. 110).

El habitus, comprendido como el sistema de disposiciones inculcadas de manera permanente, duradera y transferible, por agentes o maestros, en la percepción, la acción y el pensamiento de toda experiencia pedagógica que tiene como resultado prácticas pedagógicas individuales o colectivas; está garantizado por condiciones contextuales con códigos comunes y perfiles homogéneos sociales e histórico-sociales particulares de existencia, para anticipar el porvenir objetivo, sobrevivir a condiciones futuras y asegurar un mercado favorable de sus productos, o para desmentir el futuro probable, dar la ilusión de finalidad y terminar con un efecto de histéresis; así, el habitus individual, inseparable del colectivo al ser reflejado, puede expresar infinidad de diferencias singulares en las prácticas pedagógicas.

Como bien lo aseguró el MEN en su texto sobre acreditación, “el lenguaje, las actitudes y las prácticas cotidianas, analizadas e interpretadas desde sus códigos, símbolos y significados han de sufrir permanentes transformaciones con el fin de controlar las repercusiones negativas que puedan generar” (Colectivo de autores, 2000, p. 16).

Se podría conjeturar que luego del período del movimiento pedagógico, de la lucha por la reivindicación laboral y pedagógica de los maestros, conseguir un estatus en el campo cultural o para este contexto campo educativo, pudo generar una estructura que estructuró y dispuso ciertos habitus en los maestros para conservar lo ganado al incorporarlo a las nuevas generaciones para garantizar su perpetuidad. Y tal vez, la reestructuración de las normales en Colombia pudo generar transformaciones de forma en las llamadas prácticas pedagógicas o en la nominación institucional, trascendente de ser de esta o aquella normal formadora de maestros, con este o aquel estatus dentro del campo cultural o campo educativo, pero con características y principios que permanecieron en el fondo de las estructuras de los habitus cultivados, incorporados, con el fin de mantenerse vigentes.

Es por ello que se propone abordar teóricamente la hermenéutica estructuralista de Bourdieu, al tratar el autor obras culturales, o para este estudio, prácticas pedagógicas en escuelas normales, como estructuras estructuradas sin sujeto estructurante, al ser realizaciones históricas particulares, producto de colectivos de maestros quienes, de manera colectiva, no intencionada, generaron habitus que dieron como resultado prácticas pedagógicas posiblemente diferenciadas.

### ***Saberes y conocimientos del maestro***

El quehacer del maestro, mirado desde la tríada discurso-práctica-escenario, será analizado desde posturas filosóficas y sociológicas que han teorizado frente a los saberes y conocimientos necesarios tanto para formar un maestro como para ser maestro. En primera instancia, se abordan las posturas epistémicas del Conocimiento Didáctico del Contenido, CPC (Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Shulman (1987, 2005), Grossman (1992, 2005) y Marks (1991) quienes hacen evidente, en esta categoría, los saberes del maestro. Seguidamente, desde la mirada de los sociólogos Perrenoud (2001) y Tardif (2009) quienes hacen referencia a los saberes necesarios tanto en la formación del maestro como en la práctica misma del maestro.

Para el filósofo y psicólogo estadounidense Lee Shulman, todo maestro tiene “siete conocimientos básicos que contribuyen con el discernimiento y actuación dentro de la realidad viabilizada en la práctica pedagógica, que la hacen posible” (p. 174); entre otros, ubica como saberes del maestro los relacionados con la materia, la pedagogía general, curricular, la pedagogía de la materia, los estudiantes, el contexto y los objetivos y fines de la educación (Shulman, 1987; Shulman, 2005).

El conocimiento de la materia impartida constituye el primer conocimiento, seguido del conocimiento pedagógico general, asumido como los principios y estrategias de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; tercero, el conocimiento del currículo, sus materiales, programas, entre otros, el conjunto que constituye las herramientas para el oficio; cuarto, el conocimiento pedagógico de la materia o la fusión materia- pedagogía que diferencia el especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo. El conocimiento de los educandos y de sus características -en quinto lugar-,

seguido del conocimiento de los contextos educacionales -lo que se denomina contextos que moldean el currículo, conformado por cinco contextos: didáctico de aula, psicosocial, organizacional, del sistema educativo y exterior al medio pedagógico (Gimeno *et al.*, 2015)- Y finalmente, el conocimiento desde los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

El discurso del saber pedagógico, didáctico y curricular, desde lo declarativo, proviene, según Shulman, de la amalgama de cuatro fuentes principales que estructuran la base de estos conocimientos; la formación académica en la disciplina a enseñar, “conocer el territorio de la docencia, los estudios académicos, normativos y teóricos sobre educación y finalmente, la práctica pedagógica” (Shulman, 1987; Shulman, 2005, p. 175).

Primero, la formación académica del maestro, producto de la dualidad entre el conocimiento de los contenidos a enseñar y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en esas áreas de estudio. Segundo, al “conocer el territorio” (p. 176) de la docencia, es decir, el entorno del proceso educativo institucionalizado, las circunstancias contextuales. Tercero, el conocimiento, ubicado en los estudios académicos sobre educación y en la investigación en estas áreas. Y, por último, el extenso bagaje de “conocimientos producto de la sabiduría pedagógica que confiere la racionalización pedagógica reflexiva de la práctica misma” (p. 180) conducen a comprender acciones pedagógicas o a explicar esas acciones desde su quehacer y el de la clase (Shulman, 2005).

Postulados de Shulman que van de la mano con los planteados por Cardoso (2000) con respecto a la importancia de la historia al afirmar que tiene “palabras y elementos que decir, que contribuir para la comprensión de las estructuras actuales de lo social, y por lo tanto a la planeación de las futuras” (p. 164).

La frase “aquellos que pueden, hacen; aquellos que comprenden, enseñan” (p. 184), da cuenta de cómo el discernimiento, el juicio que el maestro hace de su práctica pedagógica conduce a la acertada acción pedagógica, a la comprensión crítica del conjunto de ideas que van a enseñarse, expresarse, exponerse, escenificarse o representarse; a aquello que se ha de aprender; a las habilidades para desempeñarse, o las actitudes o los valores deseados en representaciones y acciones pedagógicas. Es por ello, que en un escenario pedagógico -con un texto, objetivos educativos e ideas y discursos pedagógicos, didácticos y curriculares- el

razonamiento y la acción pedagógica experimentan un ciclo, un camino de actividades de comprensión, transformación, instrucción, evaluación y reflexión (Shulman, 2005).

Este camino inicia con la preparación de los materiales de texto, incluido el proceso de interpretación crítica; luego la representación de las ideas en forma de nuevas analogías, metáforas, etc.; posteriormente, la selección pedagógica de entre una serie de métodos y modelos de enseñanza; la adaptación de estas representaciones a las características generales de los niños a los que se va a enseñar; y finalmente, la “adecuación de las adaptaciones a las características específicas de cada niño en la clase” (Shulman, 2005, p. 186).

Por otra parte, la doctora estadounidense en Filosofía, Pamela Grossman, afirma que un profesor debe formar maestros en conocimientos genéricos y en conocimientos específicos, fundamentales para enseñar una materia. Dentro de los genéricos está el conocimiento de la materia y la didáctica general; y dentro de los específicos está el conocimiento particular sobre cómo enseñar una materia, es decir el Conocimiento Didáctico del Contenido (Pedagogical content knowledge) (Grossman, 2005).

El conocimiento didáctico del contenido circunscribe la enseñanza de una materia particular, desde el cómo planificar y conducir la enseñanza. En ese sentido, incluye el conocimiento curricular como el marco organizativo o mapa conceptual para determinar las metas para la enseñanza y los objetivos de aula, de los cuales depende el discurso en el aula y el aprendizaje de los estudiantes; la selección y organización del contenido; los materiales curriculares y los libros de texto para la enseñanza; los métodos de enseñanza propios de la materia; la toma de decisiones y estrategias instructivas, las tareas apropiadas y las evaluaciones del aprendizaje del estudiante; el currículum en un ámbito o contexto particular; el conocimiento y creencias sobre la comprensión de los estudiantes; las expectativas y evaluaciones de los estudiantes con miras a detectar posibles malas comprensiones de un área; las representaciones para la enseñanza de tópicos particulares (Grossman, 2005).

Es así como los profesores noveles, quienes han de afrontar retos articulados con cuestiones de gestión, funciones sociales, rutinas en las aulas, la enseñanza y el aprendizaje de la materia específica; adquieren el Conocimiento Didáctico del Contenido para afrontar estos retos en su formación inicial, pero también en la observación de expertos quienes proporcionan modelos de enseñanza (Grossman, 1992, p. 176).



Por otro lado, para Marks, el conocimiento didáctico del contenido es el “resultado de la transformación del conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico general con las formas, altamente contextualizadas, que facilitan el aprendizaje de esa materia” (Marks, 1991, p. 4); es lo que denominó Dewey (1969) (citado por Marks, 1991) *psychologizing the subject matter* [psicologización de la materia]; conocimiento importante tanto para el trabajo de los profesores como para la formación de los mismos, el cual debe ser incorporado en el plan de estudios de preparación de los maestros, en cada una de las tres etapas, dentro de las cuales se puede enseñar de forma explícita el conocimiento didáctico del contenido, desarrollado especialmente durante los primeros años de enseñanza.

Una primera etapa denominada educación liberal donde se adquieren y acumulan, ampliamente, los conocimientos y las competencias en la materia. Una segunda etapa corresponde al estudio profesional de la educación, donde se adquieren los conocimientos explícitos de la pedagogía general y sus áreas afines. Y una tercera etapa de experiencia de enseñanza práctica o clínica, inicialmente obtenida en las escuelas de formación y posteriormente en sus primeros años de enseñanza como maestro novel. Es así como conjuntamente se exploran y cuestionan los valores implícitos en la preparación formal para la enseñanza, encaminados a aprender, por ejemplo, sobre estudiantes, escuelas, programas de estudios, métodos y la materia objeto de enseñanza (Marks, 1991).

Por otra parte, para el sociólogo suizo Philippe Perrenoud (2001), según se defiendan un modelo de sociedad, en constante transformación, y de ser humano capaz de innovar, de negociar, de regularse, de participar en el debate político sobre educación, sobre fines y programas de la formación, sobre democratización de la cultura, sobre gestión del sistema educativo; las finalidades que se asignen a la escuela y a la formación profesional de docentes de alto nivel, de ninguna manera serán las mismas para todos y en consecuencia, el rol de los profesores estará transversalizado necesariamente, desde la reflexión sobre la experiencia, por el sentido y la construcción de nuevos saberes, desde la pedagogía constructivista, lo que le permitirá ser creador de situaciones de aprendizaje y regulador de procesos y caminos de formación. El autor definió diez criterios para responder a una formación profesional de docentes de alta calidad (Perrenoud, 2001).

Inicialmente, en un currículo de formación inicial con contenidos y objetivos intencionados, hacia aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas de una transposición didáctica del trabajo docente. Segundo, desarrollar y entrenar en la formación inicial y en la movilización de la práctica, la “acumulación de saberes de experiencia o la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que denomina Bourdieu un *habitus*” (p. 10). Tercero, una práctica reflexiva, crítica, que va más allá de lo que hay que manejar en la clase. Cuarto, la formación de profesores será el equilibrio entre los aportes teóricos estructurados en la formación inicial y las necesidades que emergen de la experiencia de la clase. Quinto, asumir la formación como constante, práctica y teórica, reflexiva, crítica y con identidad, contextualizada a cada lugar (Perrenoud, 2001, p. 10).

Sexto, un plan de formación producto del trabajo en equipo de los formadores, modular de la articulación teoría-práctica, de la relación con el saber y la práctica reflexiva y diferenciada. Séptimo, una formación profesional de docentes de alta calidad cuenta con formadores familiarizados con los modelos teóricos de la evaluación formativa, el coanálisis, la autoevaluación y la corrección de errores. Octavo, planes de formación desde un trabajo metateórico y epistemológico. Noveno, una asociación negociada con el cuerpo docente que reciben a los maestros en formación en práctica, de manera voluntaria, para comprometerlos frente a la formación inicial. Y, por último, el currículum de formación de los profesores debe ofrecer unidades de formación centradas en enfoques transversales, con saberes procedimentales, objetos y unidades pluridisciplinarias de formación, desde ciencias humanas y sociales (Perrenoud, 2001).

Por otra parte, el filósofo, sociólogo e investigador canadiense Maurice Tardif, afirma que el saber docente se compone de cuatro tipos de saberes, provenientes de diferentes fuentes, entre los cuales están los saberes de la formación profesional que incluyen los de las ciencias de la educación y la pedagogía, los saberes disciplinarios, los curriculares y los experienciales. Saberes que caracterizan al profesor ideal quien “conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos” (Tardif, 2009, p. 31).

Los primeros, los saberes de la formación profesional que están inmersos en la práctica docente, provienen tanto de las ciencias de la educación como de la actividad que moviliza diversos saberes pedagógicos. Los segundos, los saberes disciplinarios, también llamados saberes sociales o los saberes con que dispone la sociedad. Tercero, los saberes curriculares están presentes en forma de programas escolares con discursos, objetivos, contenidos y métodos. Y finalmente, los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional llamados saberes experienciales o prácticos, que constituyen la cultura docente en acción, del aprender haciendo en la práctica, del saber práctico sobre su actuación.

Saberes que se adquieren, desarrollan, producen, actualizan y/o retroalimentan, a partir de los cuales forman un conjunto de representaciones para interpretar, comprender, orientar y dominar su profesión; saberes en forma de habilidades, de hábitos que le permitirán estructurar su estilo personal de enseñanza, recursos ingeniosos de la profesión y rasgos de la personalidad profesional, adaptadas a las obligaciones y normas propias de su trabajo.

### ***Prácticas Reflexivas del Maestro***

La práctica reflexiva es el espacio institucionalizado en el cual la naturaleza de la persona humana, examina-reexamina, forma-transforma o media constantemente la relación reflexiva del maestro consigo mismo, con su doble, en tanto que encuentra y/o desarrolla, con base en la problematización de su acción, los recursos y los mecanismos de regulación y modificación de la experiencia de sí para su autoconciencia y autodeterminación; relación establecida según el contexto de dicha práctica profesional y según la articulación triádica de los aspectos que lo integran, en tanto su saber, su hacer y su ser (Larrosa, 1995).

El primero, lo que sabe, los discursos que definen su verdad, los conocimientos pedagógicos que tienen; el segundo, las prácticas que regulan su comportamiento, lo que hace, los comportamientos explícitos en el aula, las decisiones que se toman; el tercero, las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad, su propia manera de ser, las actitudes, valores, disposiciones, componentes afectivos y emotivos.

Experiencia de sí, del ser en particular que, simultáneamente, al compartir colectivamente lo que es ser persona, en general, constituye la experiencia objetiva del mundo exterior, la que a su vez, al desplegar sobre lo social el conjunto de prácticas

institucionalizadas, posibilita su objetivación científica, transmitida para ser aprendida por medio de la educación, para que todo nuevo miembro de esa cultura aprenda a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en esa memoria histórica y cultural.

La experiencia de sí se constituye en problematización, cuando un determinado estado, acto o dominio material del sujeto es focalizado, *reflexionado*, tomado como objeto de atención de alguna consideración práctica o cognoscitiva para constituir sus condiciones de posibilidad, en un corte espacio temporal concreto, para articularla teóricamente entre dominios de saber, y para orientarla o transformarla para hacer cosas con ella, según los tipos de normatividad y formas de subjetivación.

La “autorreflexión crítica del profesorado, [define] lo que vale como experiencia de sí” (p. 292), según la producción de la problematización -autoconocimiento, toma de conciencia- y lo constituye como dispositivos pedagógicos, como práctica pedagógica, con determinadas reglas, estructuras, formas de realización y en un corte espacio-temporal particular, con el fin de constituir o transformar la experiencia de sí, aprender o modificar las relaciones que el sujeto establece consigo mismo; y orientar la constitución o la transformación de describirse, narrarse, juzgarse o controlarse a sí mismo. En ese sentido, la pedagogía “produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular” (p. 292); experiencia de sí, mediada y producida por dispositivos pedagógicos, en cinco dimensiones específicas.

En primer orden, la *dimensión óptica* o lo que es visible del sujeto para sí mismo como resultado de mecanismos proyectivos de auto vigilancia en “los que el individuo es llevado a reconocerse, a identificarse, a ver-se en imágenes institucionalizadas y dispuestas para ello” (p. 299); por ejemplo, la escuela, máquina de ver, dispositivo para hacer visibles los niños y para hacer eficaces los procesos de enseñanza.

Segundo, la *dimensión discursiva* (Larrosa, 1995) la cual establece lo que el sujeto o hablante “puede y debe expresar o decir acerca de sí mismo. En esta dimensión el discurso mismo es un operador que constituye o modifica” (p. 306), en el entrecruzamiento de regímenes discursivos diversos, tanto el sujeto de la enunciación, el maestro que habla por ejemplo de temas como aprendizaje o infancia, como el objeto de la enunciación, en este caso, lo que cuenta como experiencia de sí de los temas señalados. Al insertarse en el discurso

legítimo, al aprender las reglas de su gramática, de su vocabulario y de su sintaxis para la autoexpresión, al participar en esas prácticas de descripción y redesccripción de uno mismo, se constituye y transforma la subjetividad y puede por tanto decir-se.

Las máquinas ópticas de visibilidad, para ver-se, los regímenes discursivos de enunciación, para decir-se y los patrones jurídicos de juicio para juzgar-se, son inseparables de relaciones de poder y sometimiento provenientes de dispositivos sociales normativamente institucionalizados de tipo religioso, jurídico, pedagógico, político que abiertamente contextualizan y fabrican, en sujetos y sus narrativas, auto-reconocimientos, lugares poder y obediencia, normales y normalizados, entre otros. Tercero, la *dimensión jurídica o moral*, en la que el sujeto puede juzgar-se a sí mismo según normas y valores específicos. “Sujeto de la reflexión, quien además de poseer la capacidad de ver-se, tiene también un criterio o un patrón” (p. 315), impuesto o construido, absoluto o relativo, que le permite evaluar todo un conjunto de oposiciones de lo visible, de lo que ve; en otras palabras, criticar-se, establecer lo verdadero y lo falso del yo, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo positivo y lo negativo.

Es así como, al llevar a reflexionar, problematizar y juzgar la práctica profesional de los maestros, los criterios de juicio son los predominantes en todas las actividades de auto observación y son, por tanto, el desencadenante y el regulador que hace decir-se, como mecanismo discursivo de autoanálisis y que hace ver-se en todas las actividades de auto observación, en función de la propia transformación.

Cuarto, la *dimensión narrativa* fusiona las dimensiones discursivas de decir-se y jurídica de juzgar-se y evidencia la experiencia constituida de narrar-se temporalmente. En esta dimensión, narrar-se implica una división entre lo que ha conservado en su memoria del pasado, su experiencia, su propia historia; y lo que exterioriza, el sentido que le da a lo que pasa, aquello que conserva de lo que ha visto de sí mismo; así, se da su identidad en el tiempo.

En tanto que el decir-se narrativo implica ofrecer su propia identidad, continuidad y permanencia de su subjetividad en el tiempo, el cual, en operaciones interminables de narración, donde se producen, interpretan, cuentan, mezclan, contraponen y se median historias y con la narración de esa abundancia de historias que es la cultura, estructura, construye y transforma progresivamente la conciencia, en el tiempo de la vida y por ende,

reduce “la indeterminación de los acontecimientos, de los azares, de las dispersiones, aprende a tener un pasado” (p. 325), un futuro y a saber lo que le pasa.

Quinto, la *dimensión práctica* que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo, cuando aprender a ver-se o se observa a sí mismo, se auto reflexiona y se autorregula; a decir-se o se dice a sí mismo, se autoanaliza; a expresar-se o se expresa a sí mismo, o auto expresa; y a narrar-se o construirse temporalmente su propia identidad; los que en conjunto se convierten en juzgar-se, administrar-se y transformar-se cuando se aplica un criterio, se autoevalúa, auto transforma y autocritica; y en dominar-se cuando se gobierna, auto controla, toma conciencia y se autoforma, se vuelve autónomo; por tanto, aprenden a fabricar el propio doble. Como diría Durkheim (1999):

No hay, pues, otra alternativa que la de escoger entre los dos caminos siguientes: o bien, tratamos de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos ha legado el pasado, aun cuando no responden ya a las exigencias del presente, o bien emprendemos resueltamente la tarea de restablecer la armonía rota indagando cuáles son las modificaciones que se deben aportar ¿Cómo llegar a descubrirlos si no es a través de la reflexión? (p. 57).

## **Capítulo III: Construcción de sentido**

### **Marco socio histórico y contextual del Maestro y las Escuelas**

#### **Normales del Eje Cafetero.**

El presente capítulo, expone a continuación, la primera parte del informe final del proyecto de investigación, al dar cuenta, desde la construcción de sentido, de los tiempos, burocrático y pedagógico, que circunscribieron las escuelas normales del Eje Cafetero, por ende, el quehacer del maestro, a partir de la comprensión sociohistórica y contextual, desde los inicios de estas en Colombia hasta finales de la primera década del siglo XXI, con énfasis en los postulados que emergieron de la normatividad, así como los devenires pedagógicos y académicos, que contextualizaron estas instituciones formadoras.

#### **Entre el tiempo burocrático y el tiempo pedagógico**

Desde los inicios de las escuelas normales en Colombia hasta la actualidad, han tenido como misión la formación de maestros para la básica primaria y, aunque han afrontado diversos hechos y acontecimientos producto de devenires políticos, económicos, pedagógicos y académicos, han sabido sostener su ideal educativo y han depositado un legado extendido hacia las nuevas generaciones sobre las características académicas, pedagógicas y sociales que la sociedad ha exigido a este instituto que da la norma.

Las escuelas normales de institutores del siglo XIX nacieron por la falta de institutores y como la mejor opción para educarlos en escuelas de oficio, puesto que el oficio del maestro fue enseñar; y como la enseñanza se consideró un arte, hubo que estudiarlo a través de la ciencia dispuesta para ello, la pedagogía, teoría que se concibió de la mano de la práctica (Álvarez, 1991- diciembre). Fue así como, hacia 1903, se aprobó la existencia de una escuela normal para varones y otra para mujeres en cada ciudad capital de los departamentos de Colombia. Iniciativa que floreció en 1909 en el departamento de Caldas con el nacimiento de la Escuela Normal de Varones de Manizales y un año más tarde, con la Escuela Normal de Institutoras de Manizales (Valencia, 2006).

A principios del siglo XX, un maestro fue aquel que representó la autoridad, lleno de saber, considerado instructor en el conocimiento científico y transmisor de conocimientos

básicos de la enseñanza, de la cultura general, de conducta intachable moral, social y religiosa, así como el conocimiento de métodos pedagógicos modernos, especialmente en su aplicación práctica (Valencia, 2006).

Hacia la década del treinta, se viabilizan diversas estrategias para hacerle frente al déficit nacional sobre maestros formados para la enseñanza. El gobierno nacional posibilitó a los bachilleres aspirantes a ser maestros de escuela primaria, a cursar dos años en una escuela normal y para ser profesor de segunda enseñanza, cuatro años en la Facultad de Educación de Tunja. Luego, a finales de la década del cuarenta, surgieron establecimientos educativos de carácter oficial y privado (Valencia, 2006), como, por ejemplo, sendas instituciones que años más tarde se convertirían en el centro de la formación del separado Departamento del Viejo Caldas, la Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda y la Escuela Normal Superior de Armenia (ENSUQUI, 2003a- marzo).

Entretanto, para la década del cincuenta y comienzos del sesenta, la hegemonía conservadora propició el restablecimiento de la formación del maestro, que otrora lo caracterizó con una “mentalidad habitual de religiosidad y confesionalismo” (Loaiza, 2009, p. 33); acentuó nuevamente las bases en las escuelas normales del departamento de Caldas lo que, tal vez, posibilitó la división entre las concepciones de maestro, para la básica primaria, y profesor para la enseñanza secundaria, media y profesional, legitimados desde el discurso de los sujetos del saber pedagógico, desde el deber ser del maestro (Loaiza, 2009).

Maestro que, en las décadas del sesenta y setenta, con base en la tecnología instruccional, la tercera Misión Pedagógica Alemana y los parámetros del MEN, reflejó en su quehacer, pensar y actuar, una práctica pedagógica según la misión de ilustrar, instruir, adiestrar, enseñar, preparar, educar y formar con la “obligación moral, espiritual y cívica de moldear los estudiantes, futuro de la sociedad” (Loaiza, 2009, p. 307); quehacer centrado en dominar, mediante la represión y la coacción, las interpretaciones, saberes, perfeccionamientos, comportamientos, actitudes e ideas de los estudiantes, so pena de generar trastornos en la dinámica escolar (Loaiza, 2009).

Década del setenta, que se caracterizó por la institucionalización de la enseñanza media diversificada con el Ciclo Vocacional en pedagogía, de dos años; y la experimentación pedagógica en la práctica pedagógica del maestro, desde, primero, lo declarativo, a partir de



los planes de estudios con miras a consolidar técnicas pedagógicas para el desarrollo eficiente de la práctica pedagógica; segundo, desde la acción, centrada en la dualidad desde lo tradicional de las clases versus la organización, administración, ejecución y evaluación del trabajo; y tercero, desde los lugares de práctica dispuestos en las escuelas anexas, los jardines infantiles o las escuelas primarias (Achipiz, 1996).

Tiempo burocrático distante del tiempo pedagógico, dadas las dificultades académicas, pedagógicas y didácticas de los maestros formadores, reflejados en sus prácticas pedagógicas, en la institución para la cual laboraba. Fue así como se percibieron maestros, por ejemplo, que fracasaron en sus prácticas pedagógicas por falta de dominio de la técnica a enseñar, por “no aplicar los principios pedagógicos o porque no sabía enseñar” (p. 39); quienes pudieron ser competentes, pero carecían de estándares para una buena enseñanza; por carecer de disciplina y orden para retener la atención de los niños; o desconocieron el plan de estudios (Normal Nacional Mixta de Pereira, 1974).

Así mismo se asoció a la ineficacia para dominar una situación particular; ausencia de esfuerzo, de preparación de su trabajo, de observación; por falta de registros reglamentarios; quien limitó el quehacer únicamente a lo que se le pedía, sin iniciativa; quien pudo ser eficaz en el aula pero se le dificulta adaptarse y establecer relaciones jerárquicas con superiores, colegas, comunidad, estudiantes; con poco criterio para comprender que ciertas palabras y procedimientos, estaban fuera de lugar, indeciso; con alguna incapacidad física confesada u oculta; falta de perseverancia, desanimado ante la actitud del jefe o por el trabajo deficiente de sus estudiantes; con demasiados intereses externos como familia y obligaciones sociales; falta de simpatía y comprensión con las cosas que los niños hacían y preferían; ausencia de sentido social, por tanto, “los niños se burlan de él” (p. 39); ignorancia de lo que los niños podrían hacer o sus dificultades; falta de personalidad, carente de entusiasmo, entre otras (Normal Nacional Mixta de Pereira, 1974).

Para finales de la década del setenta, el maestro, fue concebido como “aquel que impartía, el transmisor” (Loaiza, 2009, p. 178), la autoridad pedagógica, “monopolizador de los saberes pedagógicos desde la ejecución y aplicación, producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos” (Tardif, 2009, p. 34). Hacia la década del ochenta, se caracterizaron tres tipos de maestros. “El primero tradicional, normativo, preocupado por

reivindicaciones salariales; el segundo, tradicional pero innovador; y el tercero, docente o profesor, formado en ciencias, quien asumió la pedagogía como una ciencia auxiliar en la enseñanza de una ciencia o disciplina” (Loaiza *et al.*, 2014, p. 134).

Tiempo burocrático que, aunque trazó los parámetros de la práctica pedagógica que debió reflejarse en el quehacer del maestro, fue evidente la desarticulación de estos, con relación al trabajo pedagógico del maestro, a la acción pedagógica institucional y al capital cultural objetivado. Fue por ello que, las décadas del ochenta y noventa, vieron nacer y estructurarse en el país el Movimiento Pedagógico (Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2017), como una estrategia para hacerle frente a la instrumentalización de la enseñanza, al maestro como simple ejecutor y reproductor; movimiento que buscó darle a la educación y al maestro, un verdadero ambiente pedagógico, contrario al ambiente administrativo, político y económico en el que estaba inmerso (Loaiza *et al.*, 2014).

Décadas en las que se concibió el maestro como un “experto, quien logró que los estudiantes aprendieran desde el ejemplo, la emulación, la obediencia, el orden, la disciplina, la homogeneidad” (ENSURI, 1999a, p. 66); como el modelo a seguir, capaz de inculcar y moldear sentimientos, emociones y expresiones (Bourdieu y Passeron, 1996); maestro producto de una formación basada en el adiestramiento de habilidades instrumentales, sobre “rígidos esquemas curriculares alejados de la vida de las necesidades del país y de las necesidades de los niños y jóvenes, [quien se convirtió en] gestor y complementador [de currículos preestablecidos], dictador de clase, administrador de contenidos de enseñanza” (p. 10), quien enseñaba desarticuladamente sus disciplinas y así aprendían sus estudiantes; se manifestó la incapacidad para integrar la teoría con la práctica y éstas con las necesidades de la comunidad y con la utilización de métodos conductistas (Ospina y Gómez, 1999).

Por otra parte, la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), precisó un reordenamiento del país y con él, la reorganización de la educación, viabilizada a través de la Ley General de Educación 115 de 1994, legitimó la formación normalista a partir de la proyección del capital cultural que proveería, a futuro, un proceso de alta calidad educativa; del Decreto 1860 (Presidencia de la República, 1994), reglamentó aspectos pedagógicos, organizativos y de evaluación y promoción del

rendimiento escolar para la formación de maestros en las escuelas normales; y del Decreto 2903 (Presidencia de la República, 1994), que adoptó su proceso de reestructuración.

Desde mediados de la década del noventa, el MEN hizo evidente su preocupación y tendencia, primero, por perfeccionar la formación de educadores para cada región específica con base en contextos particulares, con actividades pedagógicas e investigativas; y segundo, por garantizar la finalidad de las escuelas normales, las que administrativa, física y académicamente, formaran educadores de alto nivel. Fue así como puso de manifiesto, además de la necesidad de reestructurar las instituciones formadoras de maestros en su contexto, acreditarlas en calidad y desarrollo, contar con el apoyo de las secretarías de educación con miras a estructurar el plan territorial de reestructuración (Decreto 0968, Presidencia de la República, 1995); y con base en el Decreto 0709 (Presidencia de la República, 1996), que reglamentó los cuatro ejes fundantes para mejorar la calidad y el desempeño del docente, los pedagógicos, disciplinares, científico-investigativos y deontológicos (Presidencia de la República, 1996).

Más tarde, el Plan Decenal de Educación 1996 - 2005, consideró la educación como “propósito nacional, como eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación” (p. 2). Fue así como se declaró la necesidad de cualificar los educadores en servicio, dignificarse y profesionalizarse a través de la alianza escuela normal, facultad de educación e instituto de pedagogía (Artunduaga, 2000). El siguiente argumento, lo ilustra:

Las normales fueron las líderes en el país para la renovación pedagógica e incidieron mucho en las facultades de educación, fueron las primeras que pensaron los modelos pedagógicos, las primeras que pensaron en la nuclearización del currículo, fueron las primeras que pensaron en el sistema de investigación y los sistemas de gestión de calidad, es decir, estuvieron por encima de todos esos procesos frente a las facultades de educación (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Entre tanto, hacia 1997, se llevaron a cabo actividades académicas nacionales, regionales y locales, en las que maestros de las normales del país, trataron temas relacionados con la educación. Entre ellos, estuvieron, por ejemplo, el Encuentro de Escuelas Normales, gestionado por ASONEN (Parra, 1997-04-16), el Foro sobre Educación (ENSUMA, 1997-03-10), la Reestructuración de las escuelas normales hacia Escuelas Normales Superiores

(Parra, 1997-05-15), el encuentro de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) y ASONEN (Escuela Normal Superior de Varones, 1997b).

Colectivos académicos en los que los investigadores y maestros participantes, concibieron la escuela normal como el espacio donde se “despertó la vocación pedagógica del maestro con la ayuda de su formador, el maestro de maestros que descubrió su deseo de querer y la voluntad de saber” (p. 8); donde se llegó a ser maestro porque se quiso, porque hubo una identidad con lo que se iba a hacer, fue la imagen social (Escuela Normal Superior de Varones, 1997b). El siguiente argumento, lo ilustra:

Se preocupaban más era como la estructura de la enseñanza, de la parte académica para que los niños no aprendieran de memoria, el maestro era un transmisor de conocimiento, entonces buscaban que los niños aprendieran a pensar, razonar y que el maestro no fuera simplemente un transmisor, no, sino que aprendiera con los niños también a hacer conocimiento (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Fue así como CAENS propuso, entre otros, “tres grandes pilares para la certificación de las escuelas normales” (p. 14); primero, la fundamentación pedagógica sobre la necesidad de una tradición crítica en la construcción de un saber pedagógico y sobre teorías, enfoques, modelos, escuelas de pensamiento y procesos de resignificación; segundo, la pedagogía como disciplina fundante desde la relación que apoya el carácter teórico, práctico e interdisciplinario desde los núcleos del saber con relación a la formación profesional del educador; y por último, la investigación educativa y pedagógica, las tendencias en la formación de maestros y la investigación en la ENS (Colectivo de Autores, 2000).

Elementos viabilizados a través del Decreto 3012 (Presidencia de la República, 1997), el cual avaló para las normales, el “CFC, con cuatro semestres académicos [y el diseño y ejecución de] propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia” (p. 1). Sustentó el desarrollo de núcleos de saber que se ofrecerían en las normales, la acreditación de los programas en el proceso de reestructuración como ENS (Presidencia de la República, 1997), así como nuevas perspectivas en formación de maestros con miras a trascender la adquisición de técnicas investigativas y articular la docencia e investigación (García, 2006) con miras a superar las deficiencias en didáctica, investigación y pedagogía (Timana, 1997, p. 8). El siguiente testimonio, así lo manifiesta:

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

Yo creo que, para las normales, especialmente para los maestros y en ese nivel, fue un salto muy grande, cierto, porque cuando uno está programado para trabajar con estudiantes hasta once y resultan dos años más, entonces dice, cómo, ay, cómo se alargó esto, como que hay que darle más, eso hizo que se calificara los maestros (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

En ese sentido, el tiempo burocrático, legitimado por la normatividad existente para las escuelas normales, se caracterizó por tres elementos, según el Decreto 3012 de 1997. Primero, iniciaron con un plan de desarrollo a partir de la propuesta pedagógica de formación de maestros con base en el diligenciamiento de la autoevaluación institucional. Segundo, la evaluación externa, practicada por un equipo evaluador, con pares académicos; y, por último, la valoración que éste realizó de los resultados de las dos primeras etapas y del respectivo PEI (Presidencia de la República, 1997).

Proceso de acreditación que culminó exitoso para las ENS del departamento de Caldas. Así, la Resolución 0709 (17-04-1996) aprobó la normal de Manizales (ENSUMA, 1997a); un año más tarde, la Resolución 3681 (09-12-1998) aprobó la Normal de Caldas (López, 1998-12-18; López, 2005-09-23); la Resolución 0029 (MEN, 1999), acreditó previamente por cuatro años la Normal de Varones de Manizales; la Resolución 00358 (16-02-1999), le concedió licencia de funcionamiento y la Resolución 01232 (SEDCALDAS, 1999), autorizó el cambio de razón social de Escuela Normal Nacional de Varones por Escuela Normal Superior de Manizales. Y la Resolución 2884 (MEN, 1999), aprobó la acreditación previa para la Normal de Pereira (Pulido, 2001-09-14) y la Resolución No. 069 (SEDRISARALDA, 2000), la reconoció como institución formadora de maestros.

Entre tanto, a finales de la última década del siglo XX, se concibió la práctica pedagógica como “el espacio donde se validaron los conceptos y teorías que la educación básica ofreció” (Quintero *et al.*, 1998, p. 10) y las Escuelas Normales Superiores, la alternativa que propuso el gobierno nacional, para aminorar los efectos nocivos del problema educativo que debió afrontar el magisterio (Escobedo, 1998), a través del desarrollo de su autonomía, la articulación con facultades de educación, la disposición de procesos pedagógicos hacia la realidad local y regional, la adopción de la pedagogía como su eje articular; el abordaje desde lo humanístico y la comprensión del educando como un ser capaz de aprender a pensar (Quintero *et al.*, 1998).

Problema educativo relacionado con el panorama de la formación de los normalistas superiores, al evidenciar, en estas instituciones, concepciones y modelos pedagógicos estereotipados, con poco margen para responder pertinentemente a las condiciones culturales y a las circunstancias educativas propias del entorno y área de influencia de estas instituciones, a pesar de las exigencias impuestas por el sistema educativo a través de la normatividad nacional (Escobar, 1999-08-31). Para subsanar las vicisitudes frente a la formación de maestros, el gobierno nacional exigió, a las escuelas normales, vincular dentro del plan curricular, cuatro núcleos de saber pedagógico con miras a romper el modelo de pedagógico tecnocrático conductista, caracterizado por prácticas pedagógicas repetitivas, para avanzar hacia resultados de formación y profesionalización docente con base en nuevos contenidos curriculares y proyectos de investigación pedagógica (Niño y Díaz, 1999). El siguiente fragmento de un sujeto del saber pedagógico, así lo indica:

Un sistema de calidad de la educación no puede concebirse sin el maestro. Es imposible aspirar a una educación de calidad sin maestros con calidad [esta] no depende exclusivamente de la existencia de un recurso, se necesita un equipo docente que además de preparación, tenga actitud, apertura y sentido de mejoramiento continuo (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

El Plan Decenal de Educación 1996-2005, legitimó la iniciativa de los educadores para mejorar la calidad de la educación, gestada desde los primeros años del Movimiento Pedagógico que lideró la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) en la década del ochenta. Fue así como, propuso el programa Expedición Pedagógica Nacional, con el fin de generar movilización nacional conducente a concretar acuerdos por la educación y a consolidar comunidades académicas y comunidad educativa (Expedición Pedagógica Nacional, 2001). En esencia, se buscó poner en escena, por parte de los educadores, las prácticas pedagógicas, las innovaciones, las experiencias e investigaciones, para que la educación y la pedagogía ocuparan un puesto relevante y, en ese sentido, la escuela fuera un referente para la reflexión del proyecto de sociedad que Colombia deseaba (Expedición Pedagógica Nacional, 1999).

Así mismo, el MEN, ASONEN, instituciones de educación superior, escuelas normales y agremiaciones de maestros, llevaron a cabo múltiples actividades académicas, internacionales, nacionales, regionales y locales, con miras a legitimar o deslegitimar, las

exigencias curriculares en la formación de maestros y sus implicaciones para estas instituciones; acciones que se viabilizan en congresos, encuentros, talleres, foros y capacitaciones, enfocados en el análisis de temas como educación, currículo, pedagogía, evaluación, tecnología, didáctica, entre otras. Por ejemplo, el Congreso Internacional de Formación de Profesorado, Currículo Pedagógico y Evaluación (López, 1999-mayo); el Encuentro de Normales de Occidente, con la temática Lineamientos de las Ciencias, matemáticas y Pedagogía; el II seminario taller Hacia la acreditación de la calidad y el desarrollo (Arias, 2002a); el III Encuentro regional del Eje Cafetero y del Tolima (Avendaño, 1999); y el III Encuentro de normales del departamento de Caldas, este último, con temáticas como enseñabilidad, educabilidad, competencias e historia de maestros (Arias, 2002a).

Por otra parte, el año 2000 ratificó la política educativa que desde años anteriores se venía gestando con relación a la formación de los educadores, a partir de la acreditación, con miras a optimizar la calidad educativa; proceso que se posicionó y, hasta naturalizó, como el único mecanismo que permitió a las personas, las instituciones, las instancias, tener elementos legítimos para la toma de decisiones frente a situaciones y circunstancias, así como referentes normativos, para ubicar en el contexto del tiempo burocrático, las tendencias, nacionales e internacionales, en educación y pedagogía referidas a la formación de los educadores. Cinco aspectos hicieron parte de las decisiones de política educativa con respecto a la formación de maestros con relación a la acreditación (Artunduaga 2000).

Primero, la pedagogía como eje fundante de la formación docente; segundo, la investigación como elemento primordial; tercero, la transformación de las instituciones formadoras de maestros, mediadas por la acreditación; cuarto, la mirada sistémica en la formación de maestros; y quinto, la definición de un marco de referencia conceptual básico para el Sistema Nacional de Formación de Educadores. Con base en ello, se propusieron cuatro grandes núcleos de formación de maestros, evidentes en el currículo y en el plan de estudios de cada programa de formación, entre ellos la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas (Artunduaga, 2000).

Fue así como, la tríada autoevaluación, evaluación externa e informe de acreditación, evidenciaron, a partir de la explicitación de criterios y factores de calidad, los niveles del

servicio que ofrecieron las escuelas normales en Colombia (Colectivo de Autores, 2000). Instituciones acreditadas, que se convirtieron en apoyo para los procesos de mejoramiento educativo por su presencia en las diferentes zonas del territorio nacional, por su capacidad de convocatoria, por su carácter de facilitadoras de oportunidades educativas, por el aporte a la reflexión de la educación y la formación de maestros (Andrade *et al.*, 2000); sin embargo algunas de ellas evidenciaron “falta de criterios académicos, de rigor pedagógico, problemas de confiabilidad y comparabilidad en la investigación, desarticulación de esta con la realidad educativa, transmisionismo educativo reproducido en la práctica pedagógica de los nuevos maestros, entre otros” (Artunduaga, 2000, p. 11).

Por otra parte, a principios del siglo XXI, midieron y analizaron el maestro, como garante de la educación en diversos países. En Perú, los maestros se sometieron a una evaluación voluntaria para obtener una plaza que aseguró su estabilidad; en México existió el sistema de evaluación llamado Carrera Magisterial, vigente desde 1992, con cinco niveles de la A, a la E, como estímulo para alcanzar mejores logros en su desempeño con el aumento de sueldo base; en Cuba, con visitas de inspección a maestros en clase por parte de delegados del MEN, con encuestas a padres de familia y estudiantes, se determinó uno de tres rangos, muy bien, regular y mal, estos dos últimos debieron dedicarse un año completo a capacitación; en Estados Unidos, con evaluaciones según el condado, así por ejemplo en Miami, se evaluaron a los docentes tres veces al año, tanto escrita como oralmente y a los profesores universitarios, especialmente en tres aspectos fundamentales como lo fueron la enseñanza, la investigación con relación a su actividad como académico y el servicio que mostraba la interacción con la comunidad (Aristizábal, 2001).

Colombia de ninguna manera fue la excepción. El MEN aprobó el Decreto 620 (Presidencia de la República, 2000) mediante el cual estableció “reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio al servicio del Estado” (p. 1), entre los cuales incluyó los maestros del CFC de las ENS. Evaluación a cargo del ICFES, dividida en dos componentes, el académico pedagógico y el de desempeño en el sitio de trabajo. En consecuencia, el MEN junto con el apoyo de organismos internacionales y nacionales, así como las secretarías de educación y/o ENS, adelantaron acciones académicas con miras a fortalecer la acción pedagógica de los maestros a través de cursos de capacitación, talleres, charlas pedagógicas,



en temas relacionados con educación, formación, didácticas, entre otras; acciones pedagógicas que, posiblemente, se constituyeron en principios generadores de estructuras que, posteriormente, con base en determinadas condiciones sociales, permitieron ser movilizadoras de prácticas pedagógicas, convergentes, transferibles, homogéneas, con base en los límites objetivados que se hicieron explícitos, a través del discurso, verbal y conceptual, de los gestores de estos procesos académicos.

Desde esta perspectiva, se capacitaron a maestros en temas como Lineamientos curriculares de las áreas como lengua extranjera, ética, educación artística (Arias, 2002a), didáctica del castellano (2000), inglés (1999, 2000, 2002) (ENSUMA, 1999), pensamiento lógico (2000), educación física, recreación y deporte (2000), pedagogía y de didáctica de la matemática (Parra, 2000-08-16), formación de maestros con proyección hacia el siglo XXI (Vargas, 1999b). Igualmente, charlas pedagógicas en construcción curricular, competencias y evaluación por procesos; talleres como Investigación formativa, Conceptualización en líneas de investigación, Elaboración de redes conceptuales, Acreditación de la calidad y el desarrollo, El saber fundante del educador (Arias, 2002b) y capacitaciones como La pedagogía y la formación del maestro (Arias, 2002a), que tuvieron como objetivos directos, la práctica pedagógica y la reflexión desde fundamentos epistemológicos como la educabilidad, enseñabilidad y la relación pedagogía currículo (Arias, 2000-05-29).

Entre tanto, en Colombia, hacia el 2001, se vivió un proceso de restauración del sistema de formación docente, con el propósito de hacerlo pertinente a las demandas educativas del nuevo milenio. Dentro de los componentes del sistema se tuvieron como propuestas, entre otros, con relación a la práctica pedagógica del maestro, en las escuelas normales, la estructuración por núcleos temáticos, instituidos en el PEI, desde la teoría pedagógica hasta la teoría práctica, a la que se le adiciona la investigación (Ocampo y Espitia, 2001); los núcleos del saber que plantearon la articulación de teorías y modelos pedagógicos; los colectivos docentes capaces de trabajar en equipo, de ninguna manera asignaturistas sino intelectuales creativos que se movilizaran en la investigación (López, 2001-10-16); abordar la investigación y la formación en investigación (Ocampo y Espitia, 2001), como mecanismo de regulación de la calidad, desde el interior de los núcleos del saber pedagógico y las disciplinas que participaban en los procesos formativos (ENSUCA, 2002- febrero).

Fue necesario, una mentalidad abierta, para lograr, paulatinamente, este propósito, desde lo macro como acción pedagógica institucional y, desde lo micro, a partir de la inculcación rutinizada del trabajo pedagógico, el quehacer individual y colectivo (Ocampo y Espitia, 2001), dado que “la normal estaba dividida en dos; unos, uno era toda esa generación, un grupo de personas intelectuales, académicos [...] y estaba el otro grupo, empoderado en su zona de confort. Una incisión ahí, establecer alianzas para ganar una guerra” (L. U., comunicación personal, julio de 2018).

Maestro, quien tuvo la responsabilidad, a través del trabajo pedagógico, de constituir comunidad académica alrededor del debate pedagógico, académico, didáctico, social e investigativo, producto de la reflexión entre pares (López, 2001-noviembre). La intención inicial fue reconsiderar la práctica, dirigirse al aula, mejorar la enseñanza, transformar la práctica pedagógica, dirigirse a la vida institucional y producir conocimiento a través de la escritura mediante el diario pedagógico, en torno a la pedagogía y la didáctica (ASONEN, 2001). Sin embargo, como los maestros no habían sido formados como investigadores, la investigación educativa de ninguna manera obtuvo los resultados esperados dado que muchos de ellos, fueron incapaces de sacar el máximo provecho de su lectura (Bravo, 2001).

Según el Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia (MEN, 2001, p. 5), se completó el proceso de acreditación previa para la propuesta pedagógica de 128 ENS públicas y nueve privadas (ENSUCA, 2001-05-21), las cuales, entre los años 2001 y 2005, adelantarían procesos de acreditación previa en todo el territorio nacional (MEN, 2010b); proceso en el que se les “exigió una transformación total de la comprensión y de la práctica pedagógica que se plasmó en la inclusión de procesos investigativos, en la reestructuración del plan de estudios de acuerdo con los núcleos del saber, dejando la tradición asignaturista” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018). Criterios que hicieron posible, visibilizar acciones pedagógicas a través del trabajo pedagógico del maestro, reconocer las prácticas pedagógicas de quienes formaban los futuros maestros; reflexionar frente a los programas de extensión que para este tiempo burocrático, ofrecían las diferentes instituciones con miras a fortalecer la educación del municipio, la región y el país.

Por otra parte, luego de la primera fase de la Expedición Pedagógica Nacional, 1998-2000, y su presentación ante ASONEN, logró ser considerada, hacia el año 2001, como la

expresión actualizada del Movimiento Pedagógico, al involucrar maestros en ejercicio y en formación frente a la experiencia de construir juntos país (Expedición Pedagógica Nacional, 2001). Fue a partir de las reflexiones y resultados de esta, que las escuelas normales y los maestros, fueron considerados relevantes en la educación del país. Los primeros, las ENS, fueron estimadas como instituciones de interacción entre el conocimiento y el saber (Ocampo y Espitia, 2001). Los segundos, los maestros, reflexionados desde cuatro ámbitos, que marcaron el tiempo pedagógico, al pensar primero, en una ética del maestro en la sociedad del conocimiento; segundo, en la profesionalidad del maestro de enorme responsabilidad social, capaz de producir conocimiento pedagógico y didáctico; tercero, la identidad y excelencia académica del maestro; y cuarto, la pertinencia social e histórica del maestro, como hombre público, comprometido con la profesión (ASONEN, 2001).

En esta línea, se desarrollaron, a lo largo del 2001, un sinnúmero de actividades académicas, pedagógicas y didácticas, con el objetivo de fortalecer los procesos llevados a cabo por los maestros y las instituciones formadoras de maestros. Por ejemplo, el Encuentro Nacional de ENS y Acreditación de Calidad y Desarrollo (López *et al.*, 2001; Parra, 2001-02-27; Sierra, 2001); el Sistema Nacional de Formación de Educadores (Ocampo y Espitia, 2001), la red ASONEN (Pulido, 2001-08-16); el programa de la comisión Fulbright, para 80 ENS del país (Recaman y Valdivieso, 2001); diversas actividades académicas relacionadas con las ciencias (Recaman, 2001-10-10) y su enseñanza (Arias, 2002a); la investigación (Bravo, 2001; SEDRISARALDA, 2001; Zapata, 2001), la teoría de las competencias (Pulido, 2001-10-26) y la evaluación de competencias en las áreas de matemáticas, ciencias y lecto escritura (Arias y Marín, 2001); el modelo pedagógico escuela virtual urbana (Arias, 2002b; SEMMANIZALES, 2001); los lineamientos curriculares e interdisciplinariedad (ENSUCA, 2001-11-22; ENSUCA, 2002- febrero); la primera infancia (Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2001); la formación ética en la Educación (Betancur, 2001).

El MEN dictó, hacia el año 2002, disposiciones normativas sobre los procesos de acreditación de las ENS (Baracaldo, 2007) que implicaron, prolongar los convenios con universidades para acompañar este proceso. Se afirmó que fue “empezar de la nada [...] nosotros estábamos más adelantados que las facultades de educación y empezó como ese tire

y afloje, porque la universidad quería que las normales se anexaran [...] y los rectores a defender la autonomía” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Al respecto, el MEN concluyó en el documento de Evaluación externa con fines de acreditación de calidad y desarrollo, Escuelas Normales Superiores (2002), con relación a la práctica pedagógica que, a pesar de estar definida teórica y conceptualmente desde el modelo pedagógico, se pudieron evidenciar inconsistencias entre el discurso pedagógico y la acción a través del desempeño del docente, así como entre la práctica pedagógica y la investigación, puesto que, en algunos planteamientos y acciones, se conservaron características del proceso tradicional, donde jugó un papel importante la reproducción del conocimiento, situación que se observó en maestros formadores y en maestros practicantes (MEN, 2002).

Fue otorgada la Acreditación de Calidad y Desarrollo a la Escuela Normal Superior de Caldas, a través de la Resolución 2771 (04-12-2002) como programa académico de formación de maestros (ENSUCA, 2003-marzo; López, 2005-09-23). Entre tanto, el proceso para las normales ubicadas en las ciudades de Armenia y Pereira fue más lento, dado que estas instituciones fueron certificadas sólo hasta el año 2003 (SEMARMENIA, 2003).

Hacia el 2002, el MEN conceptualizó y legitimó la función docente, a partir del Decreto 1278 (Presidencia de la República, 2002), el cual, denominó genéricamente educadores a docentes y directivos docentes e incluyó dentro del gremio magisterial, además de los normalistas superiores y los licenciados, a profesionales con título diferente al de licenciado. Función docente que implicó dos momentos dentro de la práctica pedagógica. El primero, que incluyó dentro de su quehacer pedagógico dentro del aula, con base en determinada asignación académica y segundo momento, fuera del aula, con actividades curriculares no lectivas, planteadas dentro del PEI (Presidencia de la República, 2002).

A partir de estas nuevas disposiciones legales, con relación al quehacer de los maestros, se podría afirmar que las reglas que enmarcaron su acción pedagógica, en conjunto definieron e impusieron, implícita o explícitamente, posibilidades, inhabilidades, libertades y necesidades a los maestros y reforzaron la necesidad de viabilizar nuevas reglas de juego. Fue así como las normales y sus maestros, se vieron comprometidos a orientar y/o participar, en programas de actualización pedagógica, curricular, didáctica e investigativa. El panorama educativo nacional que esquematizó el quehacer de los maestros, a partir del diseño de

perfiles objetivados, dio paso, nuevamente, a la movilización nacional, regional y local, no sólo por parte del MEN y de las secretarías de educación, sino también, liderada por universidades, escuelas normales, maestros, directivos docentes, maestros en formación, grupos sociales, académicos, gremiales, tanto del sector público como privado, con miras a debatir, compartir experiencias, capacitarse, actualizarse, firmar convenios, entre otros.

Eventos que además, centraron su atención en las ENS (Castillo, 2002), el proceso de acreditación (Arias, 2002a) y de pares académicos para la evaluación externa (Arias, 2002a; ENSUCA, 2002- abril; SEMPEREIRA, 2002), en los procesos de investigación (Arias, 2002b; Morales, 2002-11-12; Morales, 2003-04-09), didácticos como matemáticas (López, 2002-06-04) e inglés (Garcés, 2002); en educación para el desarrollo del pensamiento (Arias, 2002a), educación de la población rural (López, 2002-10-07), plan sectorial y las políticas para la educación (Gómez, 2002-02-22); profesionalidad del docente (Arteta y Vela, 2002); innovaciones pedagógicas (Sabas, 2002) déficit de atención e hiperactividad (Miranda y Zubiría, 2002); sistema de evaluación educativa (Pulido, 2002-10-12), entre otros.

Así mismo, se gestaron reflexiones sobre disposiciones legislativas a través de la Ley 715 de 2001 (MEN, 2001) y el Decreto 0230 de 2002 (Presidencia de la República, 2002), que determinaron, por ejemplo, la práctica pedagógica, como el “conjunto de acciones entre los sujetos, sus discursos y la cultura, mediados por el PEI, en un contexto particular” (p. 5). La práctica y la investigación pedagógica se establecieron como factores vitales, al difundir un espíritu investigativo en maestros y estudiantes y crear en ellos, espacios de reflexión sobre su formación y su quehacer, al presentarse desarticulación entre estos (MEN, 2002).

El año 2003, con relación al proceso de acreditación de calidad y desarrollo, generó para las ENS una reflexión permanente en torno a la consolidación de procesos que permitieran dar respuesta a los retos que el momento histórico les exigía. En esta línea, las normales, implementaron acciones con el propósito de hacer de la pedagogía el saber fundante, en diálogo con las ciencias y los saberes, apoyadas por procesos investigativos con aportes de posturas críticas y renovadoras, que tal vez, hicieron posible la formación de un maestro como sujeto de saber pedagógico (ASONEN, 2003). El proceso de acreditación implicó para ellas, legitimar la profesión, ser reconocidas por su acción pedagógica (Villa, 2003-03-26) e invaluable aporte y dedicación a la calidad y desarrollo (Villa, 2003-04-25).

Así, por ejemplo, se dio la aprobación de la Escuela Normal Superior del Quindío, bajo las resoluciones 0266 (SEMARMENIA, 2003), 2644 (04-11-2003) (Pulido, 2004-05-03) y 3144 (10-12-2003) (Pulido, 2004-05-03).

A lo largo del 2003, se ofertaron una serie de eventos académicos, de capacitación, formación y reflexión, algunos de ellos de carácter nacional, otros regionales y, hasta municipales, en los que participaron maestros formadores de maestros de las Escuelas Normales Superiores del Eje Cafetero. Por ejemplo, se llevó a cabo el Congreso Internacional de Escuelas Nuevas, (Vélez, 2003); el II Encuentro Nacional de Pares Académicos (Pulido, 2003-05-02), el Encuentro Nacional de Escuelas Normales (Pulido, 2003-05-28), el Encuentro Nacional de ENS, Acreditación de Calidad y Desarrollo: Retos y desafíos; (ENSUMA, 2003-11-04; Gobernación del Valle del Cauca, 2003), III encuentro de jóvenes pedagogos: la relación ciencia- pedagogía en los procesos de formación de maestros (ASONEN, 2003), la conferencia Maestros en Colombia, retos y perspectivas frente a la formación, cualificación y actualización (ENSUMA, 2003-07-02), el Foro Educativo Nacional (Pérez, 2003); el proyecto de Cualificación y actualización para educadores de los niveles de preescolar y primaria, ejecutado por docentes del CFC (Morales, 2003-02-20); el CFC normalista, con modalidad desescolarizada o semipresencial (ENSUCA, 2003; Morales, 2003-02-26), el Seminario Regional de Desarrollo Cognitivo y Valorativo (García, 2003).

Así mismo, se ofertaron capacitaciones en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación (Pulido, 2003-03-20), sobre currículo de informática y tecnología como estrategia pedagógica (SEDRISARALDA, 2003); manejo y aplicación de didáctica del inglés, en todos los niveles (Arias, 2002b; Morales, 2003-02-24; Morales, 2003-06-03; Morales, 2003-06-19); en evaluación, competencia, logro, indicador de logro y estándares curriculares (Posada, 2003-08-08) en áreas como matemáticas y lenguaje (SEDCALDAS, 2003). “Trabajábamos con objetivos, con guías de aprendizaje [...] empezamos a pasar de los objetivos a los logros y a los indicadores de logros, como objetivos de desarrollo humano [...] una mirada nueva que superaba el modelo de la tecnología” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Por otra parte, hacia el 2004, los maestros se inclinaron más hacia los encuentros académicos, cursos de capacitación de áreas fundamentales, eventos de reflexión de las

políticas educativas, la formación de maestros, la pedagogía, el quehacer docente, investigación educativa y pedagógica. Por ejemplo, se llevó a cabo el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) (Universidad Pedagógica Nacional, 2004), el Congreso internacional La Educación del siglo XXI, Balance y Prospectiva (Rodríguez, 2004), el II simposio de currículo y políticas educativas (Hernández y Orozco, 2004).

Así mismo, la Acreditación de Excelencia de la Escuela Normal en el 2003 y Ley 734 de 2002, Código disciplinario único (Ocampo, 2004-10-25), el I primer encuentro sobre formación de maestros (Universidad Pedagógica Nacional, 2004), el seminario-taller Hacia la consolidación de una nueva ENS (ASONEN, 2004); Encuentro Nacional sobre Revisión de orientaciones sobre la formación de nuevos docentes en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (ENSUMA, 2004-10-03), el Encuentro de Rectores de las ENS del Eje Cafetero (Pulido, 2004-02-22) y el XI Encuentro nacional de directivos docentes de la educación oficial colombiana (ASODIC; USDIDEA, 2004).

Dos áreas fundamentales centraron la atención en eventos, las matemáticas y el lenguaje. La primera en el proyecto laboratorio de matemáticas (Giraldo, 2005-04-17; Giraldo, 2004-04-23), el Primer Congreso de matemáticas Las nuevas tecnologías en el aula de matemáticas, (Morales, 2004-07-28; Pulido, 2004-08-04); el I Encuentro de Matemáticas y Educación del Eje Cafetero (Obregón, 2004) y la Segunda escuela Latinoamericana de historia y Epistemología de las matemáticas (Pulido, 2004-11-22). El área de lenguaje fue protagonista, a través del Programa formación de educadores en didáctica del lenguaje (Henaó y Calvo, 2004), del Encuentro regional sobre Lineamientos curriculares y estándares de calidad de la lengua castellana (Ocampo, 2004-07-28) y de las Primeras olimpiadas lectores competentes del Eje Cafetero (De Zubiría *et al.*, 2004).

Otras áreas abordadas fueron la informática educativa (Marín, 2004) y el taller Formación lúdica en la cultura ciudadana (Ocampo, 2004-10-25). Así mismo, la pedagogía fue eje de eventos como el Congreso sobre pedagogía conceptual, psicología y pedagogía afectiva (Arias, 2004-08-11; ENSUCA, 2004); el Encuentro Nacional de Pedagogías constructivistas e internacional a través de Pedagogías activas y desarrollo humano (López, 2004-04-13), el Primer encuentro pedagógico En la diversidad cultural: La contextualización pedagógica, un imperativo para resignificar la escuela (ENSUMA, 2004-05-04) y el

Encuentro para pensar como maestros; este último, abordó temas relacionados con la conciencia de la misión como maestros, la reflexión pedagógica con elementos teóricos y prácticos sobre las diversas formas de abordar las nuevas metodologías, las actitudes pedagógicas y ético-axiológicas de ser maestro (Giraldo, 2004-04-19).

Diversas cuestiones se suscitaron a mediados de la primera década del siglo XXI, con relación a la formación de maestros, entre ellas, el proceso de acreditación y el Sistema Nacional de Formación de Educadores a partir del análisis legislativo que objetivó la formación del maestro; los núcleos del saber pedagógico de los programas de formación de maestros, que se materializaron en contextos institucionales educativos (Salinas y Forero, 2005). En ese sentido, desde la institución, la cultura implicó una construcción colectiva de significaciones y sentidos sobre la cotidianidad, con valor universal; y, desde lo educativo, se convirtió en referente para la construcción y desarrollo del currículo (MEN, 2005).

Cuestiones, advenimientos y vicisitudes en la formación de maestros, fueron reflexionadas desde el grupo Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes (ACIFORMA) de la Universidad de Antioquia, adscrito al grupo de Historia de la práctica pedagógica, con su propuesta y ejecución del Dispositivo Formativo Comprensivo, como alternativa viable, al reconsiderar la exclusividad del CFC, en convenio con la universidad, como el único espacio-tiempo para la formación de maestros, por un proyecto formativo desde el preescolar, con fundamentos académicos e intelectuales que posibilitan en el estudiante, elegir, en los últimos años, ser o no maestro (Garcés, 2005).

En esta misma línea, el MEN con el fin de mejorar la gestión del sistema educativo, en concordancia con las políticas educativas y el Plan Sectorial de Educación, desde índices de cobertura, calidad y eficiencia, ejecutó desde 2001 a 2005 el acompañamiento a 78 entidades territoriales con el apoyo de las secretarías de educación y los comités de formación de educadores (Morales, 2005-08-01). Para ello, propuso el diseño del plan de estudios con unidades didácticas desde dimensiones epistemológicas, metodológicas y de desarrollo humano, bajo los conceptos fundamentales del modelo pedagógico adoptado en la normal, comenzando de forma articulada en el preescolar hasta el CFC, con estándares de competencias; además con la posibilidad, desde el Decreto 0642 (Presidencia de la



República, 2001), de aceptar en el CFC, bachilleres sin experiencia en pedagogía con tres años de plan de estudios (MEN, 2005).

Igualmente, frente al proceso de acompañamiento, a partir del Plan Sectorial de Educación, el MEN, procuró, cualificar y trascender las prácticas pedagógicas de los maestros en formación inicial y en servicio, con base en la investigación, de acuerdo con las necesidades institucionales y regionales, viabilizados a través de modelos pedagógicos como la aceleración del aprendizaje, escuela nueva, postprimarias y telesecundaria, donde además se desarrollaron competencias ciudadanas (MEN, 2005). Fue así como, a partir de las dinámicas suscitadas para el 2005, se desarrollaron diversas actividades académicas de orden nacional, que implicaron la participación activa de las normales del país, bien de reflexión o bien de capacitación, a través de ponencias o con escritos reflexivos, en temas educativos, de acreditación, currículo, plan de estudios, pedagogía e investigación (MEN, 2005).

Por ejemplo, se desarrolló el Primer Foro Internacional Modelos de certificación de calidad y su aplicación (Morales, 2005-04-01), el III Encuentro Internacional y VI Nacional: La escuela hoy, historia y contingencia (López, 2005-04-21), el Encuentro y Asamblea nacional Políticas de calidad y formación de maestros en Colombia (ASONEN, 2005; ENSUMA, 2005-11-01), el seminario de formación ¿Qué es ser docente? (Zambrano, 2005), el seminario La comunicación y el arte en la formación docente (López, 2005-08-18), el seminario de Procesos de acreditación (Ríos y Arias, 2005) y el Seminario nacional de educación (Morales, 2005-09-01), el seminario de Evaluación del desempeño directivos docentes en período de prueba, Decreto 1278 de 2002 (Montoya, 2005-09-06).

Se desarrolló el seminario sobre Actualización y flexibilidad curricular (Morales, 2005-08-18), el Seminario de formación en modelos educativos (Morales, 2005-08-01), Gestión del plan de estudios (Universidad de Manizales, 2005-08-01; Universidad de Manizales, 2005-10-06), el Seminario Nuevos modelos educativos para el sector rural (ENSUCA, 2005-05-17). Así mismo, el Primer Seminario Internacional de Inteligencias, Talentos y Pedagogía (Morales, 2005-09-01), el precongreso Nacional en Pensamiento complejo en el triaje Educación-sociedad-cultura, como academia para el lanzamiento al Congreso Nacional (Cardona, 2005); el Primer Encuentro Temático Nacional de la Red de

Pedagogías y Desarrollo Humano, llamado Maestros/as en Formación y Maestros/as Formadores (ENSUCA, 2005-08-08; López, 2005-07-29; López y Ospina, 2005).

Finalmente, se abordó la Investigación y la Innovación como ejes de la calidad en la formación de maestros, en el marco del nodo Maestros en formación y maestros formadores (López y Bedoya, 2005-07-28); evento en el que, desde la sensibilización de la práctica pedagógica y la práctica investigativa, creó conciencia frente a la importancia de la investigación en los jóvenes, como semillas investigativas (ENSUCA, 2005). En él, se socializaron experiencias de las ENS como “unión de fuerzas pedagógicas, académicas y humanas en pro de una mayor calidad” (ENSUCA, 2005-08-08, p. 2).

Por otra parte, hacia el 2006, los procesos de acreditación enmarcaron la historia del tiempo burocrático para algunas normales del país, dadas las exigencias y políticas para ello; perspectiva que les dio la posibilidad de presentar documentación con miras a la renovación de la acreditación, a 25 normales para junio de 2007, 98 previstas para el 2008, 5 para el 2009 y 9 para el 2010 (López, 2006-12-22). Dentro de esta dinámica, se suscitaron para las normales, un sinnúmero de actividades, con miras a fortalecer estos procesos extrínsecamente dispuestos para ellas por parte de la máxima autoridad pedagógica, los cuales representaron la legitimidad como instituciones formadoras de maestros, el dominio simbólico de la producción de agentes o maestros y el prestigio social que las posicionaría en el país.

Procesos de capacitación y actualización pedagógica y didáctica, que se gestaron con miras a viabilizar lo educativamente nuevo, a naturalizar los estándares esquematizados o a reflexionar frente a los procesos llevados a cabo, estructurados desde organismos internacionales, nacionales, desde campos de poder diferentes al campo educativo. Fue así como continuaron los encuentros nacionales y regionales, auspiciados por el MEN, por ASONEN, por las universidades que a la fecha contaban con un convenio con las normales del país, por entidades privadas, por agremiaciones docentes y por ENS, en su misión de actualizar al docente y servir de medio para compartir saberes y prácticas pedagógicas.

En ese sentido, se llevó a cabo el II Encuentro Internacional de Escuela Nueva (González *et al.*, 2006; Morales, 2006-01-02), el XII Encuentro Nacional de la docencia directiva del país (ASODIC, 2006; Castrillón, 2006), el Encuentro Nacional e Información General, con el objetivo de tratar aspectos relacionados con la acreditación de las normales

del país (ENSUMA, 2006-07-04), el II Encuentro de Escuelas Normales Superiores (Morales, 2006-11-01), el Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación de Docentes, (Gómez, 2006; Morales, 2006-08-01), el 6° Congreso de Pedagogía y Desarrollo Humano, bajo el lema Humanización de la pedagogía (Fundación Universitaria Luis Amigó, 2006), el Programa de apoyo a la construcción de la política pública para la primera infancia (Ortiz, 2006), el III seminario de Educación inicial (Morales, 2006-10-02) y el II Encuentro Pedagógico de Infancia y Escuela (Morales, 2006-10-02).

Igualmente, se llevaron a cabo actividades académicas como el Proyecto investigativo Fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil (Bedoya, 2006), el IV Congreso Colombiano de Neuropsicopedagogía (Morales, 2006-09-01), el VII Curso andino de trastornos del aprendizaje (Morales, 2006-10-02) (López, 2006-09-21), el Congreso de Etnoeducación - Realidades sociales y políticas públicas en etnoeducación (López, 2006-10-31), el Seminario Diseño de currículo por competencias (Gómez, 2006), el Diplomado en uso de medios audiovisuales, (Montoya, 2006-04-03) y el taller sobre Estrategia pedagógica Yupana en primaria (Morales, 2006-11-01), entre otros.

Con relación a áreas específicas, se orientó el Curso de mejoramiento del sistema de capacitación de maestros de ciencias naturales y matemáticas en Japón (Hayashi, 2007; López, 2006-08-09; López, 2007-08-15), el Primer Congreso de Educación Artística: la comunicación y el arte en la formación humana, con miras a “llevar a la reflexión y el mejoramiento de la acción educativa” (p. 1) de los maestros formadores de maestros (López, 2006-09-25; Morales, 2006-10-02); desde el programa Ondas de Colciencias, se ofertó el diplomado Desarrollo del pensamiento científico tecnológico y crítico (Alzate, 2006); el Tercer encuentro de instituciones formadoras de licenciados en idiomas (Montoya y Mejía, 2006) y el II simposio de Didáctica del inglés (Montoya, 2006-09-14).

En cuanto a la investigación, el MEN, estipuló, para las ENS, dos condiciones vinculadas entre sí para el desarrollo de la misma. El primero, establecido desde la tematización resultado de la intervención en la práctica pedagógica; el segundo, desde la noción de investigación, a partir del concepto que la institución tenía sobre investigación, desde una perspectiva etnográfica, de investigación acción o de tipo empírico, asumido, en algunos casos, con apoyo de comunidades académicas. Así, cada normal, según sus

desarrollos investigativos, la comunicación de sus avances y hallazgos se ubicaría o en una posición privilegiada o sería el punto débil en el proceso de formación (Baracaldo, 2006).

En ese sentido, se trazaron como líneas de acción para que las normales pasaran de ser escuelas de experimentación o laboratorios pedagógicos a institutos pedagógicos, con escenarios de investigación pedagógica, a través de sus prácticas pedagógicas, para las que se propusieron crear los Centros de Apoyo Pedagógico, de los Centros de Documentación para la investigación. Finalmente, se determinó que existió una “tensión y desarticulación entre los procesos de las ENS y las universidades, dado que, de ninguna manera interactuaron los discursos de estas instituciones; sin reconocerse como pares académicos complementarios” (Baracaldo, 2006, p. 15). El siguiente testimonio, lo ejemplifica:

La práctica pedagógica es el laboratorio donde el maestro en formación tiene la oportunidad de hacer que el discurso escuchado en el aula se vuelva concreto, de validar las teorías que se le presentan y, en la Normal de Manizales, tenía la oportunidad de ver en funcionamiento el modelo pedagógico en que se había formado (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Entre las actividades académicas desarrolladas, estuvieron el VI Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía, el cual contó con investigadores internacionales como Pablo Pineau de Argentina, Michael W. Apple de Estados Unidos, Meter Mc Laren de Estados Unidos, entre otros (González, 2006-agosto; Pulido, 2006-08-28); el I Congreso Nacional de Investigaciones Abiertas Críticas y Complejas (Cardona, 2006-05-10; Cardona, 2006-05-24; Morales, 2006-10-02), el II foro pedagógico, la formación en investigación en las Escuelas Normales Superiores en Colombia (Morales, 2006-10-02).

Por otro lado, el MEN, aprobó la Resolución 198 (MEN, 2006), la cual aprobó a las ENS, a ofrecer la modalidad presencial y semipresencial del CFC, previo reconocimiento del MEN; para la semipresencial, se propusieron cuatro horas diarias de trabajo, con actividades de trabajo tutorial con sus respectivas adecuaciones al plan de estudios. Además, decretó que, en cualquiera de las dos modalidades, podrían adoptar el sistema de créditos para el CFC. Modalidades que fueron ofertadas. Sumado a las posibilidades de apertura para CFC semipresencial, las normales del país, continuaron liderando procesos de capacitación y actualización docente como ascenso en el escalafón, para maestros adscritos a la planta de

personal docente del MEN; procesos que se suscitaron, con base en las necesidades propias y particulares de cada contexto regional, departamental, municipal o institucional.

Así mismo, algunas normales presentaron ante el MEN, el Proyecto de intercambio y cooperación académica entre las Escuelas Normales Superiores de Colombia, focalizado en estudiantes de CFC de diferentes normales del país, quienes tendrían la posibilidad de realizar una pasantía por cuatro semanas continuas, con prácticas pedagógicas e investigativas, respaldada por tutorías/asesorías permanentes, que dieran cuenta de estrategias de formación en modelos educativos y pedagógicos con metodologías innovadoras de atención a comunidades focalizadas en la niñez colombiana. Proyecto estructurado para involucrar los estudiantes en situaciones reales de formación, que de ninguna manera se vivenciarían en la zona de influencia de la normal de origen y que tal vez, sin esta experiencia, quedarían como simples acercamientos teóricos, insuficientes para interiorizar conceptos y procesos; igualmente, se concibió para establecer, en los estudiantes, diversas miradas de la realidad social colombiana y asumir una posición crítico-pedagógica que contribuiría a reforzar su estructura personal y académica de base (ENSUMA, 2006b).

Por otra parte, las normales de Colombia, tuvieron la oportunidad de analizar, con base en la experiencia del proceso de reestructuración y acreditación, a lo largo de 10 años, desde 1997 hasta el 2007, los procesos que vivieron con relación al PEI, al currículo, al plan de estudios, al modelo pedagógico, a las prácticas pedagógicas, entre otros, que garantizaron la formación de maestros; y en ese sentido, las normales enviaron a ASONEN, los análisis y apreciaciones con respecto a la posible resignificación del Decreto 3012, por parte del MEN.

Frente a esto, se afirmó que los programas ofrecidos por las normales, correspondieron a un primer ciclo de formación regidos por la Ley 115 de 1994 y no se podían considerar “educación superior, según lo establecido en la ley 30 de 1992” (p. 1); además, a raíz del retraso involuntario y ante la proximidad para adelantar el proceso de renovación de la acreditación por parte de 25 escuelas normales, cuya resolución vencía en 2007, se proyectaría una norma de ampliación de plazo, previendo los tiempos necesarios para tal fin (López y Pulido, 2007).

Temas de vital importancia que fueron debatidos en diferentes espacios como el Encuentro Nacional de Rectores de las Escuelas Normales Superiores, donde se estudió y

analizó del proyecto de decreto que resignificaría el Decreto 3012 que originaría el documento de orientación para la renovación de la acreditación de calidad (López, 2007-08-03; Pulido, 2007-07-23); el I Congreso de acreditación internacional en la educación media e instituciones de educación superior, (Morales, 2007-04-02); el Taller lineamientos escuelas normales (López, 2007-08-10); el Encuentro pedagógico con las normales del norte de Caldas y del Eje Cafetero (Escuela Normal Superior San José de Pácora, 2007).

Así mismo, el V Foro Nacional Gestión educativa (Vélez, 2007); el Foro Educativo Nacional de Gestión Educativa (Morales, 2007-09-03); el VII Congreso Nacional de Gestión Integral de la Educación: un aporte al país (Morales, 2007-10-01); El plan decenal de educación como escenario y oportunidad para contribuir a la calidad educativa del país (López, 2007-03-05); el IX Congreso latinoamericano de educación para el desarrollo del pensamiento (Morales, 2007-04-02); el III Congreso Iberoamericano de Pedagogía y Educación especial, con lema central Por una educación que piensa en los niños y niñas (Pulido, 2007-10-17; Rojas, 2007), el II seminario Internacional de Pedagogía, Currículo y Didáctica (Valencia, 2007), el VIII Congreso de Pedagogía y Desarrollo Humano (Morales, 2007-10-01); y el II Congreso Nacional de Modelos Pedagógicos Contemporáneos en Colombia (González, 2007; Morales, 2007-11-01).

Eventos de análisis, reflexión, confrontación y encuentro de experiencias, en los cuales se insistió, considerar las normales como unidades de apoyo académico de las respectivas entidades territoriales certificadas, dado su nivel de responsabilidad para preparar las futuras generaciones; se propuso que las normales fueran autónomas para flexibilizar el plan de estudios según el contexto, sus condiciones y la profundización de formación; se consideró importante la oficialización de cargos como coordinador académico, coordinador de práctica pedagógica investigativa, así como la necesidad de contar con docentes licenciados o con formación avanzada en educación. Igualmente, sugirió, con relación al nuevo proyecto legislativo para las normales, dar cuenta de los procesos de “autoevaluación, de las maduraciones y transformaciones que en lo conceptual, metodológico e intencional” (Bedoya *et al.*, 2007, p. 2).

Conjuntamente, el MEN, ASONEN, universidades del país y escuelas normales, entre otros, comprometidos con la política de calidad y para dar continuidad a la reflexión

sociohistórica del país con relación a la educación, la política educativa, la acreditación, la formación de maestros, la pedagogía, la práctica pedagógica, la educación especial, los modelos pedagógicos, la investigación y la didáctica, gestionaron actividades académicas, pedagógicas y didácticas de formación, capacitación y publicación de saber pedagógico.

Por ejemplo, en áreas específicas relacionadas con la educación, en todos los niveles educativos, se llevaron a cabo capacitaciones como el sexto taller Latinoamericano para la Transformación de la formación docente en el lenguaje, el I coloquio latinoamericano para la didáctica del español, de pedagogía y desarrollo humano (Pulido, 2007-09-26); el Programa Nacional de Bilingüismo (López, 2007-10-01); el IV simposio La tecnología actual en la enseñanza del inglés (Montoya, 2007-09-19); el Primer Encuentro Departamental en la Enseñanza de las Ciencias Naturales y el II en la Enseñanza de las Matemáticas (Osorio *et al.*, 2007); el seminario taller sobre Didácticas no Parametrales, Un enfoque desde la epistemología de la conciencia histórica (Montoya, 2007-04-10); las Tecnologías de información y comunicación (TIC) en la clase de ciencias naturales de modo que incentivaran el aprendizaje (Welzel y Rueda, 2007); y el seminario taller Desarrollo del talento humano y las múltiples inteligencias (Arias *et al.*, 2007-03-15; Morales, 2007-03-01).

Entre tanto, el MEN junto con ASONEN, convocaron a las normales para participar con propuestas de investigación, en el proyecto Apoyo a la investigación en las ENS, para ser beneficiadas con recursos de financiación. Entre las normales aprobadas con beneficios económicos, se encontraron, por ejemplo, la Escuela Normal Superior del Quindío, del municipio de Armenia, con el proyecto de evaluación Incidencia de los proyectos escolares aplicados en las prácticas, en la formación inicial de maestros; y la Escuela Normal Superior del Risaralda, del municipio de Pereira, con el proyecto de formación de docentes Estrategias pedagógicas para la formación del ethos profesional pedagógico (MEN; ASONEN, 2007).

Este último proyecto, Estrategia pedagógica para la formación del Ethos profesional pedagógico, tuvo como objetivos, crear capacidades en investigación en los maestros formadores del CFC, a través de una estrategia pedagógica; proyecto, que giró, primero, en torno al diseño e implementación de una propuesta pedagógica que articula las disciplinas y las didácticas alrededor de una metodología investigativa; segundo, a desarrollar un proceso interdisciplinario a través del texto como eje articulador de la metodología de investigación;

tercero, a implementar la escritura como eje dinamizador de una actitud investigativa pedagógica; y, finalmente, a conformar una comunidad académica que focaliza el modelo humanista desde una perspectiva interdisciplinaria. Objetivos a alcanzar en tres fases, primero, fundamentación teórica, segundo, experimentación pedagógica, y tercero, la reconstrucción teórica desde la perspectiva de la práctica pedagógica (ENSUJARI, 2007).

A la par, se desarrollaron en el país eventos como el I Encuentro Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía (Arias, 2007-04-26; ENSUCA, 2007-marzo; Morales, 2007-05-02); el III Congreso Pedagógico Nacional, bajo la temática La investigación educativa y pedagógica horizonte de desarrollo de las instituciones formadores de maestros (López y Bedoya, 2007-05-09); el II Encuentro Regional de Semilleros de Investigación (López, 2007-03-27); y el Diplomado en investigación y pedagogía, para reflexionar sobre la tarea de formar maestros “en estos momentos de duras crisis sociales, académicas, políticas y humanas” (ENSUCA, 2007-03-02, p. 1).

Hacia el 2008, en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación y con el objeto establecer las condiciones básicas del mismo para la organización y el funcionamiento de este nivel de formación docente, se aprobó el Decreto 4790 (Presidencia de la República, 2008), el cual transformó el CFC y lo convirtió en “Programa de Formación Complementaria de educadores, para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria” (p. 1); decreto que, finalmente, articuló el PFC con el PEI, bajo cuatro principios pedagógicos, la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos, en el diseño y desarrollo de su propuesta curricular y plan de estudios.

Decreto que, aunque determinó, dentro del quehacer de los docentes de la normal, además del desarrollo del plan de estudios de cada grado, ciclo y disciplina, asesorar a los maestros en formación frente a la didáctica de las disciplinas y las prácticas pedagógicas en el campo aplicado (Presidencia de la República, 2008); fueron múltiples las causas obstaculizadoras que soslayaron su labor, entre otras, por contar con maestros inestables vinculados laboralmente o con escasa fundamentación pedagógica y actitud e identidad profesional para formar maestros, acordes con el Decreto 3012 de 1997, expedido por el MEN, dada “la fuga de profesores fue impresionante y la propuesta como se ha planteado en



el PEI a cabalidad, al 100% no se realiza, porque los profesores se van, llegan otros y duran un poquito y vuelve y se van” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Así mismo, se aprobó la Resolución 6106 (MEN, 2008), la cual amplió la vigencia de acreditación de calidad y desarrollo hasta el 30 de julio de 2009 para determinadas ENS dado que vencía su tiempo en diciembre de 2008. Fue “hacer lo que los documentos decían, leer y volverlos a organizar y decir qué de esto realmente es lo que hemos hecho o lo que se va a hacer y lo que se va a sustentar frente al ministerio” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); aunque, “las condiciones de calidad no variaron, son las mismas, lo que pasa es que los niveles de exigencia sí variaron, por ejemplo, las normales tiene que volver a acreditar todo el programa, desde preescolar hasta el programa de formación (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Panorama legislativo que obligó, a las Escuelas Normales Superiores, a exigir al MEN, la administración asertiva del talento humano, que garantizara la selección, vinculación, estabilidad y movilidad del cuerpo docente; que aquel maestro, formador de maestros, conociera de antemano la naturaleza de la normal y las características de la propuesta pedagógica, con actitud abierta al cambio, comprometidos con su misión de “verdaderos educadores dispuestos a resignificar su práctica pedagógica cotidiana con miras a garantizar la formación de maestros idóneos, éticos, académica y pedagógicamente para el ejercicio público de la educación” (p. 1), en virtud de las exigencias oficiales (Pulido, 2008-12-01), propias de una escuela normal superior. Institución que fue concebida como “polo de desarrollo pedagógico y literario dada la producción escrita; acción que dio prioridad a la formación de maestros” (López, 2008-06-18, p. 1).

Así mismo, reclamaron y postularon, ante la comunidad académica del país, con miras a la acreditación, continuar fortaleciendo procesos de investigación, reflexión pedagógica y capacitación en las diferentes áreas del conocimiento. Con relación a la investigación, se llevaron a cabo eventos académicos focalizados en la reflexión y viabilidad del mismo. En ese sentido, se llevó a cabo la IX Jornadas del Maestro Investigador (Morales, 2008-05-01; Mosquera, 2008-05-09; Pérez, 2008); el Encuentro Pedagógico Nacional: la Investigación y la Evaluación en el Proceso de Mejoramiento de la Calidad de las Instituciones Educativas (ASONEN, 2008; López, 2008-05-30; Morales, 2008-06-03); el encuentro pedagógico La

investigación en la escuela: maestro que en el camino aprende a investigar y enseña a investigar (López, 2008-07-21; Morales, 2008-08-01); el Encuentro de Investigación entre las Escuelas Normales de Anserma, Manizales y Caldas (López, 2008-10-31).

En el campo de la reflexión pedagógica, se llevaron a cabo diversos eventos académicos como foros, congresos y encuentros que analizaron y reflexionaron temas dirigidos hacia la educación del país, la evaluación de los aprendizajes, la atención a la diversidad, el desarrollo humano y la pedagogía, entre otras. Con base en los lineamientos del MEN y al dar continuidad a la construcción del Plan Decenal 2006-2016, se suscitó el Foro Nacional de Evaluación del Aprendizaje, el Seminario Nacional de la Evaluación Integral y del Aprendizaje (Morales, 2008-04-01; Muñoz, 2008); el Foro Educativo Nacional a través del Programa de uso pedagógico de los medios y nuevas tecnologías (Montoya, 2008-05-28); el Foro Nacional de Evaluación de Aprendizaje en el Aula (Montoya, 2008-05-28; Mosquera, 2008-10-15); el proyecto Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad (Morales, 2008-03-03; Salgado, 2008); el Noveno Congreso de Pedagogía y Desarrollo Humano (Morales, 2008-05-01); y el Décimo Congreso Latinoamericano de Educación para el Desarrollo del Pensamiento, (Morales, 2008-05-01).

Finalmente, este 2008, enfocó sus esfuerzos en algunas áreas, consideradas fundamentales, dentro del sistema educativo; interés que se vio reflejado en las diversas actividades llevadas a cabo, algunos con mayor impacto que otros, pero todos, enfocados en la capacitación y actualización de los maestros adscritos al MEN. En ese sentido, se llevó a cabo el V Encuentro Nacional de Exbecarios y primer Encuentro Nacional de estudio de Clase y Clase Demostrativa (SEMRISARALDA, 2008); el Global Education Technology Summit 2008 (Morales, 2008-05-01); el proyecto de bilingüismo (López y Bedoya, 2008-05-22); el II Congreso de Matemáticas (López *et al.*, 2008-08-27), con la temática Matemática en el escenario de la estética y la cognición (López *et al.*, 2008-08-28) (ENSUCA, 2008-10-07); y el Segundo Encuentro Regional de la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (Morales, 2008-09-01).

El panorama legislativo, hacia 2009, llevó a los sujetos del saber pedagógico a debatir frente a los postulados con relación a la oferta del servicio educativo y a la acción pedagógica institucional que, a partir de la nueva normatividad, trazó el rumbo de las normales. La

escuela normal fue concebida como aquel espacio donde los procesos de enseñanza, permitieron contribuir a la reconstrucción de una cultura de convivencia, pluralista, solidaria y participativa, capaz de preservar el medio ambiente y de aproximarse a la investigación, de tal manera que se sustentara en ella (Echeverry *et al.*, 2009). Y desde el currículo, la transformación de las prácticas pedagógicas con base en la noción de competencia; noción que se encontraba anclada en categorías genéricas como la erudición, la naturaleza y la sociedad. La idea de un saber y saber hacer, estaba implícita en categorías como facultad, formación, experiencia reflexiva, educación moral y habitus (Pulido, 2009-03-06).

Postulados que suscitaron, en ese momento histórico para las normales del país, angustias con relación al tiempo pedagógico, al tener presente que la autorización de funcionamiento expiraría el 30 de julio de 2009 y que sólo tendrían hasta el 15 de diciembre del mismo año, para obtener la autorización de funcionamiento del PFC con base en el Decreto 4790 de 2008 (ASONEN, 2009, Art. 2). Con base en este decreto, “nosotros trabajamos todo lo que es la estructura curricular, todas las prácticas pedagógicas de aula, con los conceptos de educabilidad, enseñabilidad” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “la resignificación, la reestructuración, ya no para una evaluación sino para la acreditación” (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Entre tanto, con relación a la investigación, las normales e instituciones de nivel superior, posibilitaron diversas acciones con miras a fortalecer estos procesos en las instituciones formadoras de maestros y en las prácticas pedagógicas de los maestros, en diferentes niveles. Fue así como se estructuraron actividades nacionales y regionales, como coloquios, redes de investigación y talleres, acordes con los principios legitimados en la nueva normatividad. En ese sentido, se llevó a cabo el Encuentro Internacional de Investigación (Morales, 2009-septiembre), el Coloquio sobre investigación en la formación docente: una indagación en las escuelas normales (Pulido, 2009-08-18), la Red de maestros y maestras del Risaralda, con el diseño de líneas de investigación pedagógica en procesos de formación y actualización docente y acreditación de calidad (Pulido, 2009-03-06); y el taller de investigación En los campos de Escuela y desarrollo de la comunidad, Evaluación y Didáctica de los Desempeños académicos (Pulido y Uribe, 2009).

Sumado a las acciones tendientes a fortalecer los procesos de investigación, Las Escuelas Normales Superiores y las instituciones de educación superior, facilitaron a maestros, en todos los niveles, capital cultural a través de la certificación de créditos para ascenso en el escalafón o para acreditarlos como idóneos para tal o cual función, dentro de su quehacer pedagógico. Fue así como se ofertaron diversas actividades de capacitación o de actualización, en áreas fundamentales que redundaría en las prácticas pedagógicas, dentro de su quehacer docente, relacionados con su acción pedagógica, gestión escolar, pedagogía, desarrollo humano, planeación de clases, entre otras, que posibilitaron además del trabajo pedagógico individual, prácticas pedagógicas legítimas y colectivas.

Por ejemplo, se llevó a cabo el Encuentro Nacional de Escuelas Normales Superiores, (Torres, 2009), el 4º Encuentro de Rectores, Coordinadores y Directivos Docentes (Estrada, 2009), el Seminario de Gestión Escolar (Pulido, 2008-04-20), el 12º Congreso de Pedagogía y Desarrollo Humano (Estrada, 2009), el Pre Congreso Nacional de Educación Inicial y Preescolar: formación y acompañamiento de docentes y agentes educativos (Soto, 2009), el proyecto Diseño de currículos pertinentes para el sector rural (Ortiz, 2009-03-31; Pulido, 2009-04-14), la pasantía de Proyectos Productivos Pedagógicos y el Seminario sobre Pedagogías Contemporáneas (Morales, 2009-septiembre).

Asimismo, el Sexto encuentro de jóvenes pedagogos: reconstruyendo la tradición crítica de la formación de maestros en Colombia. Este último, contó entre los temas centrales, la experiencia formativa en la expedición pedagógica, los ciclos complementarios, las políticas educativas y las memorias de la formación de maestros y la práctica pedagógica (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2009-09-18); el Curso de formación docente en pedagogía para maestros en ejercicio del nivel de preescolar y ciclo de básica primaria, bajo el lema La educación cuestión de humanidad, direccionado desde la epistemología, la educación, la pedagogía y desarrollo humano (Echeverry *et al.*, 2009); y el programa de Autoformación compartida, al potencializar las capacidades intelectuales y pedagógicas del talento humano, en atención a los lineamientos y directrices propios de la Escuela Activa Urbana y de las pedagogías activas (Morales, 2009-septiembre).

Por otra parte, en el marco del Proyecto de Acompañamiento integral para el Fortalecimiento de las ENS (FORMARTE), se implementó el programa de formación School

leadership and new tools for learning (SLANT), el cual tuvo como propósito el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas de los maestros formadores de formadores, de las 137 normales superiores del país (López, 2009-04-20; López, 2009-mayo; Ortiz, 2009-04-06). Del mismo modo, se implementó el Sexto Curso Andino sobre Trastornos de Aprendizaje (Morales, 2009-septiembre), el Diplomado sobre Competencias (Castellanos, 2009), el Diplomado en habilidades del pensamiento (Calvo y Morales, 2009), la conferencia El rol del psicólogo en el contexto educativo (Chacón, 2009), entre otros.

Finalmente, sólo 137 ENS iniciaron en 2010 el proceso de acreditación de su calidad educativa, según el registro de información señalado en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de las Escuelas Normales (SACEN). Para este proceso, el MEN creó la Sala Anexa para ENS de CONACES, organismo que verificó el “cumplimiento de las condiciones básicas de calidad de los programas que ofrecieron las ENS” (MEN, 2010<sup>a</sup>, p. 1). Informe que, por ejemplo, dispuso la urgencia por apropiarse las TIC y las competencias ciudadanas, así como la relación entre los egresados de la institución con respecto al concurso para acceder a nombramientos del sector oficial, la satisfacción de empleadores y estrategias para limitar los cupos dada la sobrepoblación de los mismos en la región (ENSUMA, 2010-03-12). “La normal como hasta como el 2010-2012 era la normal que más normalista le había aportado al concurso nacional de maestros y era la que más muchachos pasaban en el concurso” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

En atención a la trayectoria e importancia de las escuelas normales en el país, y ante los retos que demandaban las condiciones básicas de calidad, donde la formación en investigación de los normalistas era una exigencia y un compromiso que las normales superiores habían asumido, se desarrolló el IV Foro Pedagógico Internacional, con el fin de reflexionar y discutir sobre la formación de maestros investigadores y consolidar un espacio para la socialización de enfoques, metodologías y experiencias de formación que, a la fecha, habían tenido un impacto favorable en la formación de maestros que hacían investigación educativa (Prada, 2010); el programa Talleres sobre formulación e implementación de los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes, con base en los lineamientos del Decreto 1290 de 2009 (Torres, 2010), el Tercer Encuentro de Escuelas Normales Superiores

del Suroccidente colombiano (Mejía, 2010) y el Foro La calidad educativa y la promoción humana en la formación del maestro (López *et al.*, 2010; López, 2010-08-17).

Se podría afirmar que, los maestros reclamaron un cierto nivel de unificación de criterios y lenguajes para avanzar con éxito por la ruta del mejoramiento de la calidad; las particularidades de los contextos institucionales y sólo sugirieron que se incluyeran en los esquemas curriculares, unos elementos básicos que permitieran leer la concordancia entre los fines de la educación, los objetivos por niveles, definidos en la misma norma, los estándares curriculares, las competencias y los ámbitos conceptuales que se desarrollan en las aulas. Finalmente, se reconoció la heterogeneidad en los niveles de formación pedagógica de los maestros, el compromiso, flexibilidad y receptividad frente a los lineamientos directrices del MEN; sin embargo, se determinó que algunos maestros contaron con esquemas tradicionales en sus prácticas pedagógicas (Castaño *et al.*, 2011).

### **El maestro y las escuelas normales del Eje Cafetero**

Desde la última década del siglo XX, el perfil del maestro de la normal dependió de la formación inculcada por el paso en el sistema educativo, de la tradición familiar y social, del desarrollo de las estructuras incorporadas, rutinizadas, relacionadas con aspectos más personales que académicos, como la “presentación personal, el orden, la pulcritud, la expresión oral, el tono de voz, la responsabilidad” (p. 39); aunque, también en aspectos profesionales, legítimamente dispuestos, como la preparación de clase, materiales didácticos, métodos pedagógicos, interacción con los estudiantes, actividades programadas, enmarcados desde una gran rigurosidad (ENSURI, 1999a), que podría llamarse convergente, homogénea, a través de la cual, reflejaba su quehacer no producto de la obediencia sino por convencimiento del buen actuar (Bourdieu, 2002). “Yo llegué a la normal en el 80 y cuando yo llegué se graduaban normalistas y después no, ya se graduaban bachilleres pedagógicos, le cuento que muy buenos, esos muchachos eran unas porras y esos muchachos eran unos pedagogos” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Estructuras rutinizadas que configuraron las prácticas pedagógicas de los maestros formadores, tal como lo afirmó Carlos Eduardo Vasco (1990), a partir de cinco reglas. Primero, todo conocimiento comienza con la experiencia, con la acción, pero no todo

proviene de ella; sin embargo, los esquemas previos “son el primer eslabón de una cadena dialéctica, en la que la acción modifica los esquemas [y da paso a la segunda regla], los sistemas de acciones se van decantando en prácticas” (p. 33), así la combinación de diversas acciones serán el único sistema de acciones relacionadas entre sí, ordenadas secuencialmente, habituales, que progresivamente irían transformándose en “sistemas cada vez más eficaces y eficientes, convirtiéndose en prácticas” (Escobedo, 1998, p. 34).

Tercero, “sólo los fracasos de las prácticas llevarían a la reflexión, individual y dialogal, sobre ellas para que, a partir de las modificaciones que surgen de los análisis, pueda resolver el problema” (p. 34); la práctica pedagógica se ve mediada por la reflexión, a esto se le llamó praxis. Cuarto, la única forma de perfeccionar la praxis es, nuevamente, por medio de la reflexión; quinto, cuando la reflexión se expresa con autonomía con respecto a la praxis, surge la teoría, donde se formulan y contrastan hipótesis. Estas teorías tendientes a convertir las prácticas formativas en praxis formativa, o a refinar esta praxis, es precisamente lo que Vasco llamó una teoría pedagógica (Escobedo, 1998).

El educador asumió un gran compromiso al elegir como profesión la carrera docente, quien se caracterizó por formar a través del ejemplo, al ser movilizador de estructuras que le fueron incorporadas a lo largo de su formación producto de la obediencia sino por convencimiento del buen actuar (Bourdieu, 2002) y que ahora, como maestro, lideró; al tomar el respeto, la justicia, la libertad y la democracia como sus banderas; quien estuvo, además, en actualización permanente y dispuesto al cambio para el logro de los objetivos educacionales (Escuela Normal Nacional, 1995). La formación de educadores fue asumida en las normales, con base en las exigencias propias para este campo cultural, impuestas por la máxima autoridad pedagógica o MEN, definidas como el conjunto de procesos y estrategias incorporadas legítimamente (Bourdieu y Passeron, 1996), orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación (Presidencia de la República, 1995).

Formación pedagógica que proporcionó para el gremio magisterial, los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados, de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con el tiempo burocrático, con las expectativas sociales, culturales, colectivas y, hasta ambientales, de la familia y de la sociedad; formación que se proyectó,

con base en las necesidades inmanentes del campo educativo (Bourdieu y Passeron, 1996), propuestas desde lo disciplinar, en un área, saber o disciplina específica del conocimiento o en la gestión de la educación; una formación científica e investigativa con los fundamentos y prácticas para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico; así como la formación deontológica y en valores humanos que promovieran la idoneidad ética del educador, de manera tal que contribuyera con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia (Presidencia de la República, 1995).

Fue así como, se le atribuyen diversas funciones al maestro, viabilizadas a través del trabajo pedagógico dentro de su quehacer, acordes con la acción pedagógica propia de la institución. Entre ellos se encontraron, colaborar en la formación del estudiante al orientarlo en actividades propias del área y grupo a cargo, con miras a lograr su desarrollo, con tratamiento y ejemplo normativo; “programar y organizar las actividades de aprendizaje de las asignaturas a cargo, de acuerdo con los criterios establecidos en la programación del área” (p. 1); participar en la elaboración del planeamiento y programación de actividades del área y grado respectivo; participar en la elaboración y ejecución tanto del planeamiento institucional como de los proyectos asignados (Escuela Normal Nacional, 1995).

Funciones proyectadas con base en el imaginario que se tenía de la profesión docente, por parte de grandes personalidades académicas y pedagógicas. Según la presidenta de la Asociación Colombiana de Educación Privada (ASOCOLDEP), “el maestro de hoy no vibra, no gusta, no oye, no convive con sus alumnos porque sólo está pensando en cómo cubrir los contenidos [...] no investiga, ni concluye las pocas investigaciones que realiza porque así lo han formado” (p. 18). Para el investigador de la Fundación para la Educación Superior (FES) “las escuelas son simplemente sitios donde se echa carreta que sólo sirve para los exámenes. Allí se transmiten conocimientos, pero no se crean” (Jerez y Frías, 1995, p. 18); “daba la impresión de que los educadores tenían baja autoestima por su rol social, atribuida a la mala remuneración [...] autoimagen negativa [que] proyectaban sobre su trabajo cotidiano, generando en los alumnos actitudes de poco aprecio” (Jerez y Frías, 1995, p. 18).

Por tanto, para contrarrestar este panorama, se afirmó que Colombia necesitaba de un maestro distinto al formado en las décadas pasadas; creativo, investigador; que leyera,



escribiera y fuera comunicativo; donde la oralidad del aula fuera apoyada por elementos visuales como televisor, computador; facilitador de tecnología; capaz de generar en los niños aprendizajes, según su nivel; soñador, quien creyera en sí mismo, convencido de su razón de ser; con sensibilidad para descubrir las aptitudes de los estudiantes, de ninguna manera limitado a transmitir ideas o conocimientos; generador de cambio, inspirador hacia la ciencia; estimulador de la creatividad, puesto que “sólo se aprenden cosas, haciendo cosas” (p. 18); formador de ciudadanos competitivos, capaces de participar, respetuosos de la diversidad de culturas; quien reflexiona sobre su sentido social y labor educativa (Jerez y Frías, 1995).

En ese sentido, el quehacer del maestro, de ninguna manera se asoció como otrora lo llamaron, maestro apóstol, más bien se concibió como profesional autónomo, dado que su trabajo fue “la cultura y su compromiso, propiciar espacios que permitieran a otros una mejor vida cotidiana y del mundo en el cual vivimos y convivimos” (p. 15). Intención objetiva, legitimada como práctica social, que buscó formas de acción, que lo pusieran en escena con roles que lo distinguieran de otros actores que a su vez tenían que ver con el origen y la construcción de su identidad social. Y, aunque tuvo una imagen de su propia práctica, “casi nunca volvió a ella para trabajarla conscientemente” (Escuela Normal Superior de Varones, 1997b, p. 15), quien, producto del sistema, actuó con una relativa inconsciencia o consciencia acotada de su quehacer, o del porqué hacía lo que hacía (Bourdieu y Passeron, 1996).

Quehacer que requirió de tres momentos de acción y reflexión, con miras a alcanzar los fines y objetivos impuestos legítimamente por la máxima autoridad pedagógica como cultura legítima. Primero, el lugar desde la interdisciplinariedad y desde la transdisciplinariedad para modificar procesos pedagógicos; segundo, una revisión sobre los elementos que plantearon la existencia de un momento histórico en el cual surgió, se desarrolló y consolidó la escuela y que para el momento histórico había perdido vigencia, por tanto el maestro, de ninguna manera era lo que la escuela necesitaba; y tercero, unos postulados desde los cuales se podía reinventar la práctica del maestro, acorde con el modelo de desarrollo económico que desde la globalización, buscó abrir paso a la ciencia y a la tecnología para permitir la creación de economías de punta para la producción de nuevos saberes y conocimientos vía a la educación (Escuela Normal Superior de Varones, 1997b).

Estructuras que estructurarían en el maestro, adaptación al cambio, entender lo nuevo y construir las relaciones sociales de su quehacer pedagógico, reflexionar continuamente sobre “su acción con miras a desarrollar tres principios fundamentales en sus estudiantes, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer” (p. 10); con actitud de formación, que exigía disponibilidad para confrontar su posibilidad de acceder el conocimiento y a la información actualizada; constructor de cultura escolar, capaz de volver cotidiano el conocimiento universal en el contexto escolar (Escuela Normal Superior de Varones, 1997b).

Desde esta perspectiva, el maestro fue visto como constructor de conocimiento pedagógico e investigador en educación (Escobedo, 1998); dinamizador y mediador para llegar al aprendizaje significativo en los diversos actores del proceso; intelectual, desde la condición de hombre público, que le era propia, la cual conllevó a “hacer público su trabajo, [su discurso, sus acciones], sus premisas, sus productos, e incluso ir más allá, a mover al público en torno a esas mismas cosas” (Quintero *et al.*, 1998, p. 8), a través de sus prácticas implícitas en la acción y explícitas en el discurso y la verbalización de su saber (Bourdieu, 1993); un maestro que “leía, estudiaba, buscaba, se asesoraba, preguntaba, compraba libros” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018). en tal sentido que, “pasar de trabajar en 10 y 11 a tener 12 y 13, era muy difícil porque eran componentes con más profundidad, muy acentuados en la pedagogía, en la historia de la educación, entonces había que leer mucha pedagogía” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Quien, de ninguna manera, “podía ser construido por fuera de la institución educativa” (p. 52); quien comprendió de esta forma, la pedagogía y se concibió a sí mismo como parte de una comunidad científica, de una colectividad gremial, en permanente actitud de búsqueda, de actualización pedagógica, quien respondió a otra necesidad imperante; “nadie puede producir conocimiento en ningún área si no está actualizado” (52); fue por ello que para el CFC, “echando mano de los [maestros] de las escuelas anexas, que en ese momento estaban haciendo maestrías, otras especializaciones” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018), garantizaron la actualización que les proporcionó elementos para tomar una actitud crítica ante los modelos tradiciones bajo los cuales había sido formado; de discernir entre aquel trabajo pedagógico que enriquecía el espíritu humano y el que no (Escobedo, 1998). Las siguientes afirmaciones así lo reflejan:

Es volar con la agilidad del cóndor para no detenerme en la mediocridad; es manejar la sencillez y frescura de la paloma para acercarme a mi alumno con amabilidad y ternura, llenando su ser de coraje y de ganas; es, en una palabra, ser lo que puedo ser, si comprendo y asumo el comprometedor significado del ser maestro de futuros maestros (ENSUCA, 1998-03-12).

Sin embargo, fue previsto que, en el salón de clase el maestro actuó según la reproducción de una cantidad de esquemas de comportamiento que sus maestros utilizaron, en forma intencional o inconsciente, y que, finalmente, incorporó, interiorizó y terminó por caracterizar su labor; validaron la afirmación “el maestro enseña como le enseñaron y no como le enseñaron a enseñar” (Escobedo, 1998, p. 53). Y en este sentido, fueron conscientes del llamado círculo vicioso “Si al maestro en formación se le enseña mal, cuando él sea maestro en ejercicio enseñará mal. En general, si se forma mal a un maestro, la probabilidad de que él, a su vez forme mal, será muy alta” (p. 54). Se propuso, por tanto, una práctica pedagógica vinculada a todos los sectores de la sociedad, en la que se enseñó a los futuros docentes de la misma forma como se esperaba que ellos enseñaran (Escobedo, 1998).

Prácticas y actuaciones legítimas que se estructuraron a través del ejemplo, de la rutinización de las prácticas pedagógicas con miras a perpetuar la cultura legítima impuesta al interior de la institución, desde la acción pedagógica y desde afuera de la institución, desde la normatividad (Bourdieu y Passeron, 1996). Características que posibilitaron al maestro de la normal, ser el maestro de maestros, el maestro de práctica pedagógica, por tanto, debieron “enseñar con calidad porque los futuros educadores, enseñan como les enseñaron y no como les enseñaron a enseñar” (López, 1998-12-11, p. 1). “El hecho de ser orientadores de futuros maestros, nos exige un compromiso mayor, [los estudiantes] cuestionan, que hoy la palabra no convence, convence el ejemplo, por eso exigen coherencia entre lo que exigimos y lo que testimoniamos” (López y Yepes, 1999-04-16, p. 1), por lo tanto, “si usted no sabe, no se pare al frente” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018), “usted deja parte de su vida en otros seres humanos, [...] usted deje huella, si usted escribe en el alma ya está salvada” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Maestro del CFC quien aplicó a sus estudiantes categorías de percepción, acción y pensamiento con base en los habitus o las estructuras estructuradas en las que él fue formado, así como con las nuevas incorporaciones o actualizaciones de las prácticas producto del

habitus incorporado. Por tanto, la acción pedagógica institucional de la escuela normal fue el resultado de las prácticas pedagógicas que cada maestro incorporó a sus estudiantes mediante habitus dispuestos, los que a su vez fueron el resultado de los habitus incorporados en los que el mismo maestro fue formado conjuntamente con su evolución, involución, transformación y/o actualización (Bourdieu, 1997).

Maestro quien circunscribió la inculcación rutinizada del trabajo pedagógico, del sistema de enseñanza desde contenidos pedagógicos, didácticos y hasta investigativos, bajo el axioma “lo que se deja de hacer a través del trabajo pedagógico [o desde la acción pedagógica], luego no podrá ser aplicado por los estudiantes y/o por los maestros” (p. 2). Así pues, no fue extraño encontrar algunos maestros jóvenes, resultado de habitus incorporados, reacios al cambio, a la investigación y a la participación, en razón a que carecían de aprendizajes, discursos y experiencias vividas en procesos institucionales; por lo tanto, los nuevos maestros, fueron “temerosos en su quehacer para aplicar lo que desconocían, dado que fueron, posiblemente, reprimidos en el proceso de su formación” (Nieto, 1998, p. 5).

Al respecto, con base en los postulados de Bourdieu y Passeron (1996), se podría afirmar que las prácticas de los maestros obedecieron, a la “cultura de la rutinización, al habitus incorporado que legitimó la arbitrariedad impuesta” (p. 101), al estar definida esta categoría en el trabajo pedagógico, por su posición en el sistema de enseñanza institucionalizado desde la normatividad propia de cada normal; y, contrariamente, cuanto más participaron en “otros campos de práctica como por ejemplo en el campo científico o intelectual” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 101), en la reflexión teoría y acción, más alejado podría estar su quehacer de la arbitrariedad legítima impuesta. “Nosotros empezamos a hacer análisis de las teorías, reflexiones, mejor dicho, ahí entendimos la vinculación entre teoría y práctica, [...] el maestro era reflexión, acción, indagación y propuesta, entonces empezamos a cambiar muchas cosas, cambiamos las metodologías, flexibilizamos” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

En concordancia con lo anterior, la escuela normal se dedicó a formar maestros para la localidad, la región y el país; misión formadora que se “irradió bajo la contribución de la educación de la niñez, donde los normalistas ejercieron la profesión docente” (p. 6). Formación como entramado de relaciones, que se planteó de lo individual a lo social, de lo

singular a lo plural, de lo particular a lo global, de la sensibilidad a la racionalidad, del conocimiento cotidiano al conocimiento científico orientado todo ello, a la propia auto-organización del sujeto (ENSUMA, 1999); formación en la que “el normalista jamás se queda quieto, llegamos y tenemos un empleador al frente y nos dice, ay, es normalista y le echa mano al normalista por encima del licenciado, es imposible no ponerse como un pavo real” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Fue así como, a finales de la década del noventa, el maestro continuó desempeñándose como orientador del núcleo básico de trabajo correspondiente a su especialidad, acorde con el número de logros del nivel ubicado. Legítimamente, su práctica pedagógica y su discurso, se evidenciaron en la planeación, organización y control de los núcleos básicos del trabajo pedagógico, de acuerdo con el desarrollo curricular, en el cual procuró identificar las necesidades de formación de los futuros maestros; pretendió instaurar mecanismos de seguimiento para descubrir fortalezas y posibilidades en los maestros en formación; se comprometió con la utilización de estrategias de apoyo pedagógico; colaboró en el proceso de inserción del maestro en formación en la estructura educativa propia de la época; introdujo y aplicó diferentes criterios de evaluación; fijó canales de información que ayudaron a obtener la comunicación que se necesitaba; le correspondió determinar los recursos de apoyo que consideró necesarios en cada actividad docente; y formó parte del colectivo docente que evaluó y apoyó la práctica (Jaramillo *et al.*, 1999).

Así mismo, desde el saber pedagógico, el maestro formador fue un orientador del proceso pedagógico, sujeto de aprendizaje, ya que en la medida en que enseñaba, aprendía. En su interacción con los otros agentes educativos, construyó saberes, los cuales fueron confrontados con su práctica pedagógica para avanzar, consolidar y reajustar sus esquemas conceptuales (Ospina y Gómez, 1999); se concibieron como “pioneras de la reestructuración, artífices de su propio currículo y visionarias de las necesidades del contexto, [...futuras] docentes comprometidas, consagradas, creativas, sensibles a los cambios, investigativas, quienes continuarían con la labor de formar hombres para el mañana” (ENSUCA, 1999-08-27, p. 1). En ese sentido, “el maestro centró la mirada en la persona, antepuso el ser y el saber antes que el tener; reconoció al otro e interactuó con él para constituirse y/o reconstruirse como ser creativo, sensible, con capacidad de asombro” (ENSUMA, 1999, p. 30).

En consecuencia, el maestro a través del habitus o sistema de disposiciones socialmente dispuestas e incorporadas desde estructuras previamente estructuradas, estructuró prácticas pedagógicas legítimas, productoras de otras prácticas pedagógicas e ideologías frente a la formación de maestros, característicos del grupo de agentes, maestros formadores. Tales disposiciones se tradujeron en actos incuestionables, axiomáticos, individuales y/o colectivos, legitimados en la normatividad institucional y viabilizados al interior del campo intelectual, que a su vez ocupó una posición precisa en la estructura del capital simbólico dominante (Bourdieu, 2002). Así, “el chico sentado a la par con uno, igualito a uno” (G, Galindo, comunicación personal, julio de 2018).

En conclusión, a finales de la década del noventa, se les exigió a las instituciones formadoras de maestros, egresados con conciencia de clase e identidad profesional, con capacidad de interactuar de manera efectiva con su entorno; poseedores de conocimiento actualizado, pensamiento flexible y creativo, con posibilidades de comprender y analizar, críticamente, su experiencia pedagógica y didáctica para resignificarla, reconstruirla, conceptualizarla y recontextualizarla (ENSUMA, 1999).

Por otra parte, el panorama del maestro en Colombia evidenció un sistema generador de estructuras de formación que de ninguna manera propendieron por el saber pedagógico; más bien reiteraron la formación desde la instrumentalización del saber producto de la sociedad tecnológica impuesta, tradicional, normativa, funcionalista. Distanciamiento pedagógico que esquematizó el maestro, desde la desventaja social y profesional como un agente acrítico de la tradición docente; desmotivado, rutinizado y con actitud inconsciente de resistencia al cambio (Artunduaga, 2000); producto del sistema que lo formó a través del habitus cultivado, incorporados, con el fin de mantenerse vigentes (Bourdieu, 1997), con una consciencia acotada de su quehacer, con relativa inconsciencia de su práctica pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996), donde “aprender a pensar fue uno de los procesos ausentes en los espacios de aprendizaje, gracias a un pensamiento pedagógico tradicionalista, caracterizado por el formalismo metodológico, el autoritarismo en las relaciones y el transmisionismo de contenidos hechos y acabados” (Artunduaga, 2000, p. 2).

Perspectiva analizada por la máxima autoridad pedagógica, el MEN, quien configuró una visión alrededor de la formación del maestro, en una escuela normal o en una facultad

de educación, la cual legitimó y naturalizó, a lo largo de los siguientes años, a partir de los esquemas dispuestos en las instituciones desde la acción pedagógica colectiva, vehiculado por las instancias pedagógicas o secretarías de educación (Bourdieu y Passeron, 1996); así como por colectividades que plantearon, desde la concepción humana del hombre, la urgente necesidad pedagógica de encontrar nuevos sentidos en lo que hacían o vivían los maestros, proceso que se tornaría vida, dinamizado en las prácticas pedagógicas al enfrentarse a la realidad laboral y profesional, especialmente necesario en el ámbito rural (Escuela Normal Superior San José de Pácora, 2000). Así, “los maestros nos formábamos o sino nos desaparecíamos, por eso las normales no desaparecieron porque tenían un basamento pedagógico muy fortalecido” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

“El maestro en formación, sería, por tanto, el maestro en ejercicio del mañana, quien habría de establecer una abundante red de iniciativas, en la zona rural, de tipo cooperativista” (Escuela Normal Superior San José de Pácora, 2000, p. 5); un proyecto con significado en la práctica pedagógica, anclado en una estructura curricular según un modelo pedagógico, con sentido de coherencia en su labor educadora porque “cómo se posibilita que los estudiantes aprendan a ser si el maestro no sabe ser, sino tiene una actitud de cualificación y de aprendizaje constante” (Gutiérrez, 2000, p. 2).

Propósitos a ser alcanzados a través de la comprensión de la escuela, como un espacio plural de discusión que relacionó diferentes actores; con redes conversacionales diarias que confrontó puntos de vista, buscó soluciones a problemas en equipo; con momentos para la indagación, la capacidad de asombro, con cabida a lo diferente a través de la capacidad de interactuar (Gutiérrez, 2000); escuela concebida como “algo más que academia” (p. 2), al convertirse en proyecto pedagógico- cultural donde el maestro, por consiguiente, asumió el rol por “vocación o llamado a la enseñanza” (p. 2), en donde más que saber sobre muchas cosas, lo que trató fue de “desarrollar una actitud y una práctica procedimental que posibilitó el acercamiento, la confianza y la comunicación” (p. 3), entre sus estamentos (Cuervo, 2000). “Primero, un maestro formado, pero con ética y pedagogía, [...] segundo, un maestro que sepa, que tenga dominio de lo que enseña y yo creo que muchos maestros están todavía de transmisores de conocimiento porque leen muy poquito” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018); “el maestro tiene un defecto, el maestro no lee, ¿sí o no? yo les decía a

ellos, un maestro que no lea es igual a un médico que no estudia” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Así mismo, a través del proceso de formación ofrecido en la escuela, orientado desde la práctica pedagógica del maestro, al relacionar la teoría con la práctica, dinamizada por la investigación educativa, concebida como el proceso de construcción del conocimiento pedagógico; por la relación intersubjetiva de la tríada escuela – comunidad – maestro, donde confrontaron horizontes de comprensión en los que existieron saberes previos con significados planteados desde el saber pedagógico, en ese sentido “la pedagogía fue más realista cuando más cerca estuvo de las relaciones con la comunidad, desenvuelta en sus procesos educativos” (Herrera, 2000, p. 3); consciente que en la escuela además del conocimiento académico y científico, también circularon prácticas, usos, costumbres, cosmovisiones, tradiciones, saberes empíricos, entre otros; un maestro que reflexiona su propia práctica pedagógica y toma distancia de ella con sentido de análisis frente a lo que piensa, dice y hace, de confrontar esquemas, rutinas, modelos (Gutiérrez, 2000). Así, “le confiere identidad al maestro, que él se sienta unido desde la cultura, que se reconozca como un profesional [...] que reconozca al otro como ser humano, como persona y lo acoja para poder hacer el acompañamiento” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

En ese sentido, se concibió el maestro para el siglo XXI, como aquel que “sabe por qué enseña e investiga permanentemente para construir conocimiento” (p. 1); desde esta perspectiva, se dispuso la formación de maestros, desde varios elementos que objetivaron e institucionalizaron la producción de agentes, a partir de las determinaciones que para ello estructuró el sistema educativo y legitimó, a través de la normatividad impuesta. Entre estos elementos, estuvo a quién enseñar, con base en la concepción de ser humano, reflexionado y fundamentado en su práctica educativa, quien aplicó en el proceso de enseñanza, la problematización “como una manera diferente de visualizar el mundo” (p. 1), desde la enseñabilidad y la educabilidad (Marín, 2000).

Además, se impulsó un maestro que, desde su quehacer, evidenciara los enfoques didácticos y pedagógicos asumidos en el modelo pedagógico al cual estaba adscrito; quien se actualizaría en desarrollos y avances de teorías y propuestas pedagógicas; generador de estrategias metodológicas; en constante cuestionamiento sobre su práctica pedagógica



(Marín, 2000), “Ya sabe uno a qué viene, a formar maestros y eso ayuda a que uno tenga que volver hacia atrás a revisar lo de uno y mirar cómo va a hacer para formar los muchachos” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); con habilidades para comunicarse pedagógicamente con los educandos; con actitud crítica para participar en debates pedagógicos, grupos de reflexión y de producción de conocimiento pedagógico; productor de conocimiento pedagógico desde la investigación en el aula; capaz de dirigir proyectos en función de la investigación pedagógica; interlocutor competente idóneo de comunicar las últimas teorías pedagógicas, resultados de investigaciones e innovaciones pedagógicas; actualizado en medios de comunicación e información, aplicables en los procesos pedagógicos; generador de nuevas estrategias metodológicas (Marín, 2000).

En conclusión, un maestro que refleja en su quehacer, en su práctica pedagógica, la coherencia entre las teorías pedagógicas y la reflexión pedagógica en el entorno de la escuela; la cohesión entre la comprensión de los estudiantes y el enfoque pedagógico; entre las relaciones maestro-estudiante-entorno (Marín, 2000), entre el discurso y la acción en el escenario pedagógico de su contexto institucional. Así, “el maestro de experiencia tiene una sabiduría y el maestro en formación tiene una sed de aprender y yo me portaba, así como el manantial del que pudieran beber” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Bajo la necesidad permanente de redefinir en un modelo formativo, se determinó que las normales debían formar maestros con competencias, que les permitieran desempeñarse y afrontar pedagógicamente los retos educativos; con capacidades y disposiciones, al servicio de las cuales giraría el proceso institucional de formación. Competencias generales y específicas, desde una triple consideración en la práctica pedagógica. Primero, las competencias del ser maestro que reclamaron un equilibrado desempeño desde las dimensiones propias del desarrollo humano; segundo, las competencias ciudadanas, que reclamaron una relación específica con el entorno social orientadas por la naturaleza propia de su misión socialmente esperada; y finalmente, las competencias pedagógicas que reclamaron un dominio de la disciplina fundante, la pedagogía y de sus dominios prácticos, la didáctica (Hidalgo, 2000), representadas en el conocimiento teórico y práctico existentes, tanto desde la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de los saberes, de las relaciones pedagógicas y de la misma pedagogía como campo de conocimiento (Artunduaga, 2000).

Competencias que viabilizaron en el quehacer del maestro, la autonomía escolar, la imagen como profesional, capaz de incursionar en redes de conocimiento; con actualización de los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos; capaz de trabajar con una población cuya heterogeneidad sociocultural estaba cada vez más acentuada; “la práctica pedagógica era la articulación entre el saber, saber enseñar, el saber aprender, el saber practicar, el saber difundir eso que uno sabía con otros” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018). Así mismo, posibilitaron el conocimiento y la experiencia para la toma de decisiones autónomas, permanentes en el salón de clase para adecuar la enseñanza a los diferentes estudiantes (Hidalgo, 2000); y hasta anticipadas (Bourdieu, 1997), conectadas a la biografía individual del docente, con base en un conjunto arraigado de creencias, costumbres, hábitos, tradiciones e imitaciones así como teorías y supuestos sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política (SEDRISARALDA, 2001).

En ese sentido, el maestro, caracterizó su quehacer a partir de dos dimensiones. La primera, conocer la evolución del campo del conocimiento en forma general; y la segunda, del campo del conocimiento pedagógico en forma particular, para reconocer su práctica e introducir elementos de reflexión crítica que contribuyeran a su transformación y análisis. En general, el carácter profesional del maestro estuvo relacionado con las competencias y con el discurso pedagógico para organizar y realizar la práctica pedagógica. El ejercicio de reflexionar la propia práctica pedagógica desarrolla el componente investigativo, transformando paulatinamente la práctica instrumental de enseñar conocimientos, por la práctica reflexiva del proceso de formación del ser humano. El reto fue contribuir con la experiencia reflexionada, sistematizada y hecha acontecimiento escritural desde y para la educación (Velásquez, 2001).

Entre tanto, la práctica pedagógica, estuvo definida teórica y conceptualmente, hacia el 2002, desde el modelo pedagógico de cada escuela normal, en su PEI, viabilizada por el trabajo pedagógico del maestro, desde la inculcación rutinizada del habitus y por la acción pedagógica de la institución. En consecuencia, dada su misión pedagógica, fueron consideradas las normales, laboratorios pedagógicos, escenarios donde los futuros maestros encontraron el referente a su futura actuación, en la formación de ciudadanos; con teorías y discursos pedagógicos claves para un aprendizaje exitoso a través del quehacer del maestro.

Se afirmó que “el éxito de la formación, no la instrucción sino la exigencia permanente, surge del ejemplo” (ENSUMA, 2002-febrero, p. 2); con maestros formadores competitivos, “enamorado de su profesión, que hicieron sentir el estudiante, acompañado de su maestro, un facilitador y motor que lo motivó a seguir cuando decayó” (Sánchez, 2002, p. 2).

En ese sentido, el trabajo pedagógico institucional, legitimó el perfil del maestro desde una “doble validación, el buen estudiante consagra al buen maestro y si se reconoce como bien realizado culturalmente, de alguna manera, contribuye a consagrar el sistema que lo consagró” (p. 90), el sistema que lo valida dice éste es muy bueno, y luego le devuelve al sistema reconociéndole la autoridad para que le diga que es muy bueno porque reconoce los criterios de validación (Bourdieu y Passeron, 1996). “Uno de quién aprendió a ser maestro, de ellos [...] el maestro siempre tiene que ser un ejemplo para el estudiante [...] cómo actúa, cómo decide” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018), dado que “el muchacho identifica quien es el verdadero maestro, el docente es el catedrático o el profesor, el maestro va más allá, el maestro tiene un poquito más el cuerpo y lo físico y va más a la problemática” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Desde esta perspectiva, se concibió un maestro efectivo en la formación de maestros, vinculado al CFC, como aquel que dio respuesta oportuna y pertinente, desde el enfoque científico y académico, desde las pretensiones de la pedagogía y los saberes específicos, en el marco de los ideales educativos de la nación y en respuesta a los requerimientos de tipo social y cultural; quien posicionó la práctica social como profesión, de tal manera que las condiciones personales fueran reconocidas y apoyaran el desarrollo profesional, científico y ético (ENSUCA, 2002- febrero).

Por ejemplo, “yo allá adquirí 10 años de experiencia, me profesionalicé, adquirí mi especialización en neuropsicopedagogía y adquirí mucha práctica en los procesos de inclusión [...] en el 2002 ingresé al PFC como coordinadora de práctica pedagógica (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018). Maestro formador, quien adoptó la pedagogía como su saber fundamente, interesado en la formación humana y en el establecimiento de múltiples relaciones disciplinares con otros tantos campos del conocimiento y de las ciencias; quien enmarcó su quehacer a partir de la experiencia profesional y académica, en una realidad

concreta para garantizar su protagonismo real, histórico y definitivo de las personas y las colectividades (ENSUCA, 2002- febrero).

De otro lado, la realidad del maestro de principios del siglo XXI fue el denominado “panorama de la postmodernidad” (p. 1), asumido desde la ciencia y las tecnologías de punta, que implicaron para los egresados, la formación de maestros competentes, eficientes en su quehacer, con desempeños acordes con la pedagogía, la didáctica, la dinamización de saberes y el jalonamiento de procesos de desarrollo (ENSUMA, 2003). “Entonces eso era muy duro porque uno si pensaba como en la responsabilidad de formar un buen maestro y era como, pensar en que esos muchachos que se formaran tuvieran cabida en el medio laboral” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Al respecto, la escuela como formadora del ser social, fue el eje de la reflexión de los problemas frente a temas como el maestro, la enseñabilidad, la educabilidad y la didáctica, como mecanismo eficaz para promover el autoaprendizaje, así como hábitos de estudio e investigación. Desde el CFC se asumió, como “elemento esencial en el desarrollo del trabajo de los docentes, la semilla institucional que provocó el cambio en la resignificación de las prácticas en este sentido” (Pulido *et al.*, 2003, p. 23). Para ello fue necesario abordar el estudio y construcción de una pedagogía eminentemente investigativa, que conllevaría, progresivamente, al “cambio de imagen que se tenía del maestro recitador e informador, a creador y productor de cultura” (Realpe, 2003, p. 13).

En este marco formador del ser social, la normal tuvo como misión, hacia el año 2004, con base en las competencias otrora dispuestas, legitimar la profesión a partir de diversos aspectos que acreditaron la idoneidad del maestro. Primero, en lo humano, comprometido con la labor docente, preocupado por el progreso institucional, proactivo, con iniciativa, creatividad y automotivación; segundo, en lo profesional, como un maestro innovador, líder comunitario; tercero, en lo académico, un maestro investigador, tecnológico, transformador y permanentemente capacitado, con el fin de enfrentar los retos de la educación del futuro (García, 2004-03-24). “Era gente con mucho compromiso para poder trabajar porque si no, no hubiese sido posible” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); por ejemplo, “yo trabajé en la normal 37 años, mi vida fue allá, eso es una vida” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018); debían tener “buenas habilidades de lectura, que conocieran

muchísimo la parte de la pedagogía y además debían tener altísima vocación y alto compromiso con la institución [...] uno tiene que ponerse la camiseta de 25 horas” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Maestro programado para ser tutor, acompañante, guía, orientador de estudiantes; capacitado en herramientas tecnológicas y metodológicas; apoyo en procesos de complementación y profundización temática, según los requerimientos del grupo, del nivel, del área; supervisor del seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Pulido, 2004-04-17); quien desde la reflexión de la propia acción, favoreció el diálogo público entre los educadores al reiterar la efectividad de las propuestas pedagógicas; investigador, quien, según Echeverry y Quintero (2004), en aras de una superación personal, profesional e institucional buscó, en cada hecho o acción novedosa en su práctica pedagógica, ante situaciones y relaciones antes ocultas, un momento propicio para sistematizarlas, para ser escritor de sus propias experiencias y conocimientos, quien “tenía algo que decir sobre su práctica, al fortalecer su autoimagen desde postulados como quién soy, visto como alguien que enseña” (Echeverry y Quintero, 2004, p. 7); sin embargo, la realidad evidenció la distancia entre la teoría y la práctica.

En ese sentido, el ciclo rutinizado de la práctica pedagógica que fue visto, tal vez, como la amenaza ineludible sobre su labor, debido a la inseguridad que frecuentemente sintió el maestro frente a la creación intelectual, frente al poco significado de su quehacer atribuido a su experiencia cotidiana como materia prima para la investigación o creación intelectual, con miedo o subestimación por escribir, limitada sólo a hacerla explícita a través de comentarios informales, anécdotas, informes rutinarios, pero no formalizada a través de la escritura; con el sostenimiento de estereotipos como “el escritor nace, no se hace; el hablador nunca será escritor” (p. 25). Acciones que evidenciaron la poca valoración de lo que él mismo podía decir y reforzó la creencia que la reflexión sobre el saber pedagógico debía ser hecha por círculos externos a la escuela, por otros profesionales, por intelectuales, profesores universitarios o investigadores, quienes tenían la “percepción de la vida escolar, sobre el sentido de lo que ocurría en la escuela, pero no sobre el sentido que tenía para quienes estaban en la escuela enseñando” (Echeverry y Quintero, 2004, p. 8).

En tanto que, “el paso del hábito del no ser a la conciencia del ser sería una innovación educativa, sería un cambio sustantivo en el camino de la escuela hacia su vocación” (López *et al.*, 2005, p. 1). Por ejemplo, “uno aprende a dominar como cierto lenguaje, cierto léxico, cierto contenido temático y pedagógico, pues lo que pasa es que uno lo hace, pero no se da cuenta que lo hace, uno no se da cuenta” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Fue así como, se proyectó, hacia el 2005, vincular al CFC, un maestro capaz de adquirir conocimiento y al mismo tiempo entender su obligación de transmitirlo, al utilizar técnicas pedagógicas; consciente de estar actualizado, al día con conceptos y métodos, con relación al cómo aplicarlos, de la mano de su quehacer investigativo (Álvarez, 2005). Porque fue “un cambio muy retador, muy grande y sobre todo que para mí era un cambio de carácter cognitivo, académico e intelectual” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “usted puede tener métodos, pero usted llega allá y un estudiante que le pegó a otro, es la capacidad del maestro, es la impronta que se maneja, es la habilidad pedagógica que tiene usted para manejar una situación” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

En este sentido, el maestro del CFC, debió “guardar su papel de orientador, respetando las diferencias individuales” (Morales, 2005-09-23, p. 1), con carisma, entrega, perfil intelectual, académico, pedagógico, que le permitiera trabajar con niños, incluso en procesos de reinserción social (López, 2007-01-31); con “el compromiso, el amor, la dedicación, el gusto por enseñar, el comprometerse a ser maestro en cualquier espacio, en el patio, en el recreo, allá en la calle, en el aula, en cualquier espacio” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018). Procesos que le permitieron al maestro, formador de maestros del CFC, diagnosticar, planear, actuar, reflexionar e interpretar, de forma autónoma y crítica, su desempeño, su proceso formativo y su propia práctica pedagógica (Realpe, 2008). En algún momento, un “amigo me decía, es que usted parece que no le corriera sangre, le corre es pedagogía por las venas” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Habitus que, para el caso de las normales, se evidenció en el trabajo social dado que les dio la posibilidad a los estudiantes, especialmente a aquellos con tendencia a ser maestros, de interactuar y acercarse a diferentes poblaciones, niveles y grados, rurales y urbanos, como una forma de práctica pedagógica (González, Aguirre y Duque, 2005). Habitus, a través de la capacidad adquirida mediante el trabajo pedagógico de inculcación rutinizada de los

maestros, suficiente para producir y reproducir en los destinatarios legítimos, en los estudiantes futuros maestros, una formación desde tres tipos de prácticas pedagógicas, con elementos distintivos o de identificación común. Los primeros, los que se dedicaban de tiempo exclusivo a la práctica pedagógica investigativa; segundo, los que orientaban uno o algunos o algún módulo en el PFC y tercero, los que tenían grupos en los cuales los maestros en formación realizaban sus prácticas. Así mismo, la actitud pedagógica, el dominio del Modelo pedagógico, la actitud del docente, la experiencia y la formación de postgrado (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Entre tanto, la realidad frente a la vinculación de los maestros a la normal fue, hacia la última década del siglo XX, inicialmente por recomendación de algún afiliado político o administrativo adscrito a la alcaldía o a la secretaría de educación; esto varió, a principios del siglo XXI, gracias a los procesos de reestructuración y acreditación de las normales, que exigieron legislativamente maestros preparados en los ámbitos académico, didáctico e investigativo. “A la normal no se llega porque uno diría, bueno, el que debe llegar a una normal a enseñar debe tener como su impronta de maestro, eso llega por política, porque tuvo la oportunidad” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018); “llegué a la normal porque me encontré en la calle con una jefe de núcleo [...] y le dije que me acabo de graduar del posgrado y me dijo, váyase para la normal, necesitan maestros jóvenes, que sepan, con ganas (L. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Llegar a la normal, también representó para algunos maestros, el anhelo de ser maestro, la meta final que se habían propuesto bien porque su formación en una escuela normal así lo había estructurado o bien porque por herencia o influencia, algún familiar o miembro cercano a la familia había ejercido sobre el maestro. “Yo soy maestra, yo ingresé a estudiar a la normal porque quería ser maestra” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “yo quería ser también abogado y filósofo, pero ya no quería hacer eso como profesión, sino que me encantaban los saberes” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018); “una hermana trabajó desde muchos años antes en la normal y por eso la conocí, por eso llegué allá, porque yo concurso [...] y gané el concurso, en primaria” (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Estar adscritos al nivel de CFC para los grados 12 y 13, como formadores de maestros, estuvo relacionado más con gestiones pedagógicas que iniciativas de tipo académico o investigativo, con tendencia en alguna de las siguientes condiciones, con pocos casos registrados del cumplimiento total como característica del quehacer del maestro.

Primero, una vinculación de tipo circunstancial, coyuntural, por ejemplo, “se llevaron al departamento la coordinadora de práctica y me ofrecieron la coordinación porque vieron que yo tenía un perfil adecuado para la formación adecuada de los maestros y una alta vocacionalidad pedagógica” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “se van dando cuenta de la capacidad que tiene uno para manejar ciertas áreas y grupos, porque hubo la ausencia de un maestro que se retiró y entré ya a manejar la parte del CFC (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Por necesidad del servicio, los maestros ingresaron al CFC dada la experiencia profesional en los niveles de preescolar y básica primaria. Era muy importante que un maestro que llegara al programa de formación fuese un maestro que hubiese estado en la primaria, en el preescolar, para que supiese cómo era que se tenía que enseñar [...] que haya sido egresado ahí en la normal, que haya empezado a trabajar en la parte rural y que haya tenido practicantes (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Segundo, porque las directivas consideraron que el nivel de formación que acreditaban era suficiente para desempeñarse como maestros formadores. “La rectoría elegía los maestros que sintiera más cualificados y que tuviesen ganas de ser formadores de formadores” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018); “en el año 2001 me involucran con el PFC. Pienso que hay un perfil estipulado para ser docente del PFC y ese perfil no es nada más que amor y vocación por lo que se hace” (C. M., comunicación personal, 26 de julio de 2018); “lo fundamental era que tuviera características personales, identificadas en actitud hacia el trabajo y hacia ser maestro [...] vocación pedagógica, entregadas a su trabajo” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Tercero, por el compromiso con el quehacer como maestro, su identidad profesional evidenciado en la práctica pedagógica. “Escribir lo que yo consideraba cómo debían ser las asesorías y las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, con estos escritos [...] el rector me invitó a formar parte del equipo de formación complementaria ya en el 2006” (F.



G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “llegué allá y me insistía que debía ingresar, las compañeras me vieron como el perfil” (G. G., comunicación personal, 26 de julio de 2018); “la identidad del maestro realmente estaba dada por su actitud, por su dedicación, el hecho de ser gomoso de la pedagogía o de su profesión [...] se buscaba que, en sus prácticas, estuviera reflejando el saber básico para formar maestros” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Hacia finales de la primera década del siglo XXI, se asumió el maestro formador de maestros, con base en la normatividad que trazó la ruta de formación de maestros en el país, como aquel facilitador y estimulador del desarrollo a través de la creación de ambientes y experiencias significativas, del trabajo en equipo, de las salidas académicas, del intercambio de experiencias, de su práctica pedagógica; capaz de motivar a los estudiantes a continuar la carrera docente (Morales, 2009-septiembre); abierto al cambio, en una permanente actitud investigativa y de capacitación permanente, que lo llevó a interrogarse, a dudar, a comparar, a analizar los acontecimientos y los hechos cotidianos que sucedían en el ámbito escolar (Pulido, 2009-03-06). “Los maestros del programa había que llegar con especialización, si no, nombrado en propiedad, que demostrara dedicación y sobre todo, que hubiera pasado por la básica primaria, sino lo hubiese hecho por lo menos que tuviese gusto por los niños” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

El modelo pedagógico, estructuró el trabajo pedagógico de inculcación rutinizada o quehacer del maestro formador de maestros, adscrito al PFC en dos ámbitos: el primero, caracterizado por ser poco directivo pero muy afectivo, con actitudes afiliativas, orientador y asesor de estudiantes, mediador analítico-hermenéutico de procesos de enseñanza en contexto, sobre los cuales diseñaba la arquitectura de los conocimientos, con base en los símbolos apropiados para el aprendizaje y un mediador práctico, basado en un quehacer ético y eficiente. Y el segundo maestro, formador de formadores, un agente activo en la búsqueda de información, capaz de trabajar colectivamente en equipo (Morales, 2010).

El perfil del maestro se concibió como la amalgama de aspectos personales, académicos, investigadores, pedagógicos y profesionales; como aquel con perfil *personal*, con una amplia concepción frente a la vida y a la labor educativa (Morales, 2009; Morales, 2010). “Una altísima responsabilidad para ser formador de maestros, uno tiene que haber

sido maestro de escuela [...] la experiencia hace la praxis, o sea, hace la articulación entre la teoría y la práctica” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “cuando yo llegué al PFC me parecía que llegué a lo máximo [ella es] un patrón de conducta frente a lo pedagógico y uno no se equivoca, como que estoy aprendiendo de todos los mejores” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Un maestro *académico* preocupado por su formación, actualización y capacitación constante, con actitud crítica, constructiva y positiva hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, promotor de proyectos pedagógicos culturales (Morales, 2009; Morales, 2010). “El nivel académico medido en títulos, un ciento por ciento eran licenciados, de este ciento por ciento digamos que el 80 85% tenían especialización, un 40% maestría y había unos pocos con doctorado” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018); así, “pasar uno de primaria al programa de formación es un cambio mucho más drástico porque [...] me toca que leer bastante [para] los muchachos de [ciclo] para ir a enseñarles a trabajar con los niños” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Un maestro *investigador* que cuestiona la realidad personal e institucional, propositivo en la búsqueda del mejoramiento continuo, con visión hacia el desarrollo de políticas de calidad y equidad en la educación (Morales, 2009; Morales, 2010). Un maestro con “capacidad para entenderse y comunicarse con los estudiantes, alto nivel de lectura, una persona que fomentara la investigación, que le gustara investigar, que transversalizara la investigación porque eso se nota en una persona en su forma de hablar” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Un maestro con perfil *pedagógico*, con capacidad de privilegiar, en el aprendizaje, los procesos de pensamiento y las competencias, un innovador pedagógico en escenarios de investigación para mejorar la calidad, quien privilegió las metodologías propias del pensamiento y de las pedagogías activas e interactuó con el aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, investigación y proyectos pedagógicos de aprendizaje. Un *profesional*, preparado pedagógicamente para enfrentar y leer interdisciplinariamente el mundo de la vida en sociedad, con sentido ético, autocrítico, innovador, líder, creativo, reflexivo con capacidad de resignificar los diferentes procesos que ocurren en su contexto, abierto al conocimiento y adaptable a los constantes cambios de la sociedad, con un alto grado de compromiso frente a

la labor docente (Morales, 2009; Morales, 2010). “Fui una de esas personas que más le dedicó, mucho tiempo al colegio y que disponía del tiempo [...] lógico que la normal quita mucho tiempo, absorbe muchísimo en la parte de formación, de capacitación, de dar” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Fue desde la práctica pedagógica investigativa desde donde con impulso, se fundamentó la solución de problemas, a partir del trabajo en equipo, de duplas, normalista y maestro en ejercicio, normalista – normalista, maestro formador con maestro formador, en espacios comunes donde se comunicaron experiencias, deseos, se llegó a acuerdos o desacuerdos y se resolvieron conjuntamente problemas (Sáenz, 2010). La práctica pedagógica fue el espacio donde los maestros en formación y los maestros en ejercicio conjuntamente construían, implícita o explícitamente, aprendizajes por medio del trabajo pedagógico centrado en problemas concretos, producto del análisis de situaciones reales. “Cuando yo fui maestra de primaria y tenía que asesorar, trabajábamos en equipo [...] nos reuníamos todas, decíamos, hagamos esta, mejorémosle esta, hagamos tal cosa [...] y con los estudiantes del ciclo de formación se les daba la misma asesoría” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Finalmente, algunas de las características de un maestro competente hacia 2010, fue dado desde el saber didáctico, como guía del proceso metacognitivo, quien enseñó a pensar, a reflexionar, creativo e innovador; quien trabajó con base en las disposiciones impuestas por el MEN; por objetivos de aprendizaje, quien relacionó conocimientos, tareas y problemas; conoedor de sus estudiantes; con inteligencia social y habilidades comunicativas a partir de las cuales, fomentó el trabajo colaborativo y atendió las diferencias individuales (Morales, 2010). “Nosotros trabajamos siempre por didácticas específicas, entonces cada docente profesionalizado, [...] obviamente, con su licenciatura cada uno, orientaba sus áreas de acuerdo con la didáctica específica de cada una de las disciplinas” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

## **Capítulo IV: Construcción de sentido**

### **Práctica pedagógica del maestro de ciclo de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores del Eje Cafetero, 1994-2010.**

El presente capítulo cuarto, expone la segunda parte del informe final del proyecto de investigación, desde la construcción de sentido, a través de la síntesis histórica que permitió caracterizar, identificar e interpretar las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el CFC en cada una de las cuatro Escuelas Normales Superiores del Eje Cafetero, 1994-2010, desde el modelo pedagógico institucional, la práctica pedagógica y la investigación, como ejes articuladores, al interior de la Escuela Normal Superior de Manizales, la Escuela Normal Superior de Caldas, la Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda y la Escuela Normal Superior Quindío.

#### **Escuela Normal Superior Manizales**

##### *Modelo pedagógico*

A principios de la década del noventa se reconocen dos enfoques dentro de la formación de maestros en la Escuela Normal de Varones de Manizales, así como dos tipos de prácticas pedagógicas. El primero, un modelo pedagógico tradicional, que caracterizó una práctica pedagógica reproductiva en el quehacer del maestro al evidenciar procesos de aula donde era el centro del proceso educativo, *“el maestro hablaba y el alumno escuchaba”* (Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2017, p. 164), encargado de explicar, demostrar, preguntar, “coloca tareas, calificar, promover con base en las notas obtenidas por el alumno sobre los temas del programa oficial; al alumno centrado en atender, estudiar, obedecer, hace tareas” (p. 3), responde lecciones, previas y exámenes, aprobar o perder con base en las notas obtenidas sobre los temas enseñados por el profesor (Cajamarca, 1992).

Maestro formador, quien, bajo principios ya naturalizados, por herencia o tradición, ordenó la práctica, la interiorizó y convirtió en esquema productor de prácticas reproductivas a través del habitus, quien con experiencia y autoridad de inculcación suficiente logró

“producir y reproducir en los destinatarios legítimos [en los estudiantes futuros maestros], una formación homogénea, duradera y transferible” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 87).

El segundo, el enfoque por procesos, con una práctica pedagógica donde el maestro deja de ser el centro de la clase y pasa a ser quien orienta, asesora, dirige y coevalúa el cómo y el qué debía aprender el estudiante con base en el proceso mental, afectivo, volitivo y psicomotor de los contenidos curriculares del aprendizaje; y el estudiante, pasa a ser el protagonista, quien aprende contenidos curriculares mediante el desarrollo personal de los procesos de formación mental, afectiva, volitiva y psicomotriz, promovido con base en la autoevaluación demostrada sobre el proceso mental, afectivo, volitivo y psicomotor de los contenidos de aprendizaje. Este último, caracterizado por la jerarquización de responsabilidades en la formación integral de los procesos, así el primero era el educando, el segundo los padres de familia y el tercero el centro educativo (Cajamarca, 1992).

Enfoques de formación de maestros que, posiblemente, sentaron las bases que generaron, años más tarde, diversas prácticas al reconocer en ellas principios pedagógicos de identificación, comunes, legitimados por el colectivo de maestros desde la acción pedagógica institucional o a través de la aplicación de estos principios comunes, pero con diferencias significativas en los diferentes subespacios simbólicos, académicos (Bourdieu, 1997).

El contexto educativo normalizó la reestructuración para las normales; proceso que, incluyó la Escuela Normal de Varones de Manizales, la cual se consideró, hacia mediados de la última década del siglo XX, en proceso de estructuración, con el apoyo del equipo institucional, conformado, en común acuerdo, entre los profesores de la escuela anexa, la asociación de padres de familia, el consejo directivo, el consejo académico, los profesores, entre otros, a través de grupos de trabajo pedagógico (ENSUMA, 1995-09-07). “En el proceso de construcción del PEI [...] se copiaban lo que había hecho un maestro de tal escuela o un rector de tal escuela [...] no era lo que se quería, era que cada institución lo fuera construyendo” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Fue así como, hacia 1995, avalado por la Secretaría de Educación Municipal, como instancia pedagógica, la normal firmó convenio con la Escuela Anexa Nacional de Varones para implementar acciones pedagógicas, disciplinares y académicas conjuntas desde el PEI con miras a fortalecer la educación básica desde los grados cero hasta grado noveno (Parra y

Urrea, 1995); así mismo, se adelantaron ajustes y cambios continuos, con el fin de establecer estrategias para el cumplimiento de lo pactado en el ya validado y legitimado para toda la comunidad educativa, manual de convivencia, el manual de funciones de los docentes y directivos docentes y todos los demás elementos que conformaron el PEI (ENSUMA, 1995-09-07). “Vimos que el currículo era la columna vertebral de un PEI [...] cómo estructuramos un currículo, que no puede ser asignaturista [...] conformamos, tenemos áreas, núcleos del saber y a compartir con otras normales” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

La escuela normal de Manizales fue concebida como el espacio educativo del diálogo de saberes, en la que todos los actores educativos conformarían el grupo autogestionario para hacer de ella, el centro articulador de proyectos que permitieran mirar desde lo local, el mundo de la vida nacional para ser comprendido e interiorizado en las prácticas pedagógicas. Para ello, legitimaron el PEI, con base en lo dispuesto por la máxima autoridad pedagógica, el MEN, el cual dispuso la apropiación del saber pedagógico y su núcleo, la práctica pedagógica como potencial normalista (Escuela Normal Superior de Varones, 1997b).

El modelo pedagógico planteado para la reestructuración se esbozó con miras a superar el modelo tradicional que caracterizó la institución a principios de la década del noventa, con elementos del modelo por procesos. Fue así como acogió aportes de los modelos de la pedagogía activa, cognitiva y conceptual para lograr construir un sistema que representara la dimensión del fenómeno educativo en la formación de maestros de nivel inicial y permitiera entender, leer, comprender y transformar las actitudes y prácticas pedagógicas. Este modelo pedagógico estaba fijo, en primera instancia, en el conocimiento del contexto, para hacer lecturas reales del entorno y del mundo del estudiante y su familia; segundo, en el maestro, para recontextualizar e intervenir las realidades desde el marco institucional y plantear soluciones a problemas relacionados con los diferentes actores educativos (Escuela Normal Superior de Varones, 1997b).

Tercero, en la comprensión del currículo, como proyecto de vida, que intencional y consensualmente se organizó para lograr las metas hasta hacer realidad, años más tarde, el reto de profesionalizar sus maestros en ejercicio y en formación; acciones pedagógicas que posibilitarían ofrecer a sus futuros egresados, profesionales de la educación, inmersos en el componente pedagógico, apropiarse de la pedagogía como su saber, a través de la inclusión

en su quehacer cotidiano pedagógico; ser conscientes de la realidad con sentido crítico desde la praxis y la práctica reflexionada (Escuela Normal Superior de Varones, 1997b). así, “el concepto de la pedagogía fue un concepto ya muy moderno relacionado con toda la formación para que el niño sea el protagonista de su propio conocimiento” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Propuesta curricular diseñada por núcleos temáticos y proyectos, bajo un paradigma problematizador e interdisciplinario; cabe resaltar que los proyectos ya habían sido planteados y abordados, ampliamente, desde principios de los noventa, agrupados por áreas, a los que, para este nuevo tiempo pedagógico, se les incorporaron áreas afines que otrora de ninguna manera fueron admitidos (ENSUMA, 1997b).

Núcleos temáticos encaminados a la articulación de elementos a fines de acuerdo con la confluencia de saberes, por ejemplo, se estructuró el núcleo socio-humanista conformado por filosofía, epistemología, ciencias políticas y económicas y ciencias sociales; el núcleo de ciencia y tecnología, conformado por ciencias naturales, matemáticas e informática; el núcleo de expresión y desarrollo, conformado por estética y educación física, recreación y deportes; el núcleo ético-moral, conformado por educación religiosa y moral, ética y formación en valores; el núcleo educativo comunitario conformado por historia de la educación, pedagogía, psicología y estrategias pedagógicas en campo aplicado (ENSUMA, 1997b). “Ya no se tenía que trabajar por unas áreas específicas sino por núcleos del saber [...] trabajar por proyectos, asistir a las reuniones de formación y pensar en los proyectos que se iban a hacer en esos núcleos” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Realidad institucional en la que cada maestro formador, inscrito en un enfoque y núcleo temático, según su especialidad, contó con tres características fundamentales en su quehacer, para alcanzar los objetivos propuestos y legitimados desde la normatividad institucional, entre los que estuvieron, primero, la comunicación colectiva permanente entre los maestros que componían el núcleo para unificar criterios, segundo, la evaluación permanente del mismo y tercero, el estudio permanente de los elementos que componían el núcleo (ENSUMA, 1997b).

En ese sentido, se puede afirmar que los maestros pretendieron generar hábitos o disposiciones interiorizadas de forma consciente e inconsciente, por y para la defensa de sus

intereses, con el fin de viabilizar las acciones pedagógicas institucionales, pactadas por el colectivo a través del PEI, las cuales debieron evidenciarse en el trabajo pedagógico de los maestros, es decir, en la práctica pedagógica que caracterizó el quehacer del maestro formador, acorde con el modelo pedagógico. Para ello, objetivaron, a través de construcción colectiva entre teoría y práctica, prácticas pedagógicas previsibles, legítimas, que garantizarían la perpetuidad o evolución positiva de prácticas, que consecuentemente, conllevarían a los maestros a reconocerse dentro de un mismo proyecto (Bourdieu, 1997).

Se consideró que los “contenidos fueran los medios para alcanzar los logros y que el profesor, tenía el dominio general, el saber pedagógico de todos los aspectos que componían el núcleo temático” (p. 10), en concordancia con las disposiciones institucionales o de la universidad en convenio (ENSUMA, 1997b). “La Secretaría de Educación asumió ese compromiso, hicieron un convenio con las universidades que tenían facultad de educación, pero ellos también estaban aprendiendo el cuento de los módulos [...] nos unimos y empezamos a crear cosas de esas” (A. S., comunicación personal, julio de 2018).

Un año más tarde, en 1998, se evidenció que, aunque el PEI legitimó la teoría que fundamentó los núcleos temáticos aún faltaba llevarlos a la práctica; planteamiento respaldado en la poca participación de los maestros en los núcleos temáticos. Para afrontar tal situación, el consejo de profesores propuso la revisión del plan de estudios (ENSUMA, 1998a), dado que, según afirmaron, “faltó un diseño curricular más claro con base en logros y contenidos alternativos, con guías diseñadas con anticipación” (p. 1). “Yo creo que la primera fue en el 98 [...] era como el temor de la gente, cómo que no le creían a eso y los muchachos decían, dos años más, qué pereza, eso fue muy complicado” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Acciones que, finalmente, según el informe de acreditación, fueron evidentes al estar definidos claramente, los núcleos temáticos o de saber, justificados en bloques pedagógicos y en unidades básicas de trabajo con competencias en la formulación de logros de aprendizaje en concordancia con los lineamientos curriculares del MEN, así como marcos de evaluación producto de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Sin embargo, según los evaluadores externos, faltó la incorporación al PEI de las tecnologías a la propuesta pedagógica y el inglés como segunda lengua (ENSUMA, 1998-12-21). “Uno de los grandes



problemas que tienen los maestros es la evaluación, evaluar es muy difícil y mientras no sepa evaluar, la calidad de la educación no va a mejorar [...] requiere dedicación absoluta, hacerle un seguimiento al muchacho” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Hacia 1999, el modelo pedagógico que desde 1997 había propuesto elementos de la pedagogía activa, la cognitiva y la conceptual, para este año tomó forma a través del denominado Humanismo y ciencia, orientado hacia la formación del maestro, con identidad de hombre, como ser en movimiento hacia el ser y hacia la científicidad, interpretada como crítica racional para proponer soluciones a problemas educativos, a través de la articulación del conocimiento a los procesos sistemáticos de la formación (ENSUMA, 1999).

Tuvo dentro de sus objetivos, la búsqueda permanente de la calidad de vida institucional, como fundamento para un desarrollo humano sostenible; el fortalecimiento de convenios y alianzas estratégicas interinstitucionales; la creación de espacios y mecanismos para fortalecer el debate académico, la formación investigativa, la construcción y participación de espacios formativos, que desde la teoría y la práctica, permitieran el ejercicio democrático concertado; las condiciones para la proyección comunitaria y la imagen social de la normal desde la identidad para reconocerse a sí misma (ENSUMA, 1999).

Objetivos que procuró alcanzar, a través de acciones puntuales. En primera instancia, desde la incorporación al PEI de tres iniciativas, como las competencias científicas e investigativas con miras al desarrollo del conocimiento lógico, el idioma extranjero y las redes de información. En segunda instancia, desde el currículo a través de la nuclearización de los saberes, es decir, la reorganización de los núcleos de saber, incorporados desde hacía dos años, a los que se le adicionaron los núcleos problémicos, ahora fortalecidos a través de los Currículos Académicos de Estudios (CADES). (ENSUMA, 1999). “El currículo le ayuda a uno a estructurar y usted comprende el todo de la escuela, el currículo es como la autopista de la institución educativa” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

El concepto de núcleo del saber, desde el campo de conocimiento, se asumió como núcleo temático, como aproximación del saber pedagógico y el saber disciplinar, como una alternativa para la articulación del conocimiento; y los núcleos problémicos, como una manifestación de carácter investigativo que se hacía desde el núcleo temático, con base en el cual, se esperaba resolver un problema en el desarrollo de las distintas disciplinas. El

currículo como proceso permanente de investigación, se sometió a desorganizaciones *necesarias* hacia organizaciones temporales, por su carácter dinámico (ENSUMA, 1999).

La nuclearización de los saberes en cuatro campos de conocimiento; permanecieron el socio-humanístico, ciencia y tecnología y expresión y desarrollo, se prescindió de los núcleos ético-moral y educativo comunitario y se dio paso al núcleo de habilidades comunicativas, con base en las promulgadas competencias de lecto escritura; núcleos del saber que, en conjunto, permitieron encontrar las relaciones entre los objetos de estudio, expresados en la construcción de los microdiseños curriculares, desde el nivel preescolar, básica, media académica y CFC, con el fin de fortalecer la enseñanza y los aprendizajes fundamentales de la cultura académica (ENSUMA, 1999).

Por su parte, los CADES, desde los núcleos del saber, señalaron niveles de consolidación y mostraron, al mismo tiempo, contribuciones en la formación, reflexión y autorreflexión sobre el conocimiento de los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares que le competían al maestro, origen de nuevos caminos para enseñar, expresados en su vínculo con la práctica. Sin embargo, en el uso de diversas metodologías, careció de relación con lo sugerido en el modelo pedagógico frente a la enseñanza problémica, por lo que se afirmó que “su alcance está aún lejos de la realidad institucional” (ENSUMA, 1999, p. 10).

Así, el estado de los microdiseños adscritos a cada proyecto, desde los núcleos del saber y los núcleos problémicos de la propuesta curricular del modelo pedagógico, fue diverso, dado que a su alrededor se suscitaban confrontaciones y debates entre los maestros, algunos con elementos que permanecían del modelo tradicional y otros, con elementos del nuevo modelo. En tanto que, a través del currículo nuclearizado, se generaron estrategias metodológicas para superar la crisis y hacerlo realidad, en la práctica pedagógica del maestro, que, de alguna manera, se evidenció en la calidad de la educación (ENSUMA, 1999).

Entre tanto, hacia el año 2000, tres grandes temáticas para la formación continuada de maestros fueron tenidas en cuenta para el CFC y analizadas a partir de las reflexiones de la experiencia vivida por los maestros formadores, con base en las disposiciones del MEN. En primera instancia, se reiteró la necesidad permanente de la evaluación académica de los núcleos del saber y los saberes específicos; “la evaluación debe ser formativa y sumativa, formativa porque el muchacho tiene que ser consciente que perdió y cómo se recupera, cómo

revisa y cómo aprende lo que no ha aprendido y sumativa porque hay que darle un valor” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Segundo, se reiteró la obligación de la formación para la investigación en el aula, a través de los núcleos temáticos, dada la ineficiencia de los procesos, a pesar de haber sido planteado en 1997, como un objetivo a alcanzar desde el modelo gerencial estratégico con relación a la investigación en el aula y de ser el objetivo principal de los núcleos problémicos, otrora conformados; y, tercero, la formación epistemológica de las ciencias básicas, con miras a alcanzar las competencias científicas e investigativas que habían sido pactadas en el PEI, un año antes (Parra, 2001-11-15).

La experiencia pedagógica, la reflexión del quehacer del maestro, la autoevaluación de la acción pedagógica institucional y los resultados en la formación de maestros, entre otros, llevaron, nuevamente a replantear la estructura curricular de la normal, hacia el año 2003. Fue así como se reorganizaron los núcleos del saber pedagógico, en cinco núcleos de saber, de los cuales permanecieron los núcleos socio-humanístico, de ciencia y tecnología, de habilidades comunicativas; y estructuraron el nuevo núcleo de pedagogía (ENSUMA, 2003). “Me tocó dictar historia de la educación, filosofía [...] teoría del pensamiento, había que enseñar gnoseología, un poco de cosmovisión, en fin, y yo me volví una dura de eso” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Al analizar la evolución de los núcleos del saber pedagógico (ver Tabla 4 Núcleos del saber pedagógico), desde 1997 hasta 2003, se evidencia, a lo largo de seis años, la evolución de las estructuras que se dispusieron para la formación de maestros, entre las que permanecieron y se fortalecieron los núcleos socio humanístico, ciencia y tecnología y expresión y desarrollo, acordes con los objetivos del modelo pedagógico; concluyeron o se reubicaron las de ético-moral y educativo comunitario; e incorporaron nuevas como habilidades comunicativas y pedagogía.

Ente tanto, se afirmó que la enseñanza problémica característica del núcleo problémico, que hasta la fecha estaba referida en el PEI como bandera de la acción pedagógica institucional, con carácter investigativo capaz de resolver problemas desde una disciplina o desde la interdisciplinariedad, de ninguna manera se hacía evidente en la práctica

pedagógica de los maestros; por tanto, se recomendó o bien implementarlo realmente, o excluirlo del documento (Morales, 2003-11-04).

Así mismo, con miras a fortalecer en los estudiantes, el sistema generador de hábitos cultivados con miras a legitimar prácticas pedagógicas que, a futuro, se convertirían en homogéneas, transferibles y convergentes, se aprobó la dedicación exclusiva de una hora semanal, desde grado sexto hasta grado noveno para “despertar en los estudiantes la vocacionalidad pedagógica” (p. 2), a través de actividades estructuradas, para todos los niveles, objetivadas e institucionalizadas, con miras a generar principios estructurantes de prácticas pedagógicas en los futuros maestros en formación; espacio abierto que fue, igualmente, aprobado para otros niveles educativos que se impartían en la institución; así como para la orientación pedagógica y la investigación, transversalizadas desde el currículo en todos los niveles. Y finalmente, en este año 2003, se institucionalizaron para los maestros, el trabajo por CADE y por núcleos del saber (Morales, 2003-12-17).

Por tanto, se podría afirmar que, aunque continuaron las prácticas pedagógicas reproductivas, con principios comunes del quehacer del maestro, capaces de perpetuar acciones pedagógicas otrora naturalizadas, la experiencia en este nuevo trayecto de formación en el CFC, las reflexiones producto de la evaluación y autoevaluación institucional y la actualización teórica, posiblemente dieron paso a prácticas pedagógicas con elementos distintivos que sobrevivieron de las prácticas de origen o reproductivas, pero con nuevos elementos que se fueron incorporando, no sólo en lo legitimado a través de la nueva estructura curricular, sino en el trabajo pedagógico del maestro (Bourdieu, 1997).

Entre tanto, a partir del año 2004, acorde con los postulados de las pedagogías activa, cognitiva y conceptual y a los objetivos de formación de maestros dispuestos en el PEI desde 1997, la normal comenzó a gestionar su vinculación con el proyecto *Escuela Activa* que lideraban la tríada alcaldía de Manizales, Fundación Luker y Empresarios por la Educación con miras a convertirse en la primera institución de formación de maestros en el Eje Cafetero (Morales, 2009-septiembre). “Los modelos pedagógicos se estructuraron después de la acreditación [...] llevé a la Normal el modelo pedagógico de Escuela Activa Urbana [...] la normal empezó a estudiar ese modelo pedagógico, a profundizarlo, a construir conocimiento, a hacer redes pedagógicas” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Fue así como se inició la implementación del modelo Escuela Activa Urbana bajo los principios de las pedagogías activas a partir del 2005, con las gestiones pedagógica, institucional y de contexto; y se continúa en el año 2006 con la educación media pedagógica con énfasis en Educación para el Trabajo (Morales, 2009-septiembre). Con el fin de viabilizar lo dispuesto en el nuevo modelo, se consolidaron grupos colegiados conformados por colectivos docentes y directivos, con miras a validar, consolidar y legitimar, estructuras ya incorporadas o generar nuevas estructuras pedagógicas, académicas e investigativas, con base en disposiciones otrora impuestas de calidad por parte del MEN, a partir de códigos y normas explícitas para la comunidad educativa. Entre ellos estuvo, el gobierno de docentes, el consejo académico, el consejo directivo, encargados de resignificar, nuevamente, el PEI.

Grupos colegiados que lograron resignificar e institucionalizar el modelo pedagógico de la pedagogía activa, primero, desde el aprendizaje vivencial, autoestructurante e interestructurante enfocado hacia el desarrollo individual, autónomo del estudiante en asociación con el maestro como facilitador del aprendizaje; segundo, desde maestros líderes afectivos, con actitudes afiliativas, orientadores y asesores de los estudiantes; y tercero, desde la modificación del plan de estudios con la posibilidad de flexibilizar temas, según los requerimientos del mismo y las necesidades del CFC, apoyados en recursos físico-afectivos con gran valor pedagógico (ENSUMA, 2006a). “Los programas curriculares enfatizaron en los teóricos de las pedagogías activas y de la escuela nueva, en el modelo pedagógico de la normal, Escuela activa Urbana” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018); “los métodos que se utilizaban eran los métodos de la guía, con unas actividades básicas con las prácticas, profundización y, sobre todo, teniendo en cuenta los recursos que tenía la institución” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Entre los teóricos y pedagogos que fundamentaron la Escuela Activa como modelo pedagógico elegido para la formación de maestros, estuvieron autores clásicos de la pedagogía y hasta la psicología, algunos de ellos, incorporados al país desde el siglo XIX y otros en el siglo XX, entre los que se destacan Dewey, Ferriere, Montessori, Neil, Cousinet, Makarenko, Mialaret, Freinet, Rousseau, Freire, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Claparede, Piaget, Vygotsky, Ausubel, entre otros (ENSUMA, 2006a). “En la pedagogía se trabajó entre otros a Comenius, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Decroly, Freinet, Paulo Freire, Vicky

Colbert; en investigación Karr y Kemmis, Bosco Pinto; en formación docente a Perrenoud” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Sin embargo, las posturas epistémicas más actuales, con relación al maestro y al Conocimiento Didáctico del Contenido que se promulgaban, desde la década del ochenta y noventa, en el ámbito internacional para el campo educativo, con relación a las prácticas pedagógicas, de ninguna manera fueron evidentes; entre los autores más destacados estuvieron Lee Shulman (1987), Pamela Grossman (1992) y Rick Marks (1991), entre otros, quienes hicieron evidentes en sus postulados, los saberes del maestro formador de maestros.

Tiempo pedagógico de la Escuela Normal Superior de Manizales que la ubicó, según la resignificación, en el constructivismo, el cual posibilitó la escuela activa, fundamentada en el aprendizaje activo, reflexivo, centrado en el estudiante, vinculada a todos los niveles de formación (ENSUMA, 2006a). “Se paraba en todas las pedagogías activas, en el constructivismo, la cognición, el desarrollo humano y social del estudiante, entonces nosotros trabajamos con Jean Piaget, con María Montessori, con Gardner [...] Bruner, Ovidio Decroly [...] Miguel de Zubiría” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “fueron los pensadores que, de verdad, fueron los que aportaron para formar un maestro, entonces ahí tuvimos que volver a leer a Comenio” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018); “Esos muchachitos se leían a Summerhill de Alexander Neill [...] Paulo Freire, María Montessori, [...] el mundo de hoy necesita esto, esto es lo que necesita el mundo de hoy” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Entre tanto, la autoridad pedagógica, el maestro, según su quehacer, acorde con el colectivo gremial al cual estaba adscrito, propuso la incorporación del proyecto de gobierno de aula, en los niveles de secundaria, media y CFC como ajuste para viabilizar la estrategia pedagógica y el plan de estudios, según lo concertado en el naciente modelo pedagógico (ENSUMA, 2005-10-18). “La formación básica la traían de muchas universidades, pero en la formación específica para trabajar en el ciclo no intervino ninguna universidad, fue un proceso donde nos capacitamos entre pares con aportes del equipo directivo y de maestros” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018); “desde que yo llegué se formó un equipo de trabajo que se reunía ciertos períodos de tiempo para hacer reflexión pedagógica,

preguntándonos cuál es el sentido, porqué en las etapas iniciales tenemos que formar maestros” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Así mismo, se propuso un trabajo cooperado, colectivo, donde sus miembros, tanto en el trabajo pedagógico individual como en las acciones pedagógicas institucionales colectivas, reflejaran los elementos comunes pactados acordes con el modelo pedagógico; fue así como se reestructuró el plan de estudios para articularlo desde el nivel preescolar hasta el CFC, “con la obligación de recuperar el sentido pedagógico de la formación profesional” (p. 1), con base en las indicaciones y capacitaciones recibidas por la universidad en convenio, del desarrollo de proyectos de investigación, enfocados a la progresión del plan de estudios y, a partir de las exigencias del MEN como máxima autoridad pedagógica (Morales, 2005-09-21). “Hacíamos jornadas toda la semana por las tardes, se licenciaban estudiantes y empezaban a construir, después con los padres, luego con los estudiantes, pero más que todo, la construcción la hacían los maestros” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Sin embargo, fueron varias las debilidades encontradas, correspondientes a la estructura del PEI, puntualmente con el micro diseño curricular y con los proyectos de investigación (Morales, 2005-09-23); estos últimos, planteados desde la reestructuración de la normal en 1997, desde los núcleos problémicos introducidos años atrás, desde las evaluaciones externas con miras a la acreditación por parte de funcionarios de la secretaría de educación y el MEN, porque como se afirmó “el mayor problema somos los maestros, aunque se evidencia un cambio positivo” (ENSUMA, 2005-10-18, p. 2).

Desde esta perspectiva, la didáctica fue asumida en la Escuela Normal Superior de Manizales (2006), como la teoría de la enseñanza que se concretaba en la acción de enseñar, construida desde la práctica, donde interactuaban el maestro y el estudiante, como actores de la pedagogía, quienes hacían operativo el plan de estudios, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (ENSUMA, 2006a).

La didáctica como campo pedagógico, se ocupó por tanto de componentes que permitieron contextualizar más su objeto de estudio; así estuvo compuesto por contenido semántico, instrucción y un sistema de comunicación cuya finalidad fue la formación, el desarrollo de facultades y la apropiación, dinamización, crítica y recontextualización del aprendizaje, así como las innovaciones de carácter disciplinar, transdisciplinar e

interdisciplinar (ENSUMA, 2006a). “Didáctica, se refiere a los aspectos de la pedagogía que estudian los procesos cognitivos y epistemológicos requeridos para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje de un objeto de la realidad del sujeto o de la ciencia” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018); “la enseñanza en la normal [...] era un proceso mediador en el que el profesor era el guía, el orientador que abría nuevos horizontes al estudiante para aprender [...] era un proceso de orientación cuyo mediador era el maestro” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018);

En el saber didáctico, puntualizado en el PEI, fue necesario potenciar el proceso de pensamiento desde la comprensión, dado que el aprendizaje era concebido, fundamentalmente, desde el comprender para aplicar en el contexto del aula y esta relación, desde el saber didáctico, fue ineludible en el desarrollo de capacidades para la valoración de las competencias básicas, propias de la población infantil con la que, a futuro, actuarían los egresados (ENSUMA, 2006a). “La práctica pedagógica del maestro se daba en la orientación de los procesos de aula, que implicaban la producción de guías de autoaprendizaje para desarrollar con los estudiantes y la orientación de los procesos de práctica pedagógica investigativa” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018); “uno ya llega a ser maestro y dice, memorizar es muy importante pero razonar es más importante, aprender a pensar es más importante” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018); “usted le tiene que dejar al estudiante un aprendizaje de aula y le tiene que dejar un conocimiento diario” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

En el 2007, se asumió en la normal, en el PEI, la escuela activa con relación al mundo productivo, a partir de procesos pedagógicos a los que, poco a poco, se le adhirieron la investigación, el emprendimiento, la gerencia y el liderazgo, desde la vinculación teoría - práctica. Escuela Activa que se proyectó, los siguientes tres años, hacia el trabajo participativo, horizontal, hacia un mismo propósito institucional, todo ello respaldado por el colectivo de maestros y el gobierno estudiantil, desde el aprendizaje cooperativo a fin de inculcar la vocacionalidad pedagógica; proyección que permitiría, aprendizajes aplicados con asertividad para intervenir problemas educativos a través de la investigación, que serían reconocidos y transformados a partir de las prácticas (Morales, 2009-septiembre).



“Antes de la formación de maestros, tiene la misión, debe formar personas con valores éticos, ciudadanos, líderes emprendedores y trabajadores competentes. Para esto se trabajaba con el proyecto de vida y la transversalización de los valores en el currículo (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018); “yo coordinaba práctica y yo era profesora en el programa [...] daba el módulo de evaluación, de educación administrativa, de políticas educativas, después, le dio por cambiar a gerencia educativa, como yo era administradora educativa (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018); “empecé a trabajar todas las pedagógicas desde el grado décimo, de práctica pedagógica social [...] investigación, proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo poder tener una relación efectiva y afectiva con los niños” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Se pretendió en la Escuela Normal Superior de Manizales con el modelo Escuela Activa Urbana, un cambio que evidenciara el tránsito entre el modelo de formación de maestros tradicional, que caracterizó la institución a principios de la década del noventa y que, casi veinte años después, todavía evidenciaba tintes de su naturalización. Modelo pedagógico que, hacia finales de la primera década del siglo XXI, con base en el PEI y en los postulados de la pedagogía, implementó estrategias pedagógicas, en todos los niveles, con miras a estructurar, desde acciones pedagógicas institucionales, prácticas pedagógicas en los maestros formadores de maestros. El siguiente apartado lo ilustra:

El concepto privilegiado de pedagogía, en el PEI y en las prácticas de la normal, es el de una ciencia con un objeto de estudio es la educación, con un ámbito epistemológico definido, cómo se conoce, cómo se enseña, un cuerpo teórico claramente delimitado y una tradición histórica formada, principalmente en los siglos XIX, XX y en lo corrido del XXI (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Se pretendió pasar del “trabajo individual al trabajo en equipo; de la secuencia de temas rígidos a la perspectiva flexible de los temas, del rol tradicional del maestro al rol activo del educando; del aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo” (Morales, 2009-septiembre, p. 10). La intención fue concienciar el trabajo en equipo como principio unificador de las prácticas o como “efectos de la toma de conciencia a través del habitus o sistema de disposiciones inconscientes, producido por la interiorización de estructuras objetivas, de esperanzas subjetivas, de estructuras objetivadas con una intención de dominio simbólico” (Bourdieu, 2002, p. 118), pero sin demeritar el trabajo individual; con escenarios

democráticos que, tal vez, desarrollaran competencias y habilidades para vivir, “un reto de construcción permanente de ambientes más humanos” (p. 10); así como habilidades investigativas a través de la observación, el pensamiento crítico, la creatividad, la gestión de conocimiento (Morales, 2009-septiembre). “Por un lado, iba su discurso y por otro su acción. [...] un reducido número de docentes del programa que no se reflejaba en las prácticas pedagógicas de la mayoría” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Entre las acciones implementadas, estuvieron, por ejemplo, la adición a los cinco núcleos de saber pedagógico (pedagógico, socio-humanístico, habilidades comunicativas, ciencia y tecnología y expresión y desarrollo), los tres ejes de evaluación como el saber, el ser y el quehacer con estrategias como la evaluación, coevaluación y autoevaluación (Morales, 2009-septiembre). La Evaluación, es un “aspecto del proceso de aprendizaje que permite verificar y cualificar la asimilación e integración del conocimiento a la vida de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. La evaluación permite reforzar e interiorizar las competencias del aprendizaje” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Un modo de inculcación legítimo se concibe como el sistema de medios que logran interiorizar, a través del habitus, estructuras inconscientes desde principios que sólo se manifiestan en estado práctico, es decir, en la práctica impuesta mediante la pedagogía implícita y explícita, metódicamente organizada como tal, “bajo principios formulados y formalizados mediante la verbalización y conceptualización de los mismos” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 87), como por ejemplo, hacer explícitas normas, códigos, funciones, roles. En este sentido, las acciones de cambio se sustentaron en tres elementos importantes.

Primero, en estamentos estudiantiles como el gobierno de aula, con comités de aula, monitores académicos, mesas de trabajo colectivo, roles de mesa; “en las reuniones siempre decíamos, vamos a trabajar, también hacíamos para la planeación y para la reflexión a las situaciones que se daban con los estudiantes, qué vamos a hacer, qué vamos a mejorar, se nos presentó esto” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Segundo, en estamentos docentes legitimados por el MEN, con la misión de implementar proyectos pedagógicos, de aula y transversales (Morales, 2009-septiembre), con atención a los comentarios de sus estudiantes y, a partir de ellos, iniciar el aprendizaje; un maestro activo que caracterizó su quehacer por ser apoyo, orientador y asesor (Morales,

2010). “Entonces los rectores, era una proyectitis y llegaban con muchas cosas [...] un rector tiene que ser selectivo, [...] para qué nos vamos a llenar de más cosas si con lo que tenemos es suficiente” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Tercero, en instrumentos de enseñanza como los módulos o cartillas impuestas, legítimamente, por las entidades financiadoras, en convenio, conformadas por objetivos, desarrollados por guías de autoaprendizaje, con una secuencia lógica que, de manera inductiva y según los estándares básicos del MEN, propuestos para las distintas asignaturas, generarían una mediación pedagógica entre el saber del maestro y el aprendizaje del estudiante; y posibilitarían, el trabajo pedagógico del maestro o su actuación legítima, al transitar por los diferentes tiempos y momentos, previamente diseñados e impuestos, por otros, diferentes a los maestros de la normal, quienes justificaron los procesos allí prescritos, como la vivencia o conocimientos previos, la fundamentación científica o saber escolar, la ejercitación o superación de operaciones concretas, con base en los postulados de Jean Piaget; la aplicación de nuevos conocimientos que trascendieran su realidad social y, finalmente, la complementación o ampliación del tema (Morales, 2009-septiembre). “Hacer una guía es muy difícil, uno para hacer una buena guía de trabajo, yo le dedicaba mínimo cinco horas porque eso no es fácil” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

“Ya el maestro en sus planeaciones tenía la meta definida y los niños tenían que recibir, [...] lo que necesitaban allá en el aula, cuando eso la planeación era como encajada, enrutada, todo el mundo era apuntando a eso” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); “nosotros teníamos que aplicar exacta y estrictamente las guías de interaprendizaje; con las guías nosotros trabajábamos todo, trabajábamos, o sea, la didáctica fue transversalizada por el proceso metodológico de las guías de aprendizaje para la construcción del conocimiento (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Procesos que, a su vez, redundarían en la inculcación rutinizada de habitus dispuestos hacia el llamado a ser maestro, a través de los ya legitimados proyectos pedagógico institucionales como la feria pedagógica investigativa, Pequeños grandes maestros, proyecto de práctica pedagógica y el Proyecto de vida; el desarrollo de habilidades comunicativas desde la estimulación por la lectura y la escritura con los proyectos Nacho Derecho y Luna

Deberes; la formación en competencias laborales en acompañamiento con la Universidad Autónoma de Manizales, entre otras (Morales, 2009-septiembre).

“El normalista, no se forman maestros en dos años, en la normal se trabajaba para formar actitud pedagógica desde preescolar y desde noveno, se inician prácticas pedagógicas de observación” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018); “El sentido estaba en desarrollar la vocacionalidad pedagógica y para ello utilizamos estrategias, entre ellos, algunos proyectos, por ejemplo, pequeños maestros [...] mallas curriculares desde grados novenos hasta grado trece” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “las diferentes estrategias, lo de pequeños maestros, juguemos a la escuela, pequeños maestros, monitores, o sea, iba como unido lo de jornada de autonomía, lo de proyecto de vida y de vocacionalidad pedagógica” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Por otra parte, la Escuela Normal Superior de Manizales continuó, para 2010, con el enfoque pedagógico desde las teorías activas en concordancia con los postulados del Decreto 4790 (Presidencia de la República, 2008) y los lineamientos curriculares para las Escuelas Normales Superiores expuestos por el MEN. Y al interior del establecimiento, en la combinación de conceptos como la educabilidad, la enseñabilidad y la didáctica, para viabilizar un acto pedagógico posible, que a futuro fuera capaz de construir significados y atribuir sentido a sus experiencias (Morales, 2010). “Enseñaban a los maestros, todas las didácticas, didáctica de la matemática, de la educación física, de las ciencias naturales, de las sociales, del español, didáctica del inglés, se trabajaba mucho cómo enseñarles a los niños” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Cabe anotar que el modelo pedagógico, fue el encargado de normalizar y reglamentar el proceso educativo que definió el currículo institucional y trazó la ruta frente a qué se debía aprender, desde el plan de estudios, con respecto a la formación de maestros en términos del ser, conocer, hacer y convivir; quiénes debían aprender, dentro de la comunidad educativa; quiénes orientaban el aprendizaje, en el ámbito escolar y no escolar, con base en el trabajo pedagógico de inculcación rutinizada a través del habitus; con qué procedimientos, metodologías y didácticas se operacionalizaba el currículo; en qué momentos, tiempos y espacios; con qué reglas de funcionamiento académico y de convivencia; cómo se evaluaba el proceso de enseñanza y de aprendizaje y bajo qué parámetros se regulaba la producción de

la cultura escolar (Morales, 2010). “Existía el plan de estudios para la acreditación del 2010, [...] con asignación, por créditos, cuántas horas intensidad horaria, todo el cuento, cuántos de trabajo autónomo en la casa, cómo se le iba a evaluar a los estudiantes” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Enfoque pedagógico que dimensionó la acción del sujeto como protagonista, el estudiante, capaz de desarrollar procesos de pensamiento y, en alguna medida, ser capaz de construir conocimiento gracias a procesos intencionados de enseñanza y aprendizaje referidos a la vida, a la naturaleza y al contexto, quien a través de los presaberes, del nuevo conocimiento, de la experiencia, la interacción con los otros, la mediación del maestro, así los consolidaba; este último, capaz de focalizar las opiniones y participaciones de los estudiantes para fomentar el aprendizaje (Morales, 2010). “Había, por ejemplo, si estaban en el primer momento de aprendizaje, los recursos didácticos generalmente eran los juegos de recordación, los juegos de afianzamiento” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “Es que el éxito de ese trabajo era que el maestro socializara con los muchachos cada proceso de la guía, si usted no socializaba, grave, nada, porque usted no sabía si el muchacho aprendió, disfrutó, si comprendió” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Para cumplir con los propósitos formativos planteados, se integró en 2010, un mapa curricular que abarcó dos años iniciales de fundamentación, décimo y once, de 40 semanas cada uno y cuatro semestres. Los dos primeros semestres del PFC, fueron de profundización y los dos últimos de aplicación con actividades teóricas y prácticas. El mapa curricular integró los campos de saber con los campos de formación. El campo de saber pedagógico estuvo integrado por el campo de formación pedagógico-didáctico, el de enseñanza y aprendizaje y el de currículo y evaluación; el campo de saber humanístico con el campo sociocultural; el campo de saber comunicativo con el campo de formación en habilidades comunicativas y de lengua extranjera; el campo de saber de práctica pedagógica investigativa con el campo de formación de práctica pedagógica investigativa y social (Morales, 2010).

La organización curricular, se estructuró con base en cinco campos del saber, siete campos de formación y en componentes temáticos o ejes problémicos enmarcados en el mapa curricular. Entre los campos del saber, existieron el pedagógico, el campo de saber humanístico, el campo de saber comunicativo, el campo de saber de ciencia y tecnología y el

campo de saber de expresión y desarrollo. Entre los campos de formación desarrollados estuvieron el campo de formación pedagógico-didáctico, el campo de enseñanza-aprendizaje, el campo currículo y evaluación, el campo sociocultural, el campo de habilidades comunicativas, el campo de lengua extranjera y el campo de práctica pedagógica investigativa y social (Morales, 2010).

El PFC se organizó en torno a campos de saber, según determinados créditos homologables para continuar la profesionalización docente, que recogieron y expresaron las concepciones tanto en el ámbito cognoscitivo como en el de la organización del saber (Morales, 2010). “nos dimos cuenta de que no eran núcleos, que eran dimensiones del saber [...] para que el maestro se preparara como mediador de la educación, [...] currículo como la columna vertebral de la enseñanza y lo convertíamos en mallas curriculares” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Los campos o ejes de formación se asumieron como aquellos pilares que encauzaron e interrelacionaron de manera transversal los contenidos sobre los cuales se fundamentó el conocimiento que hacía del maestro en formación, un profesional con competencias sólidas y definidas dentro de los propósitos y objetivos del programa. Entre los campos desarrollados estuvieron el campo de formación enseñanza y aprendizaje, el currículo y la evaluación, el campo sociocultural, de habilidades comunicativas, de lengua extranjera, de práctica pedagógica investigativa y social y el pedagógico-didáctico; en este último, la educabilidad y la enseñabilidad fueron sus dos categorías centrales (Morales, 2010). “Las competencias propias de la formación docente se muestran en las intervenciones del maestro cuando estas son resultado de su reflexión sobre las prácticas que está trabajando en el aula” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

El campo del saber pedagógico fue un espacio interdisciplinar que se construyó alrededor de los conceptos de formación y educación como principios unificadores de las teorías, los modelos, las estrategias y cursos de formación pedagógicos que se pretendieron orientar con algún rigor científico, para cualificar los procesos reales e identificables en el currículo, en la enseñanza, en el aprendizaje. La Normal lo asumió como eje fundante de la formación de maestros (Morales, 2010). “Con base en el concepto de enseñabilidad, nos permitió organizar los contenidos y las dimensiones de los saberes pedagógicos, qué era

susceptible enseñar que realmente necesitaran los maestros para desempeñarse, para desarrollar las competencias” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

La normal, asumió la didáctica como la ciencia que se dedica a estudiar el cómo enseñar y el cómo aprender, pero también desde lo organizacional hasta viabilizar las condiciones para que el estudiante se aproximara al conocimiento desde sus propias posibilidades de aprendizaje, de una manera sistemática y eficiente. Y la educabilidad desde el modelo de la Pedagogía Activa en la propuesta de Escuela Activa Urbana procuró hacer posible la apropiación de un conocimiento en un contexto espacial, temporal y cultural; se centró en indagar por el quién de la educación en la perspectiva del sujeto cognoscente; caracterizarla fue conocer el estudiante y su grupo con sus posibilidades de aprender y desarrollar los procesos necesarios, fueran estos intrapersonales o interpersonales y relativos a su afectividad en la perspectiva del sujeto cognoscente (Morales, 2010).

Finalmente, el modelo pedagógico de Escuela Activa Urbana proyectó las competencias necesarias para garantizar en educación media la Educación para el trabajo con proyección al PFC, centradas en competencias laborales generales y pedagógicas. Las primeras, integradas por competencias personales y axiológicas; competencias intelectuales, relacionales y organizacionales. Entre las competencias pedagógicas estuvieron el aprendizaje significativo, la metacognición, el uso y actuación del aprendizaje en la vida cotidiana; el aprendizaje como negociación cultural en procesos de interacción y trabajo en equipo; la inteligencia social y el aprender a aprender para desaprender y volver a aprender donde el maestro fue capaz de cambiar esquemas de enseñanza tradicional por procesos de enseñanza aprendizaje desde la Escuela Activa. Así mismo, se desarrollaron procesos de pensamiento, orientación al aprendizaje y a la investigación, la reflexión pedagógica y la capacidad de compromiso (Morales, 2010). “Logramos conformar un equipo de reflexión pedagógica muy continua, [...] casi un autodidacta, donde había que leer más, escribir más, tener más ejemplos, sobre todo estrategias de trabajo para que ellos aprendieran” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

### ***Práctica pedagógica***

Antes de la reestructuración de la normal, el proceso de práctica pedagógica estaba determinado para maestros en formación, desde los grados octavo hasta undécimo, el que progresivamente implicó, asesoría y acompañamiento de la maestra consejera con relación a la observación, planeación, ejecución. En ese sentido, los condicionamientos asociados a la práctica pedagógica, producen *habitus* en los maestros o sistemas de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito, inculcados por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones (Bourdieu, 1997), que funcionaron como un sistema de esquemas generadores, inscritos en las constricciones y límites objetivos, incorporados y regulados, conformes con los intereses objetivos de quienes los originaron, con el fin de ser adquiridos, permanentes, duraderos y transferibles (Bourdieu, 2002). El siguiente fragmento de un sujeto del saber pedagógico, así lo indica:

Cuando eso la práctica era por unidades de trabajo, entonces como la práctica era octavo, noveno, décimo y once, todavía no había ciclo complementario, entonces en octavo era una práctica de observación y ayudantía pedagógica [...] en noveno empezaban a ver didácticas específicas de las áreas, [...] en décimo ya a los muchachos empezaban a hacer prácticas una vez a la semana, toda la mañana y rotaban por todas las áreas [...] y en 11 los muchachos tenían una práctica integral al iniciar el año que duraba un mes (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Práctica pedagógica que consideró fundamental, dentro del quehacer cotidiano del maestro, el manejo y dominio de grupo, el cual, dependía de la metodología que, utilizada por el profesor, su dinamismo y compromiso; y, por parte del maestro en formación, de su madurez comportamental al no necesitar de un profesor que lo vigilara para trabajar con el grupo (ENSUMA, 1994-09-14). Sumado a ello, se consideró fundamental que los maestros de la normal inculcaran, a través del ejemplo, estructuras o disposiciones legítimas que, a través de la rutinización o *habitus*, garantizaran ciertas prácticas pedagógicas reproductivas, distintivas, en toda la institución. Entre ella estuvo la exigencia de la presentación personal, la disciplina del aula, el orden de ingreso al salón de clase, salir del salón después que los estudiantes e ingresar primero que ellos, la limpieza y decoración de salones y espacios físicos de la institución, la ubicación de los recipientes de basura en todos los comedores y patios, exigir excusas para justificar las ausencias, entre otros (ENSUMA, 1996-09-19).

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



Posteriormente, en común acuerdo entre los profesores, tanto de la básica primaria como de la secundaria, media y CFC, unificaron criterios para fortalecer el manejo de la disciplina o del comportamiento, individual y colectivos del estamento estudiantil. En este sentido, para garantizar condiciones futuras y asegurar acciones previsibles, la normal fijó las condiciones a ser controladas, a través de códigos comunes y perfiles homogéneos, sociales y pedagógicos, para anticipar el porvenir objetivo y “controlar las repercusiones negativas que puedan generar” (Colectivo de autores, 2000, p. 16).

Fue así como, reglamentó evitar retirar estudiantes de clase e incluir un proceso disciplinario a los estudiantes que ingresaban tarde al salón; además, acompañar la disciplina en los lugares asignados a los profesores para lograr el control total de los espacios pedagógicos dentro de la normal, así como establecer las funciones de los directores de grupo y conocer, acatar y aplicar el manual de convivencia (ENSUMA, 1998-08-06). “El maestro tenía que saber manejar la autoridad, el manejo de la autoridad y no nos dijeron que teníamos que ser autoritarios, pero nos decían hay que saber manejar la autoridad en el aula” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

El modelo pedagógico denominado Humanismo y ciencia, aprobado hacia 1999, determinó dentro de sus objetivos, continuar con la proyección comunitaria y la imagen social de la normal. En esta línea, fue evidente cómo, desde 1985, la normal en convenio con el Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), la Secretaría de Educación y la Federación de Cafeteros, adelantaron el programa de carácter eminentemente pedagógico con los jóvenes de los grados 10 y 11, quienes realizaban proyectos de desarrollo, para mejorar las condiciones socio - afectivas, cognitivas y comunicativas de los niños, a través de actividades lúdicas, creativas y recreativas (ENSUMA, 1999).

Objetivo que se sustentó y fortaleció, a partir de los postulados del Decreto 2082 (Presidencia de la República, 1996), el cual planteó la necesidad imperiosa para las Escuelas Normales Superiores de incluir en las prácticas pedagógicas, la atención educativa; y del Decreto 3012 (Presidencia de la República, 1997), que estableció lo relacionado con la atención educativa a niños con necesidades educativas especiales. Fue así como, la normal suscribió, desde 1998, convenios con diferentes entidades encaminadas a cumplir con lo legislativamente propuesto (ENSUMA, 1998-12-21).

La expansión de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, se dio hacia escuelas urbanas y rurales, con el propósito de ubicar los jóvenes maestros en contextos reales y en comunidades con problemáticas sociales, para que aprendieran a ser propositivos con proyectos pedagógicos a la niñez; así mismo, contribuir con innovaciones desde las nuevas concepciones de pedagogía, currículo, didáctica, educabilidad, enseñabilidad, a fin de generar una reflexión sobre las prácticas de los maestros en ejercicio y su desempeño profesional (ENSUMA, 1999). “Yo era coordinadora de ese programa, sólo de ese programa, sólo 12 y 13, pero eso era muy complicado porque nosotros teníamos las prácticas largas [...] primero los formábamos, segundo los educábamos y tercero el conocimiento era muy profundo” (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

El prestigio social con relación a la calidad de la formación de maestros fue reconocido, hacia finales de la década del noventa, por su proyección extendida a través de la práctica pedagógica en la zona rural. En ese sentido, la experiencia vivida sugirió estrechar los vínculos con las diferentes instituciones que acogían a los maestros en la realización de su práctica (ENSUMA, 1999). Se podría afirmar, por tanto, que la formación de maestros, a partir de prácticas pedagógicas conforme a los principios de inculcación homogéneos y duraderos, desde el habitus incorporado, garantizó y evidenció prácticas pedagógicas transferibles, capaces de engendrar prácticas en los maestros en formación y egresados, conformes a los principios inculcados por los maestros formadores. Así, fueron producto de una “formación exhaustiva, reproductora, capaz de perpetuarse una vez finalizada la arbitrariedad pedagógica y de evidenciarse según el grado de realización cultural o grado de competencia legítima” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 87).

Terminó esta última década del siglo XX, con relación al maestro formador de maestros y su práctica pedagógica, con la responsabilidad frente a la proyección del campo de bienestar y desarrollo social, como compromiso y producto del trabajo cooperado, reflexionado y trabajado en la cotidianidad de la escuela, comprendida en dos dimensiones. Una, que abordó la realidad social integrada al contexto interno de la institución, con la apertura para aprender de la continuidad, convertida en fuente de conocimiento, que permitiría avances significativos en la autonomía institucional; la otra dimensión, implicó superar las tensiones entre lo institucional, lo local y lo regional, mediante un compartir

experiencias entre estudiantes y profesores, con el fin de tener propuestas innovadoras para la sociedad en la cual estaban inmersos (ENSUMA, 1999).

En tanto que, los escenarios como espacios en los cuales se inscribió la vida institucional, estuvieron determinados en su interior, por la reflexión, evaluación y autoevaluación de la realidad de la acción pedagógica institucional y del trabajo pedagógico del maestro formador, en una mirada crítica para reconocerse objetivamente con sus fortalezas y debilidades (ENSUMA, 1999); acción pedagógica institucional que, a partir de estas reflexiones, influiría, posiblemente, en las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del CFC en la década siguiente.

Por otra parte, hacia el 2004, se institucionalizó la práctica pedagógica investigativa en atención a la diversidad, con los estudiantes del tercer semestre del CFC, con el fin de aplicar estrategias metodológicas diferenciadas en el aula y hacer adecuaciones curriculares desde su proyecto pedagógico de aula, así como proyectar la experiencia en pedagogías activas. Fue así como se concibió la práctica pedagógica investigativa como aquella práctica capaz de articular la investigación formativa a la práctica pedagógica, para favorecer, a través de la vivencia y reflexión permanente de su quehacer en contexto, de la mano del diario de campo, el surgimiento de innovaciones, mejoras, cambios y/o transformaciones en la realidad educativa, en el trabajo cotidiano en el aula de clase y en otras actividades institucionales; lo que posiblemente generaría desempeños eficientes, tanto para el maestro formador como para el maestro en formación (García, 2004-03-24). El siguiente fragmento, así lo ejemplifica:

Los que éramos del programa de formación éramos muy juiciosos y los que eran maestros tutores de aula [...] en algunos casos, tomábamos algunas determinaciones, no le mandábamos practicantes, el rector terminaba entregándolos, cuando no había una forma de llegar a un diálogo más cercano con ellos y se les decía cuáles eran sus falencias (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

El comité de práctica pedagógica investigativa fue creado con el fin de socializar, revisar y evaluar los procesos de práctica pedagógica de los estudiantes de los grados décimo hasta CFC, así como proponer alternativas para mejorar el quehacer docente tanto de los estudiantes como de quienes laboraban en la normal. Comité apoyado frente a la toma de decisiones, en el Manual de prácticas (García, 2004-03-24); así, “en el diálogo se abordaban las dificultades o resolver la cotidianidad, nos apegábamos siempre a los casos, [...] teníamos

un manual donde decíamos, para una nueva aprobación, ahí era donde le íbamos metiendo, dependiendo de las necesidades” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Práctica pedagógica respaldada en el trabajo pedagógico del asesor de práctica adscrito al CFC, el docente tutor de práctica del preescolar o la básica primaria del sitio de práctica, bien al interior de la normal o en la institución en convenio; y el estudiante, destinatario legítimo, maestro en formación. Asesor de práctica pedagógica que, finalmente, valoraba el proceso del estudiante, desde sus posibilidades, imposibilidades, libertades y necesidades, quien, a futuro, era el encargado de referenciar laboralmente al egresado para desempeñarse en los niveles de preescolar y básica primaria, en el sector urbano, rural, público o privado. “Sobre todo, a mí me mandaban generalmente esos estudiantes que digamos así, que perdían o se quedaban sobre todo en práctica, yo los ponía carreteritos en ese cuentico” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018) (Ver anexo 1).

Se comprendió que había interrelación cuando se propiciaba la formación de un maestro desde ciertas teorías pedagógicas. Surgió así, la necesidad de afirmar el análisis de la práctica desde lo teórico, lo empírico, las dimensiones socioculturales, técnicas y ético-políticas de la profesión del maestro. La práctica social y cultural del maestro se fundamentó en el saber educativo, es decir, aquel que se ocupó de las teorías pedagógicas y de las propuestas didácticas de cada disciplina (Salinas y Forero, 2005). “Enseñar a hacer pedagogía, es actuar pedagógicamente, desde la reflexión de la práctica y desde la investigación aplicada” (ENSUMA, 2006a, p. 1). “El concepto que pedagogía era una reflexión sobre el proceso de educación que en este momento teníamos; la pedagogía era la razón de ser de nuestra práctica pedagógica [...] cualquier área del saber era enfocada hacia la pedagogía” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

En esta línea, la práctica pedagógica investigativa, de los maestros en formación, a lo largo de los cuatro semestres, estuvo acompañada en el proceso, permanentemente, por los componentes de fundamentación teórica y conceptual ofrecidos por los docentes del CFC de la normal, con base en el modelo pedagógico Escuela Activa Urbana (García, 2006). “En la planeación [de las clases] había que pensarlo teniendo en cuenta el plan de estudios, lo que, la formación que íbamos a darle a los muchachos era para la práctica, que realmente sirviera a la práctica” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); “Siempre se hacía una

lectura desde el carácter de la normal y desde el modelo pedagógico de la Escuela Activa Urbana, que se constituyeron en nuestros grandes referentes para la fundamentación conceptual de todas las prácticas” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Así mismo, estuvo respaldada con pasantías pedagógicas a instituciones externas que atendían grupos poblacionales diversos y con la participación en eventos académicos como congresos, seminarios, encuentros, de carácter local, regional y nacional, con el fin de fundamentar temas relacionados con la práctica pedagógica (García, 2006). “Cuando había los seminarios, congresos, todo eso, un congreso al que asistían los estudiantes [...] tenían que apuntar a lo que tenía la normal [...] la asistencia de los congresos era obligatoria, se calificaba, se debían hacer informes (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Además, fueron permanentes las asesorías tanto con el docente titular del grupo de práctica como con el docente formador, depositario de un conocimiento válido, dotado de una experiencia reconocida (García, 2006). Asesor de práctica, encargado de velar por el cumplimiento del proceso de práctica con el maestro en formación, centrado en la asesoría, planeación y ejecución de las clases en el lugar asignado de práctica pedagógica; así como hacer seguimiento al convenio firmado con las instituciones de práctica con el maestro tutor. “Siendo maestra de primaria, no, es que eso era lo principal, un maestro que llegara a primaria tenía que saber que tenía que asesorar a los maestros y ese trabajo para mí era que, muy gratificante” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); “Pero como había sido formada en una normal, yo sabía qué era tener los practicantes [...] como nosotros éramos de la práctica, entonces nos tocaba hacer mucho las visitas, los seguimientos a las maestras del aula, las maestras tutoras” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Entre tanto, la elaboración de la contextualización de la institución de práctica y la estructura y aplicación del proyecto pedagógico de aula estuvo acompañado por un sinnúmero de instrumentos que llevaron al maestro en formación a la reflexión permanente de la práctica pedagógica, entre ellos estuvo el portafolio de investigación donde registraban su propio proceso meta cognitivo en el área de investigación. “Con los grandes trabajé como estrategia la investigación y la lectura de contextos para poder trabajar y que ellos se formaran como maestros y también que buscaran ser protagonistas para su propio saber” (F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

El diario pedagógico en el cual registraban las experiencias significativas y la reflexión frente a ellas; el planeador de clase, con las actividades a desarrollar, con base en las indicaciones del docente formador; el informe descriptivo de los niños con los progresos y las dificultades; y la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación de la práctica pedagógica (García, 2006). “Como la práctica es investigativa, era una práctica pedagógica investigativa, obviamente tenía que partir de la lectura del contexto, los estudiantes tenían que ir a sus aulas de clase a leer el contexto” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “Es que ese proyecto, era una forma de mejorar las prácticas y de evaluar maestros porque a uno le decían, muestre cómo va con su proyecto [...] qué han mejorado, qué les falta, si se tenía que escribir” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

La práctica como tal se fundamentó en los principios de aprender haciendo, dentro del concepto de desarrollo humano, se dirigió a la construcción de escenarios propicios para percibir lo relativo a la pedagogía, la didáctica, en contacto permanente con el niño, dentro del proceso de la educación inicial; fue así como se suscitó el enriquecimiento mutuo maestro - estudiante, maestro formador - maestro formador, maestro formador - padre de familia, a través de la interacción de proyectos pedagógicos y del aprendizaje activo. Por tanto, la Escuela Activa como modelo escolar para la equidad, dio respuesta a esta necesidad a través de las metodologías de Escuela Nueva y de aceleración del aprendizaje (García, 2006). “Cuando el estudiante iba al aula de clase era el maestro [...] no había diferencia de quien era maestro, maestro éramos todos en la normal, incluidos los estudiantes del programa de formación” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); “Por ejemplo, en transición se llama jugamos a la escuela, era un proyecto pedagógico para enamorarlos del ser maestro, en la primaria se llamaba pequeños maestros [...] se estaba enamorando a los niños de su vocacionalidad pedagógica” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

La práctica pedagógica estuvo regulada y coordinada por el Manual del CFC, que legisló todos los ciclos, con relación al plan de estudios y su relación con la práctica pedagógica investigativa de los maestros en formación, con relación al saber didáctico y con relación a las funciones de los diferentes estamentos que intervenían en ella. Prácticas que progresivamente constituyeron en el estudiante la vocacionalidad pedagógica de ser maestro. “Quien coordinaba y quién estaba pendiente de planes de estudio, de área, de todo, de

asignación de estudiantes, de matrículas, de todo, era la coordinadora y cumplimos esas funciones de coordinación sin un peso” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

En CFC, con los componentes de Gerencia educativa y liderazgo para primer semestre, fortalecieron y desarrollaron competencias organizacionales; la práctica rotativa rural, en segundo semestre; en tercer semestre, contaron con la práctica de preescolar; y, por último, la práctica de cuarto semestre, en escuela nueva activa y, a la vez, con el proyecto específico de escuela de padres (García, 2006). “Nosotros les montábamos una escuela de padres que ellos tenían que preparar, investigar, organizar, orientar los talleres y nosotros los docentes nos íbamos a acompañarlos en la escuela de padres para que ellos aprendieran a hacer escuela de padres” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Así mismo, se fortaleció desde el 2006, con el nuevo modelo pedagógico, el trabajo pedagógico de los maestros en formación a través de la institucionalización en el patio, los días miércoles, de las actividad comunitaria o actividad de conjunto de la básica primaria, allí recibieron los niños en el patio, hicieron las formaciones, dirigieron la oración del día, trabajaron un valor, ofrecieron las informaciones y recomendaciones de la semana, estimularon los estudiantes y dirigieron la entrada a las aulas. En segunda instancia, todos los denominados martes de gerencia o martes de autonomía, iniciaron la jornada de trabajo desde las siete de la mañana con el fin de liderar las actividades de conjunto al interior del aula y manejar los instrumentos del gobierno escolar (Gómez, 2009). “martes de autonomía [...] desde el 2006, con dos intenciones, uno poder generar espacios [...] de formación y capacitarnos [...] y dos, que los muchachos del programa se apropiaran del aula de clase y lideraran y manejaran una institución” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Luego de la implementación del Decreto 4790 (Presidencia de la República, 2008), el CFC se denominó, hacia el año 2008, PFC, el cual, procuró garantizar la relación directa entre las teorías pedagógicas, didácticas e investigativas con las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, reguladas permanentemente por la coordinación del programa, las directivas, los maestros formadores y los padres de familia. Estos últimos, como estamentos fundamentales en el proceso de formación de los futuros maestros (ver anexo 2).

Por otra parte, con el propósito de fortalecer el desempeño gerencial de los futuros maestros, el comité de práctica pedagógica investigativa en el componente de Gerencia y

liderazgo, optó, hacia el año 2009, por ampliar los horizontes en la administración escolar y bajo la premisa “el papel de los maestros formadores es de acompañante, espectador activo y crítico reflexivo frente a lo realizado cada miércoles” (p. 1), ubicó los maestros en formación en diferentes espacios pedagógicos con acciones específicas (Gómez, 2009).

La institución, con base en las disposiciones del Decreto 1850 (Presidencia de la República, 2002), aprobó en 2009, la asignación académica acorde con la formación académica del maestro y se institucionalizó, la jornada de reflexión pedagógica los días miércoles, cada 15 días, en la jornada de la tarde, para los maestros que, voluntariamente, quisieran participar, por áreas y niveles (ENSUMA, 2009-01-14). “Quincenalmente todos los maestros de la normal se reunían para reflexionar en conjunto acerca de sus prácticas pedagógicas, mensualmente los maestros se reunían por niveles [...] se daba el diálogo entre pares” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018) (ver anexo 3).

Finalmente, a partir de la fundamentación ofrecida en los diferentes componentes y campos del saber de la malla curricular, según la normatividad vigente, los estudiantes de PFC realizaron la práctica pedagógica investigativa en preescolar, en la institución y en otras instituciones en convenio, tanto urbanas como rurales; práctica que brindó la posibilidad de desarrollar las habilidades correspondientes a este nivel, según lo legitimado por el MEN. Los sitios de práctica pedagógica a los que tenían acceso los futuros maestros se relacionaron con población con necesidades educativas especiales, población rural, poblaciones afectadas por la violencia, entre otras (Morales, 2010) (ver anexo 4).

Sólo hasta el año 2010, se evidenciaron en la normal, proyectos de práctica pedagógica investigativa, que redundarían en la reflexión pedagógica de los maestros formadores del PFC, quienes voluntariamente, se vinculaban con estos. Tal fue el caso del proyecto Simultaneous Location and Mapping (SLAM). “Revíseme, vaya al aula de clase y obsérveme orientar la clase, dígame los errores, entre maestros, dígame los errores, dígame en que fui buena, en qué tuve errores [...] yo escogía mi par” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018) (ver anexo 5).



### *Investigación*

Hacia 1995, la normal, con base en los postulados legitimados en la normatividad con relación a la reestructuración de las escuelas normales en la transición a ENS y con base en el análisis de los objetivos académicos alcanzados hasta la fecha, planteó, en cabeza de la comisión de profesores, su preocupación frente a cómo se iba a fomentar el espíritu de investigación en la normal, al ser un proceso analítico a largo plazo que requería un cambio en la enseñanza, un cambio de actitud frente al conocimiento y la implementación del mismo desde preescolar; objetivo que propuso alcanzar con la creación de la asignatura de investigación con estrategias propias para enseñarla (ENSUMA, 1995-12-04).

Hacia 1998, la investigación se proyectó para los maestros en formación adscritos al CFC desde el enfoque cualitativo, desde una única línea de investigación, con proyectos centrados en problemas con relación al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas y en la construcción de modelos didácticos como modelos de aprendizaje. Con una propuesta metodológica investigativa con trabajo de campo y utilización de múltiples fuentes de información para estructurar los antecedentes, tanto nacionales como internacionales. Los resultados de investigación se presentaban a través de ensayos, narraciones, caricaturas u otras manifestaciones comunicativas (ENSUMA, 1998-12-21).

Hacia 1999, la normal asumió el modelo pedagógico Humanismo y ciencia, a partir del cual, se recogieron las iniciativas para fortalecer los procesos de investigación en la normal. Fue así como, la participación en eventos llevados a cabo en Colombia desde la década del ochenta, influyeron para que los maestros formadores asumiera la lecto-escritura y los núcleos del saber, pedagógico y disciplinar más los núcleos problémicos, como la estructura del currículo que la sustentaría como única línea de investigación (Vargas, 1999a); apoyado por los núcleos de saber pedagógicos, sería posible construir hipótesis, las que, organizadas en complejas relaciones, ampliarían la comprensión del mundo físico y social. En ese sentido, la investigación que fue concebida tanto formativa para maestros como para estudiantes. Al respecto existieron procesos de investigación, algunos de ellos en fase inicial, otros en niveles medio y avanzado (ENSUMA, 1999).

El rol de investigador permanente dentro del aula se constituyó como alternativa para la investigación formativa, asumida desde la comprensión que tenía el maestro del saber

pedagógico y científico que le competía, así como desde la selección de contenidos pertinentes para fundamentar su práctica pedagógica, lo que conjuntamente le permitiría analizar el contexto, identificar dificultades, superar problemas cotidianos, estar en capacidad de proponer soluciones, de establecer relaciones conscientes entre los saberes, de despertar el gusto por el saber, el interés por el descubrimiento, por la búsqueda de explicaciones y resolución de problemas, a partir de la comprensión de la realidad (Vargas, 1999a).

La investigación planteó un sinnúmero de objetivos que se proyectaron a mediano y largo plazo. Entre estos, estuvieron la movilidad del conocimiento a partir de la transformación del pensamiento de los actores, a torno con los vertiginosos cambios de la ciencia; la interdisciplinariedad constituyó la base de las habilidades comunicativas como escuchar, hablar, leer y escribir; el desarrollo de procesos intra e inter institucionales, que exigieron mayor participación de los docentes de la institución a través de la investigación acción participación; la necesidad de crear mayores vínculos de la investigación, con la básica primaria y preescolar, así como la creación de espacios para difundir trabajos en curso y fortalecer la relación docencia e investigación (ENSUMA, 1999). “Cuando eso estaba en furor la teoría de la investigación acción participación, la investigación participativa y la investigación etnográfica, eso estaba marcando la pauta en investigación [...] la acción del maestro en la participación del niño en el aprendizaje (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018) (ver anexo 6).

La investigación con sus protagonistas constituyó objetos de estudios diversos que a su vez contribuyeron a la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía. En consecuencia, en la cultura de aprender a investigar investigando, se propusieron maestros lectores y escritores permanentes, quienes serían a futuro, a través de la investigación, el medio para renovar las prácticas pedagógicas, desde la formulación de proyectos de investigación como un camino para recuperar la imagen del maestro, creador de posibilidades para enseñar (ENSUMA, 1999). Fue así como se propuso la fusión de la práctica pedagógica con la investigación en la llamada práctica pedagógica investigativa. “Todos esos factores incidieron para que la normal se fuera vinculando ya con la parte de investigaciones sin tener la asesoría directa de la universidad [...] los vínculos con universidades fueron más

acompañamiento sobre PEI, sobre planes de entrenamiento” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Entre tanto, para garantizar la misión de formación de maestros legitimada desde la normatividad nacional, la Escuela Normal Superior de Manizales, normalizó la acción pedagógica institucional desde la comunidad académica, coordinada por el comité de práctica pedagógica, encargado de la toma de decisiones que incidieron, directamente, en la inculcación rutinizada del trabajo pedagógico de los maestros, específicamente en lo que denominaron práctica pedagógica investigativa, tanto para los maestros formadores de maestros como para quienes se formaron para serlo. Fue así como se determinó para los maestros en formación, la asignación de dos maestros asesores del proyecto de investigación, uno de práctica y un técnico de la básica secundaria y media, quienes, a través de sus prácticas pedagógicas, “mejorarían la calidad de quehacer pedagógico e involucrarían a todo el cuerpo docente en actividades conjuntas al CFC” (ENSUMA, 2004-02-17, p. 2).

El Núcleo de Pedagogía para el 2005, con base en los otrora objetivos de investigación planteados desde el PEI y con el nuevo modelo pedagógico, contó con proyectos de investigación de estudiantes del CFC, escritos, desarrollados y evaluados en los sitios de práctica y asesorados tanto por el profesor titular como por el profesor de investigación de la normal con la posibilidad, para el estudiante, de elegir un asesor externo que podía ser docente de la misma institución. Proceso que, al finalizar el año lectivo, era expuesto y sustentado ante la comunidad educativa e invitados especiales (Giraldo, 2005-04-17).

La Escuela Normal Superior de Manizales hacia el año 2006, con la resignificación del PEI y del plan de estudios, se apropió del currículo problematizador -que otrora había planteado en el PEI desde 1999-, pero que ahora reflejaría, en los proyectos de aula, la práctica pedagógica investigativa con proyección transformadora de la realidad a través de la aplicación de competencias intelectuales desde la resolución de problemas, la creatividad, la iniciativa y desde competencias personales al ser investigador y observador de la realidad educativa y desde competencias administrativas de gestión y liderazgo (García, 2006). “En el 2006, seguimos con ese mismo modelo de proyectos de aula en áreas básicas para desarrollar en los niños habilidades comunicativas, habilidades matemáticas y nos paramos

en varios autores por ejemplo en una Conchita Márquez de lengua materna” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

Entretanto, el currículo problematizador, posibilitó, el surgimiento de prácticas pedagógicas distintas a las legitimadas en la escuela normal desde la normatividad institucional, pero con algunas características distintivas (Bourdieu, 1997), propias de la institución, especialmente en los maestros formadores asesores de proyectos de investigación y con mayor asociación, en los maestros en formación. “Favoreció mucho en mi práctica pedagógica, fueron los procesos investigativos, porque yo llevaba los muchachos a indagar, a pensar, a construir su conocimiento orientado hacia la educabilidad, la enseñabilidad en el proceso pedagógico” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Estas fueron las prácticas pedagógicas investigativas, con carácter transformador de realidades, a través de la solución de problemas educativos desde competencias personales, las cuales ubicaron al maestro en formación, como investigador y observador de la realidad educativa; y desde competencias administrativas de gestión y liderazgo con miras a describir, interpretar o transformar la realidad educativa (García, 2006). “La práctica pedagógica con la investigación, si es un ejercicio del saber pedagógico manifestado en la competencia pedagógica en la que se integran la teoría y la acción mediante la reflexión, que obliga a realizar la praxis investigativa” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Cada maestro formador, evidencia en sus prácticas pedagógicas las estructuras estructuradas de los habitus en los que también fue formado, a los que se les adicionan las nuevas incorporaciones o actualizaciones de las prácticas, a partir de su reflexión, experiencia, actualización académica, visiones de mundo, comprensión de su trabajo pedagógico, toma de conciencia de su labor pedagógica, entre otras, las cuales evidencian en las prácticas pedagógicas del mismo maestro su evolución, involución, transformación y/o actualización (Bourdieu, 1997).

Es así como se podría conjeturar que la experiencia vivida a través de la participación activa en eventos académicos, como expositor u oyente, cualificó su quehacer como maestro y, posiblemente, determinó su práctica pedagógica. “Ayudaba muchísimo en la parte de investigación, la participación de los estudiantes en congresos, en seminarios, en exposiciones de proyectos de investigación de maestrías, [...] con eso tenía una visión

diferente de lo que era la investigación” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); “teníamos unos proyectos de investigación muy estructurados, incluso cuando teníamos la sustentación de los proyectos venían investigadores de las universidades, especialmente de la Universidad de Caldas, [...] los invitábamos a que fueran jurados y que les dieran asesoría” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

La aprobación y legitimación del nuevo decreto 4790 de 2008, estableció en la normal, el Centro de Investigación de la Escuela Normal Superior de Manizales (CIEN) conformado por grupos o equipos de trabajo de docentes integrados por representantes líderes de los núcleos socio humanístico, de expresión y desarrollo, de ciencia y tecnología, de habilidades comunicativas y del núcleo pedagógico, con el fin de estructurar la unidad básica organizacional necesaria para efectuar cambios curriculares; y por semilleros de investigación, en los diferentes niveles, con maestros y estudiantes desde el preescolar hasta el CFC, a través de los proyectos de aula.

CIEN planteado desde su carácter de formación investigativa en el currículo, propuesto desde la fusión de la teorización, de la transversalización, a través de temáticas, contenidos, nodos, asignaturas, áreas o cualquier otra forma de ofrecer los conocimientos; con las prácticas pedagógicas como vehículos que harían posible este ejercicio (Ramírez, 2008). “No teníamos cómo un fundamento epistemológico, muy científico de la práctica [...] parémonos en unos autores que ya tiene una trayectoria en investigación [...] hagamos que la práctica sea menos activismo y que tenga más científicidad pedagógica” (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018); “En algunas épocas el proyecto de investigación se hizo en los últimos ciclos, en el último año de investigación, pero, después de la segunda acreditación, de la acreditación en calidad y desarrollo, implementamos la investigación desde grado décimo” (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Entre tanto, se plantearon currículos organizados alrededor de proyectos de investigación como ejes en torno a los cuales se programó la acción pedagógica institucional, a partir de actividades propias de los campos de formación que estructuraron el plan de estudios, mediados por principios metodológicos como la integración teoría-práctica, la flexibilidad curricular, la autodirección en el aprendizaje y la participación activa; proyectos previamente diseñados por colectivos académicos, por grupos de maestros formadores de

maestros, para responder a necesidades, demandas y problemas de interés propios de las prácticas pedagógicas, legitimados en la normatividad institucional, en el PEI (Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018; Ramírez, 2008) (ver anexo 7).

Los académicos y los estudiantes asumieron por tanto su rol de investigadores permanentes a través de la investigación del currículo desde procesos metodológicos, líneas y proyectos, vivencias y actividades que dieron valor y sentido a otros componentes del proceso educativo. Por su parte, los estudiantes de los distintos niveles perfilaron su proyecto de investigación según el nivel propedéutico al que pertenecían; así en grado décimo desarrollaron su investigación a partir del proyecto de desarrollo en la práctica pedagógica social realizada con diversas comunidades; los estudiantes de once llevaron a cabo el proyecto de aula con énfasis en desarrollo de habilidades lecto escriturales o de competencias ciudadanas con grupos de primaria de la misma institución; y los estudiantes del CFC, desarrollaron proyectos de aula en los campos de educación para la diversidad, en preescolar, en escuela nueva rural y urbana (Ramírez, 2008). “Aquí en esta parte de que investigaban los maestros, la verdad es que la investigación en los maestros siempre fue una debilidad porque las investigaciones se hacían más en los muchachos del programa de formación” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Proyectos investigativos diferentes a los que se concibió como experiencia significativa. Esta, fue considerada como la evaluación de los aprendizajes, cuya estructura estuvo compuesta, de manera explícita, por diversos elementos. Primero, los beneficios pedagógicos de la experiencia evaluativa y los indicadores realizables; segundo, la descripción de los procesos de evaluación, desde el qué, cómo y cuándo se evaluaba, en coherencia con el PEI, así como los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación por parte de los estamentos a la par con estrategias de seguimiento empleadas en los procesos de evaluación que involucraran la familia y el entorno con la misma; tercero, los procesos de transversalidad desde distintas áreas en el momento de evaluar, con evidencias de los procesos con relación a los logros obtenidos (Montoya, 2008-05-28).

Para considerarse significativa, debió atender a interrogantes direccionados hacia la relación entre el sistema de evaluación institucional y la reflexión pedagógica; los aportes de la experiencia de evaluación con respecto a los resultados de la evaluación externa nacional;

la evaluación como proceso motivador para el ambiente de la clase y/o del trabajo de aula; todos ellos, encaminados a rezagar procesos de evaluación como elemento de selección y exclusión de estudiantes y a encaminar la evaluación en pro de la formación para el desempeño en la sociedad (Montoya, 2008-05-28).

Finalmente, el CIEN, determinó estructuró la investigación, hacia el 2009, desde dos modalidades, investigación formativa e investigación pedagógica. Esta última, encaminada hacia los proyectos de aula con una estructura específica como formulación de la pregunta, descripción del área problemática, objetivos, propósitos, metas, ubicación, procedimiento, beneficiarios, recursos e instrumentos; e investigación formativa desde el acompañamiento del semillero con maestros en formación, a través de un proyecto de investigación en intervención pedagógica en un campo disciplinar, para el CFC, con tema, descripción del área problemática, planteamiento del problema, objetivos, marco teórico, diseño de investigación, procesamiento y análisis de datos (ENSUMA, 2010-02-05).

La realidad de la investigación para 2009, se proyectó en la falta de tiempo y unicidad de criterios tanto para la conceptualización, ejecución e interpretación de los proyectos pedagógicos de aula como para su vinculación con la investigación formativa; sumado a ello, el incipiente reglamento de práctica con relación a la investigación, la falencia en los contenidos temáticos en las áreas fundamentales que la sustentaran, la indiferencia de algunos maestros de la normal con el PFC y el ausentismo por parte de los maestros a los martes de gerencia dificultó el seguimiento de su eficacia (ENSUMA, 2010-02-05).

“Sobre investigación no nada, la formación que tenían los maestros que estaban en ese momento en el PFC era fundamental para poder difundirlo o transmitirlo, orientarlo a los estudiantes, pero no fue directamente con la universidad” (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018); “La investigación de los maestros es un punto débil en la normal [...] había muy pocos maestros comprometidos con el proceso, se hicieron algunos intentos amarrados a procesos de tesis de grado de maestría o de doctorado” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Se concluye que las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro del CFC de la Escuela Normal Superior de Manizales, se originaron a través de la inculcación de hábitos dispuestos, con gran concordancia con relación a las prácticas pedagógicas, que

se sustentaron, con mayor relevancia según los testimonios de los sujetos del saber pedagógico, en hábitos movilizados por hábitos comunes, los cuales, por costumbre, perpetuaron y posibilitaron prácticas pedagógicas reproductivas, inseparables del colectivo, naturalizadas y adaptadas al medio para su propia defensa contra el cambio, con el fin de reproducir las estructuras objetivas de las que fueron producto.

Un segundo grupo de prácticas pedagógicas caracterizadas por elementos distintivos de las prácticas reproductivas que identificaron el trabajo pedagógico de algunos maestros formadores, pero con elementos diferenciadores, particulares producto de la reflexión con base en la experiencia, de la actualización pedagógica y didáctica, de la participación en colectivos gremiales de estudio y debate, de cambios en su quehacer desde el trabajo pedagógico explícito. Y, un tercer grupo de prácticas pedagógicas, producto de hábitos movilizados de nuevos hábitos y por ende de prácticas pedagógicas distintas a las naturalizadas en la institución, con diferencias singulares, gestadas a la luz de la participación activa en comités de investigación, equipos de investigación y semilleros de investigación.

## **Escuela Normal Superior Caldas**

### ***Modelo pedagógico***

Entre 1985 y 1995, la Escuela Normal de Caldas careció de un modelo pedagógico propiamente dicho (Ospina y Gómez, 1999). El proceso de construcción y desarrollo del PEI de la Escuela Normal de Caldas, comenzó desde 1994 con la implementación del gobierno escolar y, posteriormente, con acciones e instrumentos que diagnosticarían y estructurarían, con ayuda de la comunidad educativa el primer PEI (ENSUCA, 2001a).

Fue así como, hacia 1995, con miras a la reestructuración de planes y programas curriculares de formación, se diagnosticaron los procesos llevados a cabo en la normal en los diferentes aspectos académicos, pedagógicos e investigativos de los estamentos que la constituían. Instrumento que arrojó datos que, posteriormente, al ser analizados, evidenciaron, como situaciones problémicas, el desfase, desarticulación y aislamiento institucional; la desactualización y descoordinación de la estructura interior orgánica y su relación con los individuos; la desconfiguración de la filosofía en cuanto a misión, roles y



compromisos internos de la institución; con ausencia de investigación como elemento central de la dinámica curricular (Cárdenas, 1995); poca profundización en segunda lengua; el desarrollo tecnológico fue incipiente; además, una escasa cultura escritural dado que venían de una cultura de la oralidad (ENSUCA, 2002- febrero).

Con currículos “atomizados o archipiélagos carentes de integración curricular llenos de asignaturas instrumentales, operativas, academicistas, enciclopedistas” (Cárdenas, 1995, p. 68), los cuales restringieron la comunicación en términos de la posible relación pedagógica en donde los estudiantes tuvieran un protagonismo mayor (ENSUCA, 2002- febrero); repetitivas librecas, donde la acción pedagógica institucional desde lo académico evidenció un carácter individualista, con énfasis en contenidos ya elaborados a través de los cuales el estudiante, se disponía a aprenderlos e interiorizarlos del maestro (Ospina y Gómez, 1999).

Imperó el didacticismo con actividades escolares ajenas a la reflexión pedagógica, por ende, la enseñabilidad no era cuestionada; se privilegió el libro de texto como autoridad no deslindada en la transmisión de los contenidos de las disciplinas llamadas materias y donde consideraron *mi materia* como propiedad privada (ENSUCA, 2002- febrero). La formación pedagógica, fue sistemática, controlada, con obligatoriedad de cumplimiento como réplica de las exigencias de la maestra consejera, de acuerdo con los parámetros preestablecidos y naturalizados para ello (Ospina y Gómez, 1999).

Se evidenciaron relaciones “verticales en la relación maestro – alumno, maestros vistos como sujetos aislados” (Cárdenas, 1995, p. 29), identificados por su autoridad, quienes de ninguna manera hicieron ver a los estudiantes como interlocutores válidos (ENSUCA, 2002- febrero). Con relación al quehacer del docente, se caracterizaron por prácticas pedagógicas conductistas, centradas en estímulo – respuesta, observables, medibles y cuantificables con respecto al condicionamiento y modelamiento de la personalidad (Ospina y Gómez, 1999); con una evaluación marginal, sin aportes como elemento reflexivo y realimentador; inadecuado manejo de la comunicación e información; con “poca interacción con el contexto y con escaso presupuesto” institucional (Cárdenas, 1995, p. 68).

Podría afirmarse que, la autoridad pedagógica, es decir el maestro, fue aquel agente digno, quien estaba autorizado para controlar la inculcación de la cultura arbitraria dado su saber, era en quien se debía creer, por ende, podía aplicar sanciones socialmente aprobadas;

contó con receptores legítimos, estudiantes, quienes hacían explícitas las lógicas prácticas impuestas, el hacer y saber hacer pero quienes desconocían por qué lo hacían, ignoraban la objetividad de la arbitrariedad cultural, su violencia simbólica y en esta lógica, al no tener la posibilidad de oposición, legitimaban la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996).

Entre tanto, el énfasis curricular fue paidocéntrico, porque cifró sus aspiraciones en el cultivo de la personalidad del estudiante, bajo premisas de formación al integrar cualidades que le permitiría ser persona, cultivarse y expresarse como tal en lo cognitivo, en lo afectivo volitivo, en lo psicomotor y en lo trascendente. La orientación del currículo posibilitó al estudiante, llegar a ser un agente de transformación social, a través de sus roles como maestro. El currículo de la normal también fue concebido como sociocéntrico porque responde al desarrollo del país a través de la Formación de Educadores (Cárdenas, 1995).

Así mismo, se llevaron procesos de actualización del personal directivo y docente e incentivaron los maestros para continuar con su formación integral; adecuaron la estructura organizativa a las necesidades institucionales, mediante la redefinición de líneas de autoridad, coordinación y asesoría; replantearon las funciones de los comités directivos, curricular, servicio docente; definieron tiempo y nivel de la formación pedagógica; recuperaron la identidad del maestro con su ejecución y control de las actividades planeadas; contaron con un colectivo docente como equipo dinamizador de la gestión del currículo; crearon un departamento de investigación que permitiría la reflexión, transformación y producción de saber; conformaron un centro de producción de materiales bibliográficos, gráficos y audiovisuales con el fin de realizar publicaciones periódicas a; y, finalmente, conformaron un equipo interinstitucional para la articulación de estas instituciones (Cárdenas, 1995).

Reestructuración que, finalmente, modificó el título de bachiller pedagógico con énfasis en música, que se otorgaba desde 1984, con 145 alumnas hasta 1996, por el de normalista superior (Cárdenas, 1995). Luego, hacia 1996, se presentó el segundo PEI de reestructuración, con base en los parámetros indicados por la máxima autoridad pedagógica, el MEN, mediante el cual se otorgó la aprobación de reestructuración de la Normal Nacional de Señoritas mediante Resolución No. 3056 de julio de 1996 (ENSUCA, 2001a).

En un análisis interno entre los maestros formadores de maestros, se concluyó que el proceso llevado a cabo en 1996 tuvo tanto aspectos positivos como aspectos negativos, los

que, posteriormente, fueron el sustento para los procesos de acreditación. Se concluyó, por ejemplo, en el aspecto positivo, que hubo progreso en el manejo de planes de estudio al cambiar la clase magistral altamente centrada en contenidos y objetivos, producto de la otrora impuesta tecnología educativa, por modelos que fomentaron el desarrollo creativo con la implementación de innovaciones pedagógicas manejadas en forma colectiva, los que se interrelacionaron y complementaron entre sí; así mismo, se valoró el aspecto epistémico de la pedagogía con una visión interdisciplinaria e imaginativa (Ospina y Gómez, 1999).

De igual forma, se acordó corregir la severidad en la relación maestro - estudiante por una menos rigurosa; se reflexionó la evaluación que venía centrada en los exámenes, donde el educando devolvía al maestro lo que él le había enseñado, educación bancaria; las relaciones en el campo administrativo que antes eran verticales, con la Ley 115 cambiaron con el gobierno escolar, lo que permitió la participación de la comunidad educativa en la vida institucional; hubo predominio de la sensibilidad humana; la flexibilidad y diversidad de enfoques fue posible gracias a la capacidad dialógica, de negociación y construcción colectiva de saberes. Sin embargo, en el aspecto negativo, “se vio la empeorización e imposición, faltó planeación [...] esta experiencia fue caótica, no hubo coordinación ni concertación, no fue evaluada, sino traumática; trajo perjuicios para alumnos que iban a otros colegios; el nivel académico disminuyó en forma notable” (Ospina y Gómez, 1999, p. 5).

En 1997 se inició la construcción del tercer PEI, condición indispensable para la certificación de la normal –antes Normal Nacional de Señoritas- (ENSUCA, 2001a), con base en el Decreto 3012 de 1997 y, a través de la consolidación de los convenios con universidades con miras a recibir asesoría de tipo curricular y en procesos de evaluación por dimensiones (SEMMANIZALES, 1998). Fue así como cambió de razón social la Escuela Normal de señoritas, dada la aprobación de reestructuración hacia Escuela Normal Superior de Caldas, mediante la Resolución 7181 (10-12-1997) (Ospina y Gómez, 1999).

Para la reestructuración, el PEI fue sustentado con pedagogos “para iluminar la misión de esta” (p. 1), como Pestalozzi, Vygotsky, entre otros, así como teorías provenientes de corrientes del psicoanálisis, humanistas y conductivas; todo ello para evitar una sola mirada y más bien, “tratar de ser eclécticos” (p. 1). Así mismo para solucionar algunos problemas internos que se presentaban con los estudiantes, futuros maestros, como dependencia e

incapacidad de afrontar los problemas de la vida real. Como bien lo afirmaron “las instituciones quedan y los hombres pasan” (Tamayo y Gómez, 1997, p. 1).

Así mismo, asumió como misión, la formación de maestros para el desempeño en el nivel preescolar y básica primaria con énfasis en la expresión artística y en la proyección social, desde una concepción humanística para un maestro que pudiera promoverse y promover el desarrollo humano integral; “Todas las normales desarrollaron modelos humanistas apoyadas por las visiones del momento desde los aportes de la psicología, los aportes de la sociología, los aportes de la antropología, todos estaban mirados desde la postura humanista” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Entre tanto, hacia 1998, fue aprobado el CFC con los grados 12 y 13 bajo la Resolución 588 (03-03-1998) y la acreditación previa otorgada por el MEN al programa de formación docente bajo el Decreto 3681 (09-12-1998) (ENSUCA, 2001a). Así mismo, fue avalado el énfasis de la normal denominado La Promoción Humana, un reto en la formación social y artística del maestro (López, 1998-05-08). “Cuando las normales, surgen y se renuevan curricularmente, se renuevan desde un énfasis, el énfasis fue vital porque fue lo que les dio distinción y visibilidad individual [...] por ejemplo la normal fue por el arte, la educación artística” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Proceso de reestructuración con miras a la acreditación, que obligó a la normal a implementar instrumentos de evaluación interna para medir sus procesos, así como aciertos y errores en el mismo; evaluación que sirvió como escenario de formación y crecimiento de los estamentos responsables de gestionar y ejecutar el proyecto curricular construido (SEMMANIZALES, 1998); sin embargo, también evidenció “algunos profesores que legalmente no querían que la normal se reestructura y, algunos de ellos, fueron los gestores de un movimiento para desbaratar todo el proceso de reestructuración que se había adelantado” (López, 1998-julio, p. 2).

Fue así como, con base en los postulados legitimados por el MEN para las instituciones formadoras de maestros, para hacer realidad los planteamientos de la misión y la visión en la formación de maestros, determinados en el PEI, se estableció la propuesta curricular, que trazaría el quehacer pedagógico de los maestros, con base en el trabajo por núcleos temáticos o del saber y núcleos problemáticos, a partir del trabajo de construcción

colectiva y de socializaciones con los estamentos de la institución (López, 1998-05-08). Ese fue un ejercicio muy importante, entonces la clase se preparaba colectivamente, la clase se daba colectivamente (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

El desarrollo de cada núcleo temático o de saber, desde su campo interdisciplinar, se proyectó para trabajar un problema particular que aportaría a la intervención del problema general o núcleo problemático; acción viabilizada a través de la reestructuración de bloques programáticos a partir de una estructura curricular definida y al esfuerzo por articularlos en líneas de investigación conformadas por proyectos de investigación o pedagógicos, que buscarían respuestas a lo planteado en los núcleos temáticos y que, finalmente, fortalecerían el perfil del normalista superior (SEMMANIZALES, 1998). “A partir de proyectos, si eran nucleares, entonces era interdisciplinaridad, por ejemplo, en la Normal de Caldas había cuatro núcleos del saber [...] y en cada uno de ellos estaban integradas las áreas del currículo” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Avanzar en la construcción de colectivos de trabajo, facilitaría, a mediano y largo plazo, la creación de comunidad académica en la normal, la cual impulsaría el proceso educativo no sólo al interior de la institución, sino también con otras instituciones educativas del contexto, constituyéndose en un eje pedagógico del medio social (SEMMANIZALES, 1998). El proceso de implementación de la propuesta curricular inició en 1998, en dos fases simultáneas, la primera fase teórica proyectada hasta 1999 y la segunda fase práctica, hacia el año 2000. La primera fase de fundamentación teórica en pedagogía y didácticas partiría de la actualización en temas como el plan de integración curricular, procesos investigativos, enseñanza problémica, proyectos de aula, redes conceptuales, elaboración de logros, competencias comunicativas, modelos pedagógicos y normatividad de la evaluación; los que, en conjunto, estructurarían teórica y conceptualmente el PEI (Marín y Bedoya, 2000).

Plan curricular que fundamentó la formación en el desarrollo humano (ver Tabla 5 Estructura curricular preescolar a grado 11), como principio que garantizaría al maestro formador, la capacidad de promoverse y promover el desarrollo de actuaciones legítimas, con principios encaminados hacia la autorrealización del ser humano; plan de estudios para la reestructuración, con énfasis en intervención social y educación artística (SEMMANIZALES, 1998), el cual se basó en el Decreto 3012 de 1997.

Así, dentro del plan curricular, se propuso el pensamiento problémico con miras a lograr que los futuros maestros, fueran reconstructores de conocimientos, capaces de estructurarse integralmente, proyectarse y transformar la sociedad, capaces de reconstruir y transferir conocimientos a la solución de problemas sociales, mediante la intervención en los contextos comunitarios. Estructura curricular que se proyectó en los núcleos del saber para el CFC a través de la integración holística de la problemática curricular, que permeó las dimensiones conceptuales, normativas, administrativas, pedagógicas, metodológicas y comunitarias, referentes obligados en el estudio del proceso educativo (SEMMANIZALES, 1998) (ver Tabla 6, Estructura curricular del CFC).

Hacia 1999, se concibió un modelo pedagógico, como el constructo que fundamentó las mediaciones pedagógicas. Fue así como, luego de la evaluación y análisis del contexto particular de existencia, se consolidó un modelo pedagógico ecléctico dado que acogió diversas tendencias que respondieron coherentemente con las características del contexto para la formación de maestros, a los retos institucionales explicitados en el PEI como promoción humana con énfasis en educación artística y proyección social (ENSUCA, 1999). Promoción humana, comprendida como el conjunto de acciones que llevarían al educando a “ser más, con capacidad de optar, de realizarse y participar” (ENSUCA, 1999-08-27, p. 1).

El trabajo pedagógico del maestro y la acción pedagógica institucional, se dieron en el marco de la educación y la promoción humana, de forma intencional y sistemática, cuyo propósito fue la formación personal de los niños y jóvenes o adultos, en todos sus aspectos físicos, intelectuales, afectivos y morales (Ospina y Gómez, 1999). En ese sentido, el énfasis artístico, contribuyó en la consolidación de la estructura personal y profesional, en el proceso de humanización que permitió el incremento de la sensibilidad, la estética y la ética, mediante diferentes manifestaciones de la vida a través del arte (ENSUCA, 1999-08-27).

Modelo pedagógico incorporado y objetivado, a través de fines, objetivos, relaciones, contenidos, métodos, medios y evaluación, en condiciones concretas, cuya columna vertebral fue el currículo (Ospina y Gómez, 1999). En ese sentido, se podría afirmar que el sistema de enseñanza institucionalizado, dadas las características específicas de su estructura y de su funcionamiento como formadora de maestros, fue ineludiblemente productor y reproductor de prácticas pedagógicas, por los medios propios de inculcación legitimados a través del PEI

y de las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia fueron necesarias tanto “para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no era el productor y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95).

Entre los dominios básicos que rigieron el currículo, especialmente de la educación media vocacional y del CFC, estuvieron el conocimiento de la pedagogía como fuente y orientación metodológica y didáctica, para generar aprendizajes; el desarrollo de estructuras del pensamiento; la formación pedagógica donde se reconstruyeron saberes mediante una reflexión crítica, con sentido ético, artístico y social; el manejo de medios tele informáticos aplicados a la pedagogía y a la disciplinas que aportaron a la educación como ciencia social; estructuras que se estructuraron en los núcleos temáticos y problemáticos, objetivados a través del plan de estudios (ENSUCA, 1999).

El carácter epistemológico del plan de estudios derivó de la construcción de redes conceptuales y de la identificación de los ejes articuladores e integradores que denotaron la enseñabilidad de los saberes, explicitados en categorías que se operacionalizaron en el PCI de aula y en propuestas de investigación socioeducativa. Plan de estudios que inspiró un modelo globalizante, integrador e interdisciplinario, de cooperación, concertación, negociación y definió, democrática y participativamente, la labor de la comunidad educativa en determinación de su rumbo e intención social; la integración de la escuela a la vida y la contextualización de la cultural enfocada hacia la calidad (López *et al.*, 1999).

Particularmente, la operacionalización de los núcleos temáticos y problémicos, se dio a partir de la enseñanza en torno a problemas, fundamentados en el principio pedagógico de aprender, “planteando y resolviendo problemas” (p. 3); en ese sentido, las asignaturas, como unidad académica y administrativa del plan de estudios, la estructura vertical y horizontal de las disciplinas, las correlaciones e integraciones entre ellas, más el diagnóstico realizado con los estudiantes, fueron las bases para elaborar un nuevo enfoque, viabilizado a través de la propuesta del PCI (López *et al.*, 1999).

En el PCI, participaron algunos docentes, comprometidos, quienes además de dominar la didáctica y la epistemología del saber específico en el cual habían sido formados, poseían la claridad conceptual que les permitió ubicar puntos de convergencia, lógicos y

coherentes, entre disciplinas y núcleos que vislumbraron soluciones a los problemas, necesidades y/o expectativas de los estudiantes, a los problemas de los núcleos y a la problemática institucional (López *et al.*, 1999). En este sentido, se podría reconocer, como lo plantea Bourdieu (1997) en la práctica pedagógica del maestro, el *sentido práctico*, es decir la toma de decisiones anticipadas con base tanto en sentimientos, preferencias, decisiones, principios, visiones y comprensiones del mundo propias; como en las disposiciones y estructuras incorporadas desde las instituciones donde fueron formados, que lo llevaron a actuar de una u otra manera, con base en actuaciones objetivadas y legitimadas dentro del campo educativo al que pertenecieron sus prácticas pedagógicas (Bourdieu, 1997).

El proceso de implementación de la propuesta curricular, que inició en su primera fase de fundamentación teórica hacia 1998, continuó la segunda fase de procesos prácticos hacia el año 2000. Los procesos prácticos, individuales y colectivos, propiciaron la elaboración de la red conceptual de cada núcleo, la revisión, actualización y confrontación de los logros y objetos de aprendizaje de cada disciplina, entre pares de la misma disciplina y con los lineamientos curriculares del MEN, con base en la Resolución 2343 de 1996 (Marín y Bedoya, 2000); resolución a partir de la cual se estructuraron los objetivos de formación de la normal, desde el eje pedagógico (ver Tabla 7 Objetivos de formación vs. Logros e indicadores), viabilizados a partir de logros e indicadores de logros.

Así, el currículo problémico tendió a favorecer el desarrollo del pensamiento creativo al potenciar operaciones intelectuales de alto orden en los estudiantes, por ejemplo a través de la pregunta, manifiestas a través de competencias; todo ello, viabilizado a través de PCI por núcleos temáticos problémicos, creados desde las necesidades y expectativas de los maestros en formación, que conllevarían a la búsqueda de soluciones con la concurrencia de las diferentes disciplinas en cada núcleo temático problémico (Aristizábal y Bedoya, 2000). “Lo que usted le enseñe a la persona le sirva para algo y ahí, yo le veo el éxito a las competencias, si la competencia me permite a mí, hacer en contexto, lo que yo aprendí” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Una de las herramientas más importantes, considerada para activar el desarrollo del pensamiento creativo, fue la pregunta, herramienta privilegiada en la enseñanza problémica



al convertirse en el corazón del aprendizaje activo. Formulación de preguntas para las que se le recomendó al maestro, en su práctica

Verificar que la pregunta fuera entendida por el estudiante, ya que en muchas ocasiones las respuestas erróneas se debían a que no se formularon internamente la misma pregunta que el docente planteó; evitar el refuerzo gestual ante la verbalización de la respuesta dado que, por costumbre, el maestro solía hacer ademanes de aprobación o desaprobación de las respuestas, que eran leídos por los estudiantes reprimiendo así la reflexión, exploración y curiosidad (Aristizábal y Bedoya, 2000).

Así mismo, fueron conscientes que, si partían de las características de los estudiantes para la enseñanza, debían comenzar por reconocer y aceptar que todos aprendían de forma heterogénea con diferentes estilos de aprendizaje. Por tanto, los maestros incluyeron en quehacer pedagógico, un repertorio de estrategias y materiales para los diferentes estilos de aprendizaje, entre los cuales estuvieron, por ejemplo, la relación del material pedagógico o didáctico nuevo con el anterior y con la experiencia personal y la práctica pedagógica de los estudiantes; un balance entre las actividades prácticas y actividades teóricas; un reconocimiento entre información concreta y los conceptos abstractos; el análisis de ejemplos explícitos de observación de la realidad, experiencias empíricas, atención a los detalles; el contenido teórico aplicado al método científico, entre otras (Aristizábal y Bedoya, 2000).

Así mismo, el maestro de ninguna manera debía adoptar actitudes evaluativas mientras los estudiantes buscaran soluciones; cuando aplicaba retroalimentación, debió dirigir la idea al procedimiento y no a la persona que lo expresaba; la tendencia del docente con respecto a cualquier tipo de respuesta por parte del estudiante debió ser la de indagar, explorar o investigar hasta donde él entendiera lo que decía o hacía; tener presente que la característica de una pregunta problémica era la contradicción, es decir, la tensión dialéctica entre lo que se conocía y lo que se buscaba; en lo posible, evitaron respuestas monosilábicas a no ser que se complementara con la argumentación o justificación (Aristizábal y Bedoya, 2000). “En mis prácticas pedagógicas, al vincularme al CFC, yo cambié el concepto de pedagogía, de didáctica, yo les decía a las niñas, recuerden que ustedes son las que van a ir a dar allá, a formar las bases” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Existió, por tanto, una relación indisociable entre las estructuras incorporadas en la rutinización del habitus, en la acción pedagógica institucional, acorde con los planteamientos

del currículo problémico, y el habitus individual del maestro, donde, éste, reflejó o expresó objetivamente el habitus de aquel y constituyó así, un sistema de prácticas pedagógicas legitimadas, colectivas, pero con variantes estructurales en los maestros con relación a la singularidad de su quehacer, de acuerdo con “el poder de selección que dio la experiencia, el sentido práctico y el estilo pedagógico propio de la institución” (Bourdieu, 1993, p. 104).

Pese a la organización, planeación y ejecución de las fases, legitimadas por la comunidad educativa desde hacía dos años, surgieron obstáculos administrativos que dificultaron continuar con esta línea de acción. Entre ellos se encontró la proliferación de proyectos, con docentes pertenecientes a varios niveles, o a dos núcleos o responsables de más de un proyecto o núcleo; docentes que ingresaron a la planta de personal de la normal, sin procesos de inducción, ni tiempo para asimilar la propuesta; cambios recurrentes de asesores de núcleos o reubicación de docentes en otros niveles y disciplinas, con poca apropiación de los elementos propios de la nueva disciplina (Marín y Bedoya, 2000).

Así mismo, fueron evidentes prácticas pedagógicas de docentes antiguos, que de ninguna manera evidenciaron la concepción holística de su disciplina ni de su núcleo, con relación al currículo problémico con miras a desarrollar el pensamiento creativo (Marín y Bedoya, 2000). Es así como, se podría afirmar que habitus antiguos, estructurantes de práctica pedagógica reproductivas, pudieron sobrevivir, durante mucho tiempo, “a pesar de la revolución de los códigos pedagógicos y curriculares, e incluso de las condiciones sociales que produjeron esos códigos” (Bourdieu, 2002, p. 77) al punto de originar “inadaptación como adaptación, rebelión como resignación” (Bourdieu, 1993, p. 107).

Hacia 2001, el concepto de modelo fue adoptado como la representación de la realidad pero que se desprendió de la teoría. Este referente conceptual para la acreditación de la calidad tuvo un acento en el papel del conocimiento y del aprendizaje, porque consideró no sólo los rasgos distintivos, desde la epistemología, sino también la argumentación desde las distintas visiones del desarrollo humano (ENSUCA, 2001b; ENSUCA, 2002- febrero).

Fue así como el modelo pedagógico con énfasis artístico estuvo fundamentado en los procesos que devienen de las teorías cognitivas y de la pedagogía conceptual, al retomar de sus principios y postulados, los lineamientos para establecer metas, desarrollos, estrategias, criterios y medios de evaluación que redundarían en los núcleos de saber pedagógico

(ENSUCA, 2001a; ENSUCA, 2002-02-21); modelo pedagógico apoyado en autores como Piaget, Vygotsky y los teóricos de la pedagogía conceptual. Modelo pedagógico que valoró el pensamiento como premisa fundante del desarrollo humano; en esta estructura del pensar, encontró en la educación artística, la mediación legítima para el desarrollo, especialmente de la sensibilidad y para el afincamiento del compromiso social que el modelo pedagógico requería (ENSUCA, 2001b) (anexo 8).

Modelo que enfatizó en la relación entre el maestro en formación y el maestro formador, en la mediación a través de la “investigación, la participación, la concertación, la negociación de saberes y significados dinamizadores de saberes” (p. 10); bajo un desarrollo, progresivo y secuencial, “de la cotidianidad al saber y del saber a la cotidianidad” (p. 10), al resignificar la vida a través de un método de construcción colectiva de saberes a través de la investigación y el trabajo productivo con enfoque problémico respaldado por el PCI. En este campo, donde la práctica y la teoría fueron momentos de un mismo proceso, todos los docentes de la institución ejercieron el rol de maestros de práctica al asesorar y acompañar a los estudiantes (ENSUCA, 2001a; ENSUCA, 2003-marzo). “Yo pienso que la identidad del maestro que usted sea coherente con el discurso, [...] en sus acciones y en sus actos y en su discurso sea coherente” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Por otra parte, en el año 2001, se formalizó y aplicó la ficha de autoevaluación docente, a la planta de personal desde preescolar hasta el CFC, de ninguna manera con fines sancionatorios, más bien en aras del mejoramiento de la calidad desde aspectos valorativos a acciones humanas, con el fin de exteriorizar procesos técnicos, pedagógicos, organizacionales, administrativos y de recursos, para potenciar aciertos, corregir errores, orientar procesos y optimizar recursos puesto que se afirmó que “sólo una reflexión del quehacer pedagógico puede ubicarnos en quiénes somos, qué hacemos y qué tenemos” (López, 2005-01-26, p. 1). Ficha que determinó que aprendieron a sortear diferentes situaciones al hacer uso del diálogo, no sólo con compañeros sino con estudiantes; se concientizaron sobre la falta de sistematización de la práctica pedagógica, dado que nunca lo habían hecho; fue evidente la importancia de la planeación individual de la disciplina y la planeación por núcleos, con apoyo de la matriz epistémica con confrontación del discurso a

partir de situaciones cotidianas; se suscitaron aportes a la reflexión pedagógica en los colectivos docentes frente a lo que se hace y lo que deberían hacer (ENSUCA, 2001-12-07).

Hacia 2002, el modelo pedagógico, se enmarcó, en la tendencia cognitiva que reconoció el privilegio del desarrollo del pensamiento desde las estructuras que le dieron razón de ser a las demás dimensiones del ser humano en torno a la educabilidad; el carácter cognitivo se evidenció en la misión social y en el compromiso con la realidad (ENSUCA, 2001b). Currículo viabilizado a través de los colectivos docentes quienes permitieron la discusión disciplinar a través de la negociación de fases y momentos, en torno a objetos y fenómenos de los que se enseñaba y que fueron agrupados en cinco núcleos temáticos problemáticos, operacionalizados en el PCI (ENSUCA, 2002- febrero). De esta manera los núcleos temáticos y los núcleos problemáticos, atendieron al atributo de la enseñabilidad de los saberes y los niveles a la educabilidad del ser humano (ENSUCA, 2002-02-21).

Los PCI se dinamizaron a través de proyectos de aula, entendidos como acciones pedagógicas que permitieron, alrededor de los intereses derivados de los núcleos institucionales del saber, desarrollar en los educandos el “espíritu científico” (p. 3) y abordar los saberes de manera interdisciplinaria, problematizando la realidad y asumiendo posturas frente a ella y al conocimiento. Esta acción se concretó desde la enseñanza problemática en la vida cotidiana, en donde, a través de las distintas prácticas pedagógicas, se buscaron alternativas de solución al problema institucional y a los que, derivados de este, se plantearon en los núcleos del saber institucionales (ENSUCA, 2002- febrero).

Así, en lo curricular administrativo, la institución agrupó los grados desde preescolar hasta el CFC, en siete niveles, en atención a las características de desarrollo humano (ENSUCA, 2002- febrero). En lo operativo metodológico, se diseñaron e implementaron los PCI, por niveles, según los diferentes núcleos desde las esencias propias de su saber. Núcleos que contaron con una estructura específica; de lo general a lo particular, ubicaron el problema institucional o situación problemática al que apuntó el núcleo, el problema del núcleo, el proyecto del nivel, el profesor responsable, problema de nivel, disciplinas fundantes, presentación general, diagnóstico, evaluación y la Red Temática (Londoño, 2002). Red temática, conceptual o metodológica, que agrupó los objetos de aprendizaje en tres clases que en orden a su profundidad y extensión se denominó eje integrador, eje articulador y

categorías. Red que se semejó al tejido de una araña (ver Ilustración 1 Red general APEN), para permitir la concertación de la ruta del saber a seguir, en un tiempo determinado, por los docentes y estudiantes integrantes del nivel (ENSUCA, 2002-02-21).

Entretanto, la operacionalización del enfoque problémico se validó desde la estructura general de la guía, con base en los parámetros de planeación establecidos por el colectivo de maestros, al plantear una situación problémica de aprendizaje, viabilizada desde la ruta del saber o desde el camino concertado y marcado por hilos conductores de la red para implementar el PCI, estructurado por docentes y estudiantes (ENSUCA, 2002-02-21). “La normal intentaba reunir las áreas de acuerdo con una finalidad. Estaba el PSS, pienso como ser social, [...] se reunía las ciencias sociales, la ética y la religión, los tres profesores [...] construíamos una guía” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Hacia 2005, institucionalmente el modelo pedagógico, construido y discutido colectivamente, se enmarca en la tendencia cognitivo social que reconoció el privilegio del desarrollo de pensamiento desde las estructuras que le dieron razón de ser a las demás dimensiones del ser humano. El carácter cognitivo direccionó la misión social y el compromiso con la realidad a través de la mediación pedagógica entre la acción pedagógica institucional, el trabajo pedagógico del maestro y el aprendizaje con énfasis en educación artística (ENSUCA, 2006; García *et al.*, 2005), objetivados en los símbolos institucionales.

La mediación pedagógica para el aprendizaje desde la enseñanza problémica se constituyó en elemento de desarrollo curricular en doble vía; desde la práctica pedagógica individual del maestro, dispuesta explícitamente en la planeación pedagógica y, desde el trabajo de colectivos docentes, al responder a los núcleos de nivel con fines de apropiación, transferencia y convergencia, con relación a esta (López y Bedoya, 2005, p. 1). “Las planeaciones tenían una meta definida y unos objetivos claros, eso sí tiene muy claro, allá lo que es la parte de los formatos, la parte de la planeación, la parte de lo que es el plan de área” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

La normal, hacia 2006, hizo de la música la mediación pedagógica a través de la cual, los estudiantes, con su instrumento y notas musicales, desarrollaron competencias de convivencia, solución de problemas, reacción ante conflictos; a través de él, conoció de su cultura y su identidad, “el proyecto es multiplicado, por lo que se siembra un maestro en

formación, a la vez que se está sembrando en todos los niños que estos afectan” (López, 2006-03-08, p. 1). El quehacer del maestro formador, el de disciplina y el docente del núcleo, llevaron a los educandos a la construcción del conocimiento y al desarrollo de competencias empleando la mediación pedagógica para el aprendizaje basada en la enseñanza problémica. La tutoría fue la estrategia metodológica de apoyo donde interactuaron estudiantes y el docente para compartir, realimentar procesos, ampliar conceptos y recibir asesoría para su práctica pedagógica investigativa (Bedoya y Arcila, 2006).

Así mismo, el colectivo de maestros analizó y diseñó, en conjunto, la reestructuración curricular del CFC de la normal, para responder a las demandas formativas que les impuso la sociedad con respecto a sus egresados. Horizonte, legitimado en el Decreto 0808 de 2000, en el cual se estableció el “crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación institucional” (p. 1); fue así como, el núcleo de pedagógicas tenía el de mayor número de créditos para garantizar una sólida formación conceptual en el campo base en la formación docente (Bedoya y Arcila, 2006).

Hacia 2007, la normal fue invitada a analizar y reflexionar sobre el proyecto de institucionalización del modelo de Escuela Activa Urbana; encuentros pedagógicos y académicos, en los que presentaron su oposición, al argumentar que la institución venía de un período de fortalecimiento en los procesos educativos internos, desde los aportes y construcciones de la educación problémica, respaldada en el modelo cognitivo social para el desarrollo del pensamiento, con la música como mediación pedagógica (ENSUCA, 2007-marzo). “Otro movimiento que aportó mucho para la época, fue todo lo que llamamos pedagogía activa, entonces se recuperaron otra vez los pedagogos activos, Montessori para la visión del niño, Decroly, de ahí para lo de la democracia, los valores” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018) (anexo 9).

Hacia el 2008, en la formación humanista que brindó la normal, se concibió, el maestro como el primer protagonista de la sociedad, encargado de movilizarla hacia el desarrollo. Con base en esta premisa, el PEI, se comprometió no sólo con el ideal de calidad frente a las exigencias de la época; sino que, orientó procesos y esfuerzos hacia la formación de maestros, desde el currículo, especialmente en el nivel del PFC, al relacionar el conocimiento de la pedagogía, las ciencias y las artes con el mundo social y con la infancia;

al formar pensamiento sistemático y reflexivo de la práctica pedagógica investigativa, como condición de la actuación profesional, mediados por métodos de aprendizaje centrados en las acciones de los niños; al concebirse como una institución que marchó de acuerdo con el avance de la historia, de las tendencias pedagógicas y educativas, con proyectos de constante innovación pedagógica (ENSUCA, 2008-07-24).

Posteriormente, hacia el 2009, contó con un PFC, reestructurado curricularmente, con una organización precisa de créditos académicos por núcleos, con criterios de homologación y reconocimiento de saberes previos; con mediaciones pedagógicas para el aprendizaje basado en la enseñanza problémica, las TIC, el Sistema Institucional de Evaluación VALENS y el Sistema Institucional de Investigación SIVENS con innovaciones educativas que fomentaron el desarrollo del pensamiento crítico investigativo (Montoya *et al.*, 2009). Contó con diversidad en los materiales didácticos, acordes con la estrategia pedagógica o secuencia de recursos, utilizados por un docente en la práctica educativa (Arias *et al.*, 2009).

A la par, como producto de la reflexión colectiva, teórica y práctica que durante varios años realizaron los docentes, se entendió la enseñanza problémica, como el proceso en el que el docente, al dejar planteado el problema para ser discutido abiertamente en el proceso pedagógico, demostró cómo transfirió la teoría a su quehacer pedagógico y la resignificó desde la práctica pedagógica, reflexionada, posterior a la actuación, con ayuda del diario pedagógico como instrumento de sistematización e insumo básico para la el ejercicio investigativo de su trabajo pedagógico. En ese sentido, se comprendió el tránsito del trabajo académico formativo reproductivo al trabajo académico formativo productivo y estructurante de diversas prácticas pedagógicas (Echeverry *et al.*, 2009). “Coexisten maestros no interesados en el modelo, de corte tradicional, autoritarios [...] hay una distancia entre el ser y el deber ser porque uno no puede olvidar su propia historia patria de cómo se ha formado” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Finalmente, la primera década del siglo XXI, dispuso, de manera tradicional, la formación de maestros, desde de un instrumento legitimado que la viabilizó; este fue el plan de estudios por contenidos programáticos, que se implementó en las instituciones educativas del país, con criterios dispersos y, muchas veces, alejados de las normas legales y de las políticas educativas trazadas por el gobierno nacional con relación a medios, fines y

objetivos. Fue así como la Normal de Caldas, dada su experiencia y trayectoria, así como por la naturaleza pedagógica como institución formadora de maestros propuso un plan de estudios por competencias (Castaño *et al.*, 2011).

### ***Práctica pedagógica***

La práctica pedagógica puede ser analizada, en una escuela normal, a partir de los procesos evidenciados en los dos estamentos o agentes pedagógicos que los caracterizan, el maestro formador de maestros y el maestro en formación; sin embargo, los desarrollos, reflexiones y cambios del sujeto del saber pedagógico transitaron por períodos con lentos desarrollos con relación al tiempo pedagógico de los estudiantes. Fue así como, antes de los procesos de acreditación de la Escuela Normal Superior de Caldas, las reflexiones de la práctica giraron, fundamentalmente, alrededor de los procesos llevados a cabo por los maestros en formación, legitimados por el consejo de práctica, los cuales se desarrollaron en ambientes tradicionales, bajo la vigilancia y seguimiento estricto por parte del maestro consejero o de práctica (ENSUCA, 2002- febrero).

Maestro consejero y asesor directo de los procesos de clase, modelo para planear y orientar las prácticas educativas de los maestros en formación (ENSUCA, 2002- febrero); encargado de estimular, orientar y dirigir la formación pedagógica de los estudiantes, en los diferentes espacios pedagógicos o centros de práctica educativa, donde realizaban las actividades y demostraciones propias del quehacer del maestro (Escuela Normal Nacional, 1995); quien, despojado del carácter problémico y con predominio de la docencia frente a la investigación y la extensión, caracterizó su quehacer pedagógico por la “repetición, de manera atomizada, de las producciones de las ciencias para enseñarlas por reproducción, fragmentada y disciplinar a los estudiantes” (ENSUCA, 2002- febrero, p. 80).

Fue así, como la práctica pedagógica se estructuró desde la formación exhaustiva a través del habitus cultivado, “que reproduce más completamente en las prácticas, que engendra los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o de una clase” (p. 75), mediante la interiorización de inculcación rutinizada, desde el trabajo pedagógico del maestro formador, quien fue capaz de naturalizar la práctica pedagógica, una vez finalizaba la arbitrariedad pedagógica y de evidenciarse según “el grado de realización cultural o grado



de competencia legítima” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 75) en los escenarios de práctica pedagógica, tanto al interior de la normal como en los lugares de convenio, efectivamente guiados por el maestro formador. “Uno empieza imitando al maestro, yo empecé a los siete años imitando el mío [...] uno tiene la tendencia a imitar siempre al maestro que le parece mejor, más alternativo y a evitar rasgos del maestro violento o autoritario” (G, A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Con base en las exigencias del MEN, que exhortaron por la reestructuración y acreditación de las normales, la práctica pedagógica en la normal exigió, hacia 1998, una nueva estructura curricular que atendiera, además de lo curricular, a lo investigativo desde la práctica pedagógica llevada a cabo por los maestros en formación, con el fin de propiciar “espacios para la construcción de saber pedagógico, así como la transformación de métodos, programas, proyectos y del proceso de enseñanza y aprendizaje que permitieran, al futuro maestro, moverse en una dinámica pedagógica de creatividad y desarrollo” (p. 43). Fue así como, integró la dimensión teórica de todo saber socialmente legitimado. En este sentido, los colectivos docentes y comunidades académicas fusionaron los saberes de las disciplinas, la metodología y las didácticas especiales, porque “su alumno maestro enseñará como a él le enseñaron” (SEMMANIZALES, 1998, p. 43).

La práctica educativa de los estudiantes se estructuró, de tal manera que los docentes del grado respectivo y los docentes de los sitios de práctica, participaron activamente en este proceso al ser los responsables de revisar la planeación y preparar la práctica de cada grupo o estudiante, antes de desplazarse a la respectiva institución, así como promover la reflexión pedagógica y evaluación de acuerdo con los parámetros estipulados por el comité de práctica, en la guía de evaluación institucional (Londoño, 1998). Por tanto, se afirmó que “como pedagogos formando pedagogos, sabemos que no podemos tomar la academia como una amonestación, si consideramos que el aprendizaje debe ser lúdico, un acto que lleve más al afecto por lo aprendido, que al sentimiento de fastidio por corresponder o ser fruto de una amonestación” (Córdoba, 1998, p. 1).

Posteriormente, hacia 1999, con base en los criterios e indicadores de calidad y desarrollo exigidos por el MEN, la normal planteó su propuesta de formación pedagógica de formación de educadores y estructuró los procesos de práctica pedagógica de los maestros en

formación, con miras a contribuir en la consolidación del desarrollo educativo del municipio, al integrarse a la comunidad local a través del trabajo pedagógico, del servicio social, de los procesos pedagógicos en las instituciones en convenio, de las personas que participaron en la formación, de la misma escuela normal como empresa; estructura que posibilitó la comprensión de la realidad diversa, de la cual era parte (López y Yepes, 1999-04-16).

En ese sentido, denominó Práctica Educativa y Comunitaria, a la práctica llevada a cabo por el estudiante; estructurada con el fin de lograr en el proceso, la capacidad de integrar el saber adquirido y las experiencias cotidianas al desarrollo de las funciones, de manera que trascendiera su quehacer pedagógico hacia el desarrollo comunitario, la investigación, la cualificación de los ambientes educativos y la lectura de realidades (ENSUCA, 1999).

Las etapas del proceso de formación con relación a la estructuración progresiva de estructuras de inculcación propias de la práctica pedagógica, que se desprendieron del PEI (ver Ilustración 2 Etapas del proceso de formación), se relacionaron de grado preescolar a grado sexto como el “período básico de la formación; de grado séptimo a grado noveno, como el período de transición e iniciación pedagógica; en grado 10 y 11 como el período de profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica” (Ospina y Gómez, 1999, p. 15). Los grados 12 y 13, con el CFC, donde se abordó la formación del maestro, desde los campos pedagógico, disciplinario, científico, investigativo y en valores, que profundizaron en la reflexión pedagógica sobre enfoques pedagógicos (Ospina y Gómez, 1999). “La práctica pedagógica del maestro formador del maestro, pues era basada en proyectos, era nuclear” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018); “

Posteriormente, hacia el año 2000, la práctica educativa de los maestros en formación estuvo diseñada con el propósito de integrar y transferir los conocimientos adquiridos a través de los cuatro núcleos temáticos problemáticos que conformaban el currículo problémico con miras a desarrollar el pensamiento creativo. Desde esta visión holística, donde la teoría y la práctica fueron considerados momentos de un mismo proceso; el consenso, la participación, la transferencia creativa y la reflexión pedagógica, fueron desafíos que fundamentaron el actuar de los estudiantes en los diferentes espacios de aprendizaje (Bedoya, 2000).

La educación, se concibió en la normal, como un proceso intencional y permanente de naturaleza humana, influenciado por una realidad histórica y cultural que definía un

concepto de persona y de sociedad; trayecto que potenció el desarrollo humano con el propósito de que la persona se adaptara y actuara en diversos contextos y lograra niveles progresivos de humanización (ENSUCA, 2001b; ENSUCA, 2002- febrero). Como desde el modelo pedagógico institucional, la preocupación fue la formación humana con miras a potenciar el desarrollo humano, se implementaron instrumentos de seguimiento y la evaluación de los procesos educativos llevados a cabo por los diferentes estamentos, para legitimar estos procesos y de fortalecer niveles de discusión académica.

Fue así como, en el 2001, el análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario de reflexión pedagógica, aplicado a los maestros formadores, con relación a la práctica pedagógica, evidenció la inclinación hacia tres tendencias pedagógicas. En primera instancia, la metodología activa, desde la enseñanza problémica implementada en el PEI desde hacía tres años; segundo, el constructivismo, desde el apoyo teórico para lograr nuevos conocimientos; y finalmente, como menor tendencia, el cognitivismo, el desarrollismo y el humanismo (ENSUCA, 2001c).

Resultados y reflexiones de la práctica pedagógica, a partir de los cuales se estructuraron los núcleos temáticos problémicos que caracterizaron el currículo, mediados por la investigación, la participación y construcción colectiva de saberes. Así, por ejemplo, el núcleo Aprendo y enseño, enseño y aprendo (APEN) propició un cambio de mentalidad en quienes creían y hacían creer que los docentes lo sabían todo y que tenían todas las preguntas resueltas (León, 2000), a partir de la reflexión permanente de las áreas propias de la modalidad pedagógica, entre ellas la práctica social de grado décimo y la práctica pedagógica investigativa de grado once y CFC (ENSUCA, 2001a).

La práctica pedagógica investigativa y social, del maestro en formación, tuvo como propósito la relación directa entre la teoría, vehiculizada a través de los saberes adquiridos en los componentes del currículo, la experiencia producto de la acción en la práctica pedagógica, la investigación y la reflexión permanente (ENSUCA, 2001a). En ese sentido, ubicaron al estudiante “en el mundo que le ha correspondido vivir y de estimularlo a adquirir herramientas para transformarlo” (p. 30), a través de la exploración, la vivencia, los problemas sociales, analizados desde la inducción y la deducción; así mismo, “la formación

con el otro y para el otro en su proceso de integración personal, aprendiendo y enseñando con el ejemplo” (ENSUCA, 2001c, p. 30).

Práctica que llevó al estudiante a fortalecer el campo disciplinario y a desarrollar su *vocacionalidad* por la carrera docente; práctica pedagógica que intensificó y profundizó, en escenarios pedagógicos, los procesos orientados e incorporados por los maestros formadores, en los campos pedagógicos e investigativos (ENSUCA, 2001a). Se podría afirmar, en ese sentido, que la práctica pedagógica de los maestros fue el reflejo de las estructuras estructurantes objetivadas en la normal, capaces de incorporar *habitus* cultivados por los maestros formadores, es decir, marcadas disposiciones frente a prácticas pedagógicas, capaces de originar principios de vocación frente a su acción pedagógica (Bourdieu, 1997).

Los escenarios pedagógicos fueron concebidos como el aula de clase, los pasillos de la institución, las calles del barrio, la vereda; de ninguna manera se redujo a espacios físicos exclusivamente, sino que comprendió también situaciones específicas en las que estuvieron implicadas relaciones complejas o, en ocasiones, difíciles de descubrir como una teoría, un punto de vista, un sentimiento no explícito de forma material, existente, y que, perfectamente, contribuyó al análisis situacional de la institución (Bedoya y Arias, 2001). “La casuística es cuando nos reuníamos y hablábamos ciertas cosas, no se formalizaba, era decir, tuve esta dificultad con alguien, que opina con lo que está pasando con fulanita de tal pero que eso se formaliza” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Escenarios vivos a través de los actores de la institución, de las relaciones que uno y otros formaron, en los distintos niveles en el ejercicio de poder. Estudiante con maestro, directivo con maestro y los estudiantes; relaciones dinámicas, que se transformaron y adquirieron características diferentes en cada contexto, en cada escenario y pusieron de manifiesto los modelos pedagógicos que orientaron la labor docente (Bedoya y Arias, 2001).

Hacia el año 2002, la práctica pedagógica investigativa, dentro de la estructura curricular institucional, estuvo direccionada, a partir de la matriz epistémica educabilidad y enseñabilidad como atributos de la pedagogía (ENSUCA, 2002). Aproximaciones conceptuales estudiadas desde dos ámbitos; primero, desde las relaciones básicas del fenómeno educativo como educación-pedagogía, pedagogía-didáctica, pedagogía-curriculum y didáctica-curriculum. Segundo, desde el análisis de las diferentes tendencias de

la educación y la pedagogía, a partir de la visión general antropológica, filosófica, naturalista y artificialista, hasta el estudio y la diferenciación de las teorías pedagógicas que podrían suscitarse en el acto educativo, por ejemplo, “de la esencia y de la existencia basadas en la pedagogía tradicional, la pedagogía marxista, la pedagogía libertaria, la pedagogía antiautoritaria, la pedagogía activa, la pedagogía tecnológica, la pedagogía existencialista y la pedagogía personalista” (Arias, 2002-agosto, p. 3).

Dentro de las concepciones que estructuraron el concepto de la práctica pedagógica investigativa, asumieron la pedagogía como la disciplina en construcción referida a la formación humana que se centró en la relación enseñabilidad y educabilidad con el fin de construir conceptos y teorías que permitieran orientar los procesos educativos con la pretensión de fortalecer su estatuto científico (ENSUCA, 2002-02-21). Y la práctica, como la relación entre teoría y acción en un escenario pedagógico como la escuela, la cual, al reflexionar en lo formativo, se tornó pedagógica abordada desde lo investigativo. Práctica pedagógica investigativa con dos intenciones claras, legitimadas en el PEI (ENSUCA, 2002).

El primero, fue la plataforma para el desempeño como maestro en el campo aplicado de la pedagogía, que propendió, para los estudiantes el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, evidenciadas en la capacidad de transferencia creativa o para extrapolar un saber adquirido y con él, actitudes y aptitudes manifiestas en una situación análoga a la tratada por una experiencia anterior, con base en los saberes y habilidades viabilizados a través de procesos interpuestos en el trabajo académico y formativo de los cuatro núcleos temáticos problémicos y los PCI (ENSUCA, 2002).

Procesos pedagógicos definidos como aquellos que facilitaron el desarrollo de competencias para comprender los fundamentos de la pedagogía y desde ellos, acompañar e investigar procesos educativos escolarizados con el fin de promoverse y promover el desarrollo humano integral (ENSUCA, 2002-02-21). La segunda intención, estuvo orientada hacia la transformación social, a partir de la problematización de la realidad y la vida cotidiana. Fue así como se concibió que, para llegar a impactar los diferentes contextos, se requirió formar estudiantes líderes, competentes, con pensamiento problémico para que, en últimas, transformaran la vida de la comunidad (ENSUCA, 2002).

La práctica pedagógica, además de los componentes de formación determinados en el currículo, los eventos y situaciones de aprendizaje, implicó la participación consciente de todos los estamentos en los procesos pedagógicos, los que colectivamente estuvieron inmersos en jornadas pedagógicas, culturales y recreativas, salidas de campo, en la planeación y evaluación institucional, en eventos académicos y procesos de investigación; así como en atención a poblaciones, asesoría técnico pedagógica a la comunidad, escuela de padres, celebraciones religiosas y en todas aquellas acciones tendientes a vivenciar la práctica del PEI que propendió por la formación humana (ENSUCA, 2002- febrero). “Los padres de familia, eso sí me encanta de la normal que hay mucha participación de los padres de familia, el padre de familia entra está en contexto con la normal, la normal lo involucra mucho” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Práctica pedagógica investigativa atendida desde los cuatro núcleos temáticos problémicos de los cuales se desprendieron las líneas de investigación, estructuradas según la naturaleza de los saberes, por ejemplo, existieron Potenciándome como ser social (PSS) que contó con la línea educación y sociedad, Con mi acción comunico mi ser (ACS) que contó con la línea Acción comunicativa y educación, Desarrollo mi pensamiento a través de la ciencia (DPC) que contó con la línea El pensamiento y las ciencias y Aprendo y enseño, enseño y aprendo (APEN) que contó con la línea Pedagogía y práctica educativa. De los siete niveles del PCI, dinamizados en proyectos de aula, el nivel siete, correspondió a los cuatro semestres del CFC bajo en nombre Docencia, camino de vida (ENSUCA, 2002).

Con base en el proceso de acreditación y, según la autoevaluación institucional de 2002, se concluyó frente a la práctica pedagógica, que los saberes y su circulación, manifiestos en la apropiación conceptual y en el reconocimiento entre la educabilidad de los sujetos que experimentan el aprendizaje y la enseñabilidad de las disciplinas desde la didáctica, jugaron un papel vital, dado que fueron considerados como pretextos legítimos para garantizar la formación de maestros APEN. Particularmente, el proceso de práctica pedagógica investigativa, en el CFC, contó con la progresión de niveles que, finalmente, alcanzarían los logros planteados en el PEI (ENSUCA, 2002).

La práctica pedagógica que caracterizó el quehacer de los maestros estuvo directamente relacionada con la acción pedagógica institucional manifiesta en el PEI, a partir

de la reflexión pedagógica y disciplinar suscitada por los colectivos docentes de los núcleos del saber, liderados, en su mayoría por el núcleo APEN, con miras a legitimar o determinar alternativas pedagógicas (ENSUCA, 2002- febrero). En esta lógica se podría afirmar que, los condicionamientos de existencia de las prácticas pedagógicas, determinadas por el colectivo docente, produjeron *habitus* en los maestros o sistemas de disposiciones adquiridas “por medio del aprendizaje implícito o explícito” (Bourdieu, 1993, p. 92), inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones, que en conjunto, funcionaron como un sistema de esquemas generadores, regulados e incorporados, conformes con los intereses objetivos de los maestros formadores (Bourdieu, 2002).

“El maestro tiene que tener mínimo cinco saberes incorporados, el saber de la disciplina, el saber pedagógico, el saber sobre el desarrollo humano, el saber cultural y el saber institucional, pero todos esos saberes en diálogo” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018). Los maestros fueron los encargados de formar a los futuros maestros, por ende, se concibió importante enseñar con perspectiva hacia este objetivo, desde los primeros años de escolaridad, para que “el estudiante nos recuerde dentro de 20 años” (López, 2002, p. 1). Desde esta perspectiva podría afirmarse que el *habitus* incorporado se constituye a lo largo de una historia particular de existencia, imponiendo su lógica única a la incorporación, donde los maestros, activos y actuantes, participan de la historia objetivada que permite habitar las instituciones, mantenerlas activas, “es lo que hace revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas [...] así, la institución encuentra su plena realización en la virtud de la incorporación desde una dimensión temporal” (Bourdieu, 1993, p. 99).

Los maestros, por tanto, buscaron la manera “de llegar a todos los estudiantes” (p. 1), a través de múltiples escenarios pedagógicos con el objetivo de potenciar sus capacidades y talentos, formarlos como líderes, capaces de participar con una mirada ética y estética en procesos de investigación (López, 2002). “Yo fui docente de aula [...] la normal tiene la modalidad de que el muchacho termina grado 11, quiere y le gustó la vocación como maestro, entonces sigue el ciclo complementario que son dos años más” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Finalmente, el año 2002, con base en la evaluación institucional, se evidenciaron, frente a la circulación de los saberes pedagógicos, desarrollos desiguales en la práctica

pedagógica, según la antigüedad de los docentes, al permanecer en ellos, aspectos operativos de la labor del maestro, previsibles, tradicionalistas e incompatibles con los nuevos principios que desde el modelo pedagógico se habían planteado; así mismo, la reflexión sobre las consideraciones pedagógicas apenas se vislumbró al interior del colectivo de maestros (ENSUCA, 2002- febrero) (anexo 10). En ese sentido, fue preocupante la viabilidad y coherencia de los principios antropológicos institucionales, definidos en el PEI, manejados desde la reflexión y la práctica, por la cualificación de los docentes en el manejo de las pedagogías que estaban a la vanguardia, en educación (ENSUCA, 2002- abril). “El maestro maneja el discurso, no, no todos, hay muchos que están ahí, es decir, seguimos hablando de eso, del deber ser, el deber ser sería ese... y esa es la falencia que tiene la educación” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

La pedagogía se constituyó en el saber fundamente de la normal y, como saber que direccionó las prácticas pedagógicas institucionales, permitió develar los códigos de las disciplinas y áreas para vincularlos, de manera deliberada, en los procesos que viabilizaron el PEI hacia la formación artística del maestro; pedagogía como “la mirada sobre ese caminar, como la comprensión de ese camino recorrido, de un estilo, de unas marcas que se reconocen como características de unas maneras de caminar y que constituyen una forma de ser” (Marín y Bedoya, 2003, p. 35). Fue por ello que, hacia el año 2003, el núcleo APEN, privilegió la construcción de conceptualizaciones que favorecieran la acción pedagógica institucional y del maestro, a través del desarrollo pedagógico y la construcción de saberes para transformar “las prácticas educativas que [a la fecha] no se concebían como generadoras de desarrollo humano ni posibilitaban el aprendizaje significativo” (Marín y Bedoya, 2003, p. 3).

Posteriormente, hacia el año 2005, la normal planteó acciones de mejora tanto para el estamento estudiantil, con relación a la práctica pedagógica, como para el estamento directivo y docente, con relación a la idoneidad para asumir el cargo. En primera instancia, el colectivo de núcleo APEN, con base en la evaluación de tipo formativo, asumido en la normal, y con el fin de mejorar procesos académicos, determinaron actuaciones a cumplir por parte de los maestros en formación con relación a la práctica pedagógica. Entre otros, exigieron creatividad para enriquecer la sensibilidad pedagógica; apropiarse de los conceptos indicados por las disciplinas del núcleo pedagógico; así como mostrar disposición, receptividad y



compromiso en la práctica pedagógica investigativa. Colectivo que reflexionó acerca de la *vocación* como maestras para enriquecer sus proyectos de vida, por lo que, plantearon cultivar el interés por el conocimiento a través de una mayor dedicación de tiempo al estudio; revisar las maneras y formas de hacer “la transferencia pedagógica en el trabajo de aula con el fin de reconocer el valor de la teoría” (p. 1); reconocer el valor de encuentro con el docente en el aula, como vivencia pedagógica que posibilitó la comprensión del sentido pedagógico de los actos cotidianos, habituales, de aula (Franco, 2005).

En segunda instancia, la normal solicitó al gobierno nacional nombrar en el cargo de coordinador académico, a una persona conocedora de esta función, dado que “los previamente nombrados para ello, de ninguna manera tenían las competencias pedagógicas y el conocimiento de las políticas del MEN en formación docente, currículos de normales, normatividad del sistema nacional de formación de maestros, sensibilidad y sentido de pertenencia” (p. 1), por tanto, “retrasaron procesos, permitieron la conversión de la normal a un colegio común y corriente que no dejó nada productivo para la alta acreditación” (p. 1).

Igualmente, afirmaron frente al nuevo personal docente “sin sensibilidad pedagógica, sin deseos aprendizaje y apropiación del saber fundante del maestro, sin compromiso institucional y con otros cargos en la tarde que los limita para crecer como maestros de maestros” (p. 2), Sin el perfil e idoneidad para ser maestros de maestros (López, 2005-03-29), así “dos terceras partes de los maestros vinculados, una tercera para de los maestros de la institución, en lugar de contribuir, obstaculizaba el proceso de formación con su mal ejemplo y falta de competencia pedagógica” (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018). Sumado a ello, la normal contó con pocos recursos económicos para capacitación de docentes en aspectos como pedagogía, investigación y desarrollo de habilidades escriturales (López, 2005-03-29).

Entre tanto, hacia el año 2006, dentro del proceso de construcción colectiva del PEI y de las políticas de cualificación permanente, la verificación de los procesos pedagógicos fue un aspecto básico para sostener la calidad y buscar la excelencia; por ello, desde el componente pedagógico APEN y con base en la reestructuración curricular propuesta para el CFC, plantearon logros de aprendizaje de acuerdo con los saberes, necesidades e intereses de los educandos; diseñaron e implementaron mediaciones pedagógicas problémicas;

organizaron, secuenciaron e implementaron estrategias metodológicas, desde la creatividad y la sensibilización social y artística; fueron coherentes al emplear la evaluación como proceso continuo formativo; emplearon material didáctico; y aumentaron, cada vez más, el nivel de exigencia en los procesos del aula y fuera de ella (Arias, 2006-11-27).

De igual forma, dieron gran valor a un maestro líder, con iniciativa y dinamismo en el trabajo pedagógico en el aula; capaz de planear con base en el enfoque problémico y el modelo cognitivo social, propio del diseño curricular institucional; de relacionar la educabilidad y la enseñabilidad como atributos de la pedagogía y de apropiar los saberes propios de las disciplinas que se le asignó orientar; y, finalmente, de comprender el interés emancipatorio de sus prácticas pedagógicas investigativas (Arias y Dallos, 2007-10-09).

La formación magisterial fue el soporte fundamental del proceso educativo institucional de la normal hacia la región y el país, “por la marcada influencia que cada maestro de preescolar y primaria ejercía en cada niño, desde su actitud, su acción y su palabra, modelando la personalidad de cada ser humano que definiría la vida de los pueblos” (ENSUCA, 2008-07-24, p. 1). Fue por ello que, hacia el año 2008, la práctica pedagógica investigativa de los estudiantes del CFC, se reafirmó como campo aplicado de la pedagogía; proceso que contó con el apoyo de los maestros asesores de cada grupo, de los docentes del núcleo APEN y de los demás núcleos institucionales (Dallos, 2008, p. 2).

Una vez reestructurada y fundamentada la práctica pedagógica investigativa, con base en los lineamientos del naciente PFC, la normal, en su función formadora, permitió espacios de proyección social que vincularon la normal con el entorno (Montoya *et al.*, 2009). Por ello, dispuso de maestros asesores de práctica para que pudieran desplazarse a los contextos donde habían sido ubicados los maestros en formación, tanto en escuelas urbanas, ubicadas en barrios retirados de la institución, como en escuelas rurales, distantes unas de otras; así mismo, contó con sitios de práctica con población vulnerable, con necesidades educativas especiales en la primaria satélite, lo que hizo necesario que la relación entre docente y número de estudiantes dependiera de la atención especializada que requirieran (López, 2009-07-21).

Finalmente, hacia 2010, la práctica pedagógica investigativa fue concebida como un escenario de confrontación, vivencia y transferencia de la teoría a la práctica lo que implicó el desarrollo de procesos, la transformación de las experiencias de la escuela y su proyección

al contexto. En este sentido, planteó un proceso consolidado de reflexión en los espacios dedicados para tal fin (López y Bedoya, 2010-09-08).

### ***Investigación***

La normal, hacia 1998, asumió el modelo de investigación Unidad de Investigación (UI), como estrategia educativa para la cualificación del plan curricular y la articulación de la práctica educativa con la investigación; modelo que concibió la investigación como una estrategia para el aprendizaje, que pretendió orientar al estudiante, a través de un proceso formativo, hacia el fomento del espíritu investigativo, la actitud reflexiva y crítica en la apropiación y construcción del conocimiento (SEMMANIZALES, 1998).

Modelo UI, que coordinó el currículo con miras a viabilizar la relación teoría - práctica en el quehacer educativo, el cual procuró, en todos los niveles, que la formación inicial de maestros, estuviera mediada por la investigación pedagógica y que los colectivos de docentes se constituyeran en comunidad académica, capaces de generar y promover la construcción de saber pedagógico y profundizar y difundir el conocimiento socialmente validado (ENSUCA, 1998-mayo); objetivo común frente al que afirmaron “en el actual contexto sociopolítico, la convivencia cotidiana exige de la Normal Superior de Caldas altos niveles de formación pedagógica donde se reconstruyan saberes mediante una reflexión crítica, con un sentido ético, artístico y social” (SEMMANIZALES, 1998, p. 5).

Para posibilitar el modelo, se diseñó y definió un Sistema Institucional para la Investigación (SII), identificó tres líneas de investigación para los cuatro núcleos temáticos problemáticos (SEMMANIZALES, 1998). “El sistema institucional de investigación que integraba las prácticas y la investigación que hacían los estudiantes para poderse graduar y algunos ejercicios con los cuales se vinculaban docentes [...] las normales dieron un tránsito hacia problematizar la práctica pedagógica” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018). Sin embargo, afirmaron los profesores del CFC que, aunque existió una planta de personal básico para las áreas académicas, no contaron ni con los maestros ni con el tiempo suficiente para trabajar en investigación (ENSUCA, 1998-10-30). Fue así como se hizo necesario, solicitar a las directivas institucionales, extender el tiempo para la investigación,

preparar el personal para iniciar estos procesos, integrar colectivos para trabajar investigación y conceptualizar teóricamente el proceso de investigación (López, 1998-11-03).

Reconceptualización que dio como resultado, hacia 1999, una estructura en investigación formativa enfocada, fundamentalmente, para ser desarrollada por los estudiantes del CFC, viabilizada a través de su práctica educativa y comunitaria, al integrar el saber adquirido y las experiencias cotidianas, al desarrollo de las funciones para trascender su quehacer pedagógico a través de la vinculación con un proyecto investigativo, adscrito a algún núcleo, con bases de reflexión epistemológica y didáctica, enfocada hacia el desarrollo comunitario y la cualificación de los ambientes educativos (ENSUCA, 1999).

Contó con líneas de investigación asociada a los núcleos de saber así, el núcleo PSS, educación y sociedad; al núcleo DPC, el pensamiento y las ciencias; al núcleo ACS, la acción comunicativa y educación; al núcleo APEN, pedagogía y educación artística; al núcleo PD, currículo y gestión. Como objetos de estudio, se plantearon la constitución del hombre como ser individual y social, como ser pensante, como comunicador de procesos culturales, la pedagogía como proceso de reflexión y reconstrucción de saberes (ENSUCA, 1999).

Sumado a la estructura del Sistema Institucional para la Investigación, de carácter formativo, se fortaleció, hacia el año 2000, el componente de formación en investigación para los estudiantes del CFC, el cual abordó, a partir de la discusión de la comunidad científica, la existencia o no de un estatuto de ciencia a las denominadas ciencias de la educación, desde el análisis de los planteamientos que, sobre el tema, se encontraban en diferentes corrientes de pensamiento entre ellos, la teoría crítica o racionalidad crítica, el estructuralismo y la teoría de sistemas, entre otros. Así mismo, se propusieron ámbitos a partir de los cuales emergían y se originaban problemas de investigación educativa, como, por ejemplo, la realidad socioeducativa, escolar y teórica a partir del campo de acción del maestro y el contexto de actuación humana, en donde se “cruzan múltiples variables que intervienen, dificultan, posibilitan, terminan y afectan en cualquier sentido, el quehacer pedagógico del maestro y la función social de la escuela” (Arcila, 2000, p. 3).

Para lograr avanzar en este propósito e intención formativa del espíritu investigativo, se implementaron con los maestros en formación, experiencias de orden práctico, cotidiano, y conceptual, bajo la asesoría permanente del colectivo docente a cargo, para la comprensión

y apropiación de la lógica, así como potenciar operaciones intelectuales, que, en el campo del razonamiento, subyace hacia el desarrollo de competencias investigativas. Lógica de pensamiento que obligó a los maestros formadores, trabajar en los procesos académicos por la construcción de estructuras de pensamiento, más integrales e integradoras (Arcila, 2000) evidenciados en los proyectos como ejercicios investigativos, requisitos para grado.

Hacia el 2001, el Sistema Institucional de Investigación, favoreció el desarrollo de líneas mediante procesos de fundamentación teórica determinados en los componentes del currículo, sustentados en el Plan Institucional para una Enseñanza Investigativa, a través de proyectos curriculares; así como, mediante proyectos de investigación pedagógica, a través de la enseñanza problemática y la capacidad de indagación. Investigación alrededor de los objetos de estudio de los núcleos del saber que fueron articulados a la práctica pedagógica del CFC, con los procesos de investigación educativa adscritos a las diferentes líneas que desarrolló la normal (ENSUCA, 2001-05-21). “Las normales trabajamos por núcleos del saber, pero al interior [...] teníamos dos tipos de proyectos, los de las asignaturas en las áreas fundamentales y obligatorias que estaban convocadas en el currículo y los proyectos transversales” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

La investigación formativa en la normal se enfocó en diversas líneas de investigación, entre las cuales existieron la exploración vocacional, las expectativas hacia la profesión docente, “la lectura de realidades educativas, la interacción entre preescolar y básica primaria, la escuela nueva, los proyectos de aula desde la enseñanza problemática” (p. 20) y la investigación en el aula con énfasis en preescolar (ENSUCA, 2001a) (anexo 11).

Posteriormente, hacia el año 2002, la investigación docente, fue impulsada y liderada por maestros formadores y asesorada por expertos de la Universidad de Manizales, según convenio previamente pactado; fue agrupada en dos grandes proyectos de investigación de carácter institucional. El primero, se centró en la relación de la educación artística y el desarrollo humano; el segundo, se interesó por caracterizar los modelos pedagógicos de los maestros. Ambos, tuvieron como referente los niveles de educación preescolar y básica primaria. Utilizaron como herramienta de recolección de información, el diario pedagógico, a través del cual “reconstruir, deconstruir y provocar la reflexión sobre las prácticas

pedagógicas. Volvernos a nosotros mismos, es un reto permanente y el diario pedagógico es uno de los mecanismos para procurarlo” (ENSUCA, 2002- febrero, p. 46).

Fue así como se dispuso la nueva estructura curricular, como garante para el desarrollo del Sistema Institucional de Investigación, con líneas abordadas desde diferentes niveles de sistematización, en el marco de la dinámica de los núcleos del saber y del problema institucional que ubicó los procesos en un contexto particular de existencia desde lo histórico, social, educativo y legislativo. Entre los objetos de investigación, estuvieron educación y sociedad, el pensamiento y las ciencias, acción comunicativa y educación, pedagogía y práctica educativa. Esta última, permeó la acción investigativa, dado que daba cuenta, en todos los campos de las líneas de investigación, desde la relación con la pedagogía (ENSUCA, 2002- febrero). “Las prácticas pedagógicas estaban basadas en el espíritu investigativo, nos iniciábamos en los proyectos de investigación y las prácticas se volvieron prácticas pedagógicas investigativas [...] las prácticas estaban a partir de proyectos de investigación” (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Finalmente, la sistematización de los procesos de investigación formativa y educativa, resultado de la autoevaluación institucional de la normal, evidenciaron el cumplimiento de procesos investigativos que permearon las diferentes actividades con proyectos de investigación pedagógica en todos los niveles; sin embargo, hallaron líneas de investigación poco desarrolladas. Para afrontar estas dificultades, propusieron trabajar en red y hacer énfasis en el maestro como constructor de teoría pedagógica, al apropiarse de ella, al unificar la teoría con la práctica, sobre todo, al producir saber pedagógico (ENSUCA, 2002- abril).

Se podría afirmar que las disposiciones estructuradas e incorporadas por la normal a los maestros a través del habitus, permitieron posiblemente, “producir un número infinito de prácticas, individuales y colectivas, relativamente imprevisibles pero limitadas en su diversidad, capaces de excluir, sin violencia, todas las acciones incompatibles con las condiciones objetivadas institucionalmente” (Bourdieu, 1993, pp. 95-97); prácticas pedagógicas que pudieron ser distintas a las prácticas tradicionales pero cercanas a la ciencia y a la investigación; y/o distintivas, con elementos comunes a los habitus de origen pero con otros diferenciadores. Esquemas y principios de división, que hicieron posible la

diferenciación entre estas, sobre la base de las elecciones que los mismos maestros hicieron, puesto que los principios pudieron ser o no diferentes para unos y otros (Bourdieu, 1997).

La investigación hacia el año 2003, fue acreditada como una actividad intelectual, realizada alrededor de un problema, con el fin de crear una nueva manera de pensar algo. Con base en estos argumentos, se hizo un reconocimiento público y especial por “la mística empleada por [un] profesor, en el proceso investigativo, los logros obtenidos con la adición de los profesores en los diferentes proyectos [...] y por estimular a los docentes para que no renuncien a la creatividad investigativa” (ENSUCA, 2003, p. 1) (anexo 12).

Posteriormente, hacia el 2004, la institución continuó con el fortalecimiento de la investigación docente, viabilizada a través de la estructuración, institucionalización, seguimiento y evaluación de macroproyectos por línea, articulados al desarrollo del currículo y adscritos al sistema de investigación SII; desarrollo investigativo, a su vez, a desde la sistematización y producción escrita de las experiencias de investigación en y desde el aula y de investigación docente (ENSUCA, 2004); investigación, planteada como el equilibrio entre los modelos tradicionales, de transmisión de conocimiento, y los modelos activistas propuestos en la normal, desde la práctica o el experimento (Echeverry y Quintero, 2004).

En ese sentido, para alcanzar los propósitos de la investigación docente y el desarrollo del pensamiento investigativo en el educando (ENSUCA, 2004), los protagonistas, a través de la vinculación en la práctica de la teoría, alcanzarían un “aprendizaje significativo, contextualizado, adaptado a las necesidades reales de la región y generador de conocimiento” (p. 10), por lo tanto, la investigación transitaba en dos espacios, uno físico y uno conceptual, relacionado con su saber pedagógico. Tránsito, en el que maestro en formación del CFC, contó con un docente investigador, quien, de manera voluntaria y automotivada, ejerció el liderazgo investigativo necesario para asegurar dicho proceso, dado que de ninguna manera fue “posible crear investigadores por decreto, ni por una resolución de rectoría o una norma del MEN” (p. 15), cualquier nivel o proceso de investigación, requirió de “pasión e interés personal” (Echeverry y Quintero, 2004, p. 15).

Sin embargo, fue evidente el lento proceso de algunas investigaciones, dado el corto tiempo de asignación para desarrollar los proyectos; la baja producción escrita y sistematizada de todo lo trabajado (Murillo, 2004); y la falta de utilización de mediaciones

pedagógicas para la enseñanza de la investigación, por parte de algunos maestros. Frente a este panorama, se cuestionaron “¿cómo hacer entender la investigación, no como una directriz ministerial sino como algo inherente a la naturaleza institucional, desde la producción intelectual y desde el proceso de investigación - cualificación de los procesos educativos en la normal?” (ENSUCA, 2004, p. 4).

En ese sentido, se podría afirmar que la comprensión de los sistemas de disposiciones o hábitos inculcados legítimamente, concertados y dotados de sentido por parte de los maestros, tuvo como efecto además de la producción de prácticas fundadas sobre la experiencia, la reflexión pedagógica y la investigación, una razón de ser, “reforzada continuamente, individual y colectivamente” (Bourdieu, 1993, p. 100), por maestros, que al “obedecer a la necesidad inmanente del campo y para satisfacer las exigencias inscritas en él, actuaron o bien como un deber o bien de manera desinteresada” (Bourdieu, 2002, p. 126).

Hacia el año 2006, se dio el tránsito del Sistema Institucional de Investigación SII al nuevo Sistema Institucional de Investigación SIVENS (López, 2006-05-11; López *et al.*, 2007-02-07). Sistema que fue estructurado, con base en los desarrollos y reflexión de la experiencia investigativa, de años pasados, al que se adicionó el proyecto de investigación sobre Prácticas de Formación Docente (López, 2007-04-04). Proyecto concebido a partir de los intereses de la práctica pedagógica con relación a la práctica investigativa, fusionada en la llamada práctica pedagógica investigativa, con elementos fundantes como la pregunta de investigación, intereses, principios, relación con el SIVENS, apropiación conceptual, planos gnoseológicos, apropiación del enfoque metodológico, diario pedagógico como herramienta vital, categorización y triangulación y trayecto hologramático (Arias y Dallos, 2007-03-28).

Proyecto de investigación centrado en la formación de maestros, el cual privilegió, además del trayecto propio de la investigación, la educación artística como mediación pedagógica e integración circular (Arias y Dallos, 2008) (anexo 13). En ese sentido, la investigación adscrita a la práctica pedagógica investigativa, involucró todas las actividades del aula y de la institución a través del ejercicio de investigación a la práctica pedagógica que redundó en las competencias personales, profesionales e investigativas que exigía el maestro en ese momento histórico (Arias y Dallos, 2008). “Allá había líneas de investigación que



cada uno tenía, cuando nos reuníamos por núcleos teníamos que tener una especie de proyecto de investigación” (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Fue así como la investigación en la normal, hacia el 2009, fue concebida como “un camino que se piensa” (p. 3), del cual se estructuraron dos grandes vertientes. El primero, la pedagogía estética y la vertiente de la comunicación, y segundo, la cultura y la convivencia, las cuales se dispusieron en el Proyecto Curricular Integrado (PCI) Docencia Camino de Vida, con 18 colectivos (Montoya *et al.*, 2009).

Finalmente, se podría decir que la acción colectiva de la normal y el acercamiento a la investigación, como escenarios de confrontación teórica, práctica, epistémica y contextual, movilizaron los modelos de acción individual de los maestros formadores de maestros, o, dicho de otra manera, configuraron las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro del PFC las que, a su vez, se movilizaron a partir de “desarrollos históricos, organizacionales, curriculares, pedagógicos y evaluativos en las que operó” (Bourdieu, 1993, p. 103); en consecuencia, prácticas pedagógicas que se diferenciaron entre ellas y a su vez que fueron diferenciantes, es decir, prácticas con principios de diferenciación que las hizo diferentes o utilizaron de formas diferentes, los principios de diferenciación comunes; por ende, una práctica pedagógica común pudo utilizarse por un maestro de forma diferente a las que comúnmente caracterizaron el habitus colectivo de la normal (Bourdieu, 1997).

## **Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda**

### ***Modelo pedagógico***

Los albores de la normal comenzaron a partir de la modificación del Colegio Oficial de señoritas de Pereira, hacia 1944, con el nacimiento de la Escuela Normal Rural con formación pedagógica de tres años para acceder al título de maestro, según el Decreto 962 (21-12-1944), hasta 1958, cuando *toma impulso* en esta zona del departamento de Caldas (ENSUJARI, 2016). Posteriormente, Camilo Mejía Duque creó el centro destinado a la formación de docentes, la Normal Básica de carácter privado, según Ley Decreto 59 (23-10-1963), el cual funcionó por algún tiempo, sin licencia de funcionamiento. Pero la vida de la escuela normal inició el 17 de enero de 1968, año en el que le fue asignada la escuela Manuel S. Buitrago como anexa a la normal para ser el laboratorio de prácticas pedagógicas (18-09-1968) (Normal Nacional Mixta de Pereira, 1975).

La Institución comenzó a funcionar en 1968 con el Ciclo de Formación Normalista que se cursaba en dos años, distribuidos en cuatro quimestres, con el prerrequisito de tener cuarto año de bachillerato. La primera cohorte de maestros con esta modalidad de formación egresó en 1969 y así continuó hasta 1974 (Franco y Correa, 2002). Aprobada posteriormente por resolución 4990, en julio de 1974, como Normal Nacional Mixta de Pereira, contó con un personal en su gran mayoría normalistas, licenciados y en un porcentaje mínimo, en vía de serlo (Normal Nacional Mixta de Pereira, 1975).

A finales de la década del sesenta y principios del setenta, la Normal Nacional de Varones dentro del plan de estudios, emprendió la asignatura Proyectos de Comunidad, encaminada a contribuir junto con un líder comunitario de un sector deprimido del municipio de Pereira, las necesidades prioritarias que podrían ser atendidas por estos grupos normalistas de los grados quinto y sexto de bachillerato; fue así como se contribuyó con actividades recreativas, cursos de culinaria, artesanías, manejo de huertas escolares, construcción de desagües residuales, entre otras actividades. Por lo tanto, la comunidad fue un “campo de conocimiento y experimentación para los futuros maestros” (ENSURI, 1999a, p. 75).

Mediante la Resolución No. 6870 (14-07-1977), expedida por el MEN, se legalizaron sus estudios hasta nueva visita. Y mediante la Resolución No. 18587 (17-11-1987), expedida

por la Secretaría de Educación del Departamento de Risaralda, se aprobaron sus estudios hasta 1990 (Franco y Correa, 2002). En 1991, la Normal de Pereira planteó un enfoque humanista sociológico en su filosofía, se partió del principio de “proporcionar al educando una formación en el trabajo comunitario” (ENSURI, 1999a, p. 75). Años más tarde, la Resolución Departamental No. 354 (SEDRISARALDA, 1991) le dio la aprobación de estudios, desde 1991 hasta 1997, correspondientes al ciclo de educación básica secundaria, con orientación pedagógica y el nivel de educación media vocacional con modalidad pedagógica a la Escuela Normal Nacional Mixta de la ciudad de Pereira.

La institución, “consciente del estado de pasividad pedagógica” (p. 5), donde la dinámica sociocultural de principios del siglo XXI, “poco o nada, habían penetrado en la vida de la institución” (p. 5), presentó en 1995, el diagnóstico de su situación pedagógica, administrativa y de infraestructura física, como punto de partida para la reestructuración de la normal. Entre los hallazgos se evidenció una planta física inadecuada para su funcionamiento (Pinto, 1995). Fue la Resolución 3064 (MEN, 1996), la que otorgó en 1996, la reestructuración de la Escuela Normal Nacional Mixta del municipio de Pereira, que tomó el nombre de Normal Superior de Risaralda.

Proceso de reestructuración que, a finales de la última década del siglo XX, originó en la normal la primera crisis frente a la transformación de escuela normal en escuela normal superior, suscitada a partir de la decisión de aceptación o rechazo del colectivo docente y directivo, que implicaría, en caso a favor, adicionar los grados 12 y 13 para ofertar la formación de docentes en el denominado CFC; transformaciones que conllevarían a articular el currículo con el modelo pedagógico, a disponer de espacios, recursos, personal docente y plan curricular específico para los grados 12 y 13, entre otros (Aristizábal, 2006).

En ese sentido, internamente, hacia el año 1998, se evidenciaron dos grupos opuestos en la normal con relación a la transformación de la misma. Los primeros, maestros detractores quienes “no le apuntaban al proceso” (p. 1), más bien, con sus acciones y actitudes, evidenciaron el desinterés frente al proceso (Aristizábal, 2006). “Hicimos la propuesta y la presentamos a todos los profesores, [...] solamente estábamos a favor los 10 que estábamos aquí y el rector que vea, no más, pero ellos dijeron que no, pero ellos no le pararon tantas bolas (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018) (anexo 14).

Maestros, como autoridad pedagógica, encargados de reproducir lo que se constituyó, en algún momento histórico, como cultura legítima y que, a pesar de las condiciones jurídico educativas del momento, pretendieron sostener sin importar la ausencia actual de las condiciones en las que se produjeron; acción sostenida con el fin de mantener y reproducir, las condiciones institucionales del ejercicio del trabajo pedagógico, a través del habitus, esa misma formación en nuevos reproductores y por ello evidenció, de forma implícita en su acción y explícita en su discurso, una “tendencia a la autorreproducción perfecta o inercia, que se ejerció en los límites de su autonomía relativa” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95).

Los segundos, animadores frente al nuevo proceso, organizados como cuerpo docente, acordaron una serie de acciones, encaminadas a lograr la reestructuración de la normal; actividades voluntarias, individuales y grupales, dirigidas al análisis y reflexión de documentos académicos, pedagógicos y legales, según la normatividad vigente, asesoría de expertos de universidades de la región, entre otras actividades, llevadas a cabo de forma gratuita en tiempos extra, fuera de la jornada, vistos como tardes de estudio, fines de semana, vacaciones, entre otros; “quienes lo defendían por considerarlo una responsabilidad ética y social que debían asumir los maestros del momento, para con la comunidad educativa, el municipio, el departamento y la nación” (Aristizábal, 2006, p. 1) (anexo 15).

Se podría afirmar, que el habitus, incorporado y estructurado objetivamente por maestros, habitó la institución mediante disposiciones duraderas, códigos comunes de costumbre y perfiles homogéneos que fueron heredados y reproducidos para anticipar el porvenir objetivo, sobrevivir a condiciones futuras de cambio y dar la ilusión de finalidad con sanciones negativas al desmentir el futuro probable (Bourdieu, 1997). Fue así como, a pesar de las resistencias, se logró rediseñar y ajustar el PEI, a partir del diseño de la propuesta de formación de docentes y de la puesta en funcionamiento del CFC. Al tratar de ejecutar lo planteado en el PEI, de operacionalizar las teorías y los discursos a nivel institucional, de generalizar la innovación, persistieron las resistencias por quienes de ninguna manera estaban de acuerdo con la reestructuración (Aristizábal, 2006) (anexo 16).

Por lo tanto, para encaminar la oferta educativa de formación de maestros, articulado al PEI, la normal trazó una ruta a largo plazo, a través de cinco fases que ostentarían, a futuro, un modelo pedagógico e investigativo propio. La primera fase denominada “diseño,

aprobación y adopción de la propuesta” (p. 30), se llevó a cabo entre 1998 y 1999 (Pulido *et al.*, 2002). Primer momento que, luego del diagnóstico inicial, evidenció la crisis latente al interior de las estructuras que de ninguna manera permitían una gestión eficiente para el logro de las propuestas, así como la dificultad en el componente pedagógico, de la operacionalización del enfoque metodológico con base en la investigación, dado que no fue una práctica objeto de reflexión del quehacer de los docentes, ni un componente importante del plan de estudios como sí lo era en otros niveles como licenciaturas y postgrados en las cuales habían sido formados algunos maestros (Betancourt y Espitia, 1998).

Fase inicial que contó con el reconocimiento de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), según convenio suscrito, como iniciación al proceso de construcción conjunta del currículo para la formación de los nuevos maestros; el cual, centraría sus esfuerzos en la capacitación y actualización permanente de los docentes formadores y en la conformación de las unidades académicas, administrativas y de gestión, entre otras (Betancourt y Espitia, 1998). Convenio logrado con el fin de validar un modelo de CFC, como estrategia de desarrollo educativo y pedagógico que asumió los problemas regionales como base del currículo y los procesos de desarrollo regional como su eje articulador (Betancourt, 1998).

Fue un programa curricular que integró paulatinamente, la teoría con la práctica. Entre tanto, la organización de los contenidos de las áreas y las áreas entre sí en núcleos temáticos, partieron de la teoría para llegar a lo práctico. Se definió un núcleo temático, como el conjunto de áreas afines en núcleos científicos, que en su dinámica facilitarían identificar y caracterizar situaciones problémicas, que sirvieran de base para desarrollar el proyecto objeto de estudio durante la etapa del CFC. La conformación de los núcleos temáticos permitiría la integración de los docentes, la participación en la construcción del currículo y la organización del tiempo; se constituiría en un espacio académico entre profesores y estudiantes alrededor de proyectos pedagógicos y educativos (Betancourt, 1998).

A principios del siglo XXI, la Escuela Normal Superior de Pereira, continuó con el PEI con énfasis en humanidades y lengua castellana, con pedagogía humanista, desde un enfoque histórico-hermenéutico y crítico; proyecto que fue adoptado progresivamente en los años siguientes, el cual definió la misión y la estructura operativa del proceso académico y administrativo (Pulido, 2001-09-14). Fue así como para el año 1999, la lengua castellana

estuvo presente en todos los componentes del PEI, en los principios que orientaron la normal, la investigación, el sustento pedagógico y los núcleos de saber (Escobar, 1999-10-12).

La pedagogía humanista, se proyectó como un pensamiento y un campo teórico que iluminaría el acto educativo en la perspectiva de propiciar el desenvolvimiento de la persona. En otras palabras, este campo concretaría la existencia de una vida interior, como el foco que concentraría la actividad educativa. En dicha estructura se destacó la “conexión vital entre el hacer y el aprender [que llevó implícita] la energía que se concreta en la voluntad para actuar, en el ánimo para el desempeño, en la iniciativa para la continuación y el avance” (p. 22), lo cual se materializó en la confianza en sí mismo “como un poder creador que lo determina en la laboriosidad, donde el anhelo es la guía que conduce el despertar logrado por la educación, porque le abre perspectivas de vida, en un querer ir más allá” (ENSURI, 1999b, p. 22).

La normal, tomó los postulados de los alemanes Wilhelm Dilthey y Herman Nohl, así como John Dewey; la pedagogía de Dilthey se tomó como la descripción de la relación que se estableció entre el maestro y el estudiante, en la dirección de la formación del espíritu superior. Esta relación, de carácter espiritual, intangible, determinada por el “genio pedagógico” (p. 26) o la empatía, que acompañó todo acto pedagógico implícito en el saber del maestro, para dirigirlos hacia su crecimiento interior; así mismo, concibieron la educación como “la obtención de la forma interior [...] la cual desaparece de la práctica de enseñanza cuando el maestro, preocupado más por los contenidos a enseñar, olvida la esencia de ese ser al cual va dirigida su acción, en una relación vital” (ENSURI, 1999b, p. 19).

Este trabajo pedagógico, concretaría la obra pedagógica de la máxima autoridad pedagógica con relación a la educación, en dos vías, la primera, procurar un desarrollo valioso de la persona y la segunda, no menos importante, ofrecer a las comunidades una gran capacidad de crecimiento. Fue así como la “labor educativa, fusionó instrucción y formación en un ser potenciado para el desarrollo óptimo en un campo de acción determinado” (ENSURI, 1999b, p. 13). “Los muchachos tenían los paradigmas de la escuela anterior, entonces ahí empezaron a conversar y analizar, pero los muchachos eran presos, no eran reactivos” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018) (anexo 17).

La adopción de una actitud crítica, desde el enfoque crítico implicó, para los maestros formadores, la necesidad de ubicarse en el campo teórico del pensamiento pedagógico,

identificar en él los discursos que sustentan las prácticas y abordar un campo que se constituiría como alternativa para la resignificación de sus prácticas; gracias a esto, fue posible develar el espacio teórico en el cual estaban inscritas las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer de los maestros (anexo 18). Para alcanzar el éxito de lo propuesto, con relación al énfasis en humanidades, a la pedagogía humanista y al enfoque crítico, requirió de la comunicación y asesoría de universidades como la del Valle, Antioquia y Tecnológica de Pereira, las cuales estaban comprometidas con la nueva visión pedagógica, “con un espíritu de intercambio de conocimientos y experiencias del proceso de formación de maestros” (ENSURI, 1999b, p. 253) (anexo 19).

Acciones que posibilitaron ser sujetos activos de los equipos de grado, de nivel o de núcleo, quienes en forma cooperativa, planearon interdisciplinariamente, con el apoyo de la investigación formativa; así, en cada nivel, elaboraron el proyecto pedagógico orientado hacia la enseñabilidad, con ajustes en cada área académica y sistematización de resultados (ENSURI, 1999b) y el plan de actividades académicas, culturales y de actualización hacia el desarrollo del proyecto pedagógico, del nivel asignado (Betancourt *et al.*, 1999).

En conclusión, el PEI señaló que los núcleos del saber pedagógico serían abordados desde el enfoque de la pedagogía humanista; justificó la articulación al énfasis y a la propuesta investigativa a través de los organizadores académicos que, para el caso, fueron los proyectos pedagógicos; fundamentó la estructura del método desde las relaciones vitales, a través de las preguntas a través del método de análisis de tareas, enmarcado en la enseñanza por problemas, sin coacción exterior y sin recriminaciones (ENSURI, 1999b).

Sin embargo, a pesar de lo planteado en el PEI, de la proyección de los núcleos temáticos, del convenio con la UTP, según lo afirmaron los docentes ante el consejo directivo, “continuamos aferrados a prácticas que ya no tiene vigencia, sin haber mediado procesos de análisis e interiorización del marco conceptual que oriente cualquier propuesta operativa” (Pulido, 2001-09-14, p. 2). “Es muy interesante ver esas fracturas que hay tan fuertes entre las nuevas propuestas, que se ve toda la renovación curricular, cómo impacta la relación, las actitudes, los lenguajes. [...] Pereira es un poco menos académica, entonces es impactante” (Grupo focal ENSUJARI, comunicación personal, 08 de junio de 2018).

Podría afirmarse que la normal, con base en el panorama anteriormente expuesto, fue viable como formadora de maestros desde el PEI, al objetivarse duraderamente no sólo en las cosas, es decir, en la lógica trascendente de los maestros, sino además en los cuerpos colegiados a través de las “disposiciones duraderas, estructuradas e incorporadas a través de códigos y normas explícitas, para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes del campo educativo” (Bourdieu, 1993, p. 100). En ese sentido, para que funcionaran, fue necesario que existieran maestros “dispuestos a jugar, que conozcan y reconozcan las leyes inmanentes al juego, lo que está en juego, con un *sentido práctico*, dotados de ciertos habitus constituidos y consagrados en este tipo de campo” (Bourdieu, 2002, p. 120).

Para dar continuidad a la propuesta de formación de maestros articulado al PEI, con miras a estructurar el modelo pedagógico e investigativo propio, se llevó a cabo en el año 2000, la segunda fase de “interiorización conceptual y metodológica de la propuesta de formación de maestros” (Pulido *et al.*, 2002, p. 30), en la cual, el campo conceptual del modelo pedagógico humanista de la normal, adquirió forma en la vida escolar y, a partir de la reflexión del mismo, se establecieron los argumentos que sirvieron de referencia para los procesos de asesoría pedagógica y de capacitación de maestros, en la viabilización de las políticas de educación (Zapata *et al.*, 2000).

Año en el que el CFC evidenció la acción pedagógica institucional, colectiva, con énfasis en humanidades, idioma castellano y pensamiento lógico, en el trabajo pedagógico individual del maestro formador, administrado desde la coordinación de educación media y CFC, que caracterizó la práctica pedagógica al resignificar su quehacer con base en la reflexión pedagógica, filosófica, pedagógica, humana y contextual y de forma incipiente, en la interdisciplinariedad y la investigación como vehículos fundamentales sobre los cuales se construyó el proyecto pedagógico de formación de maestros (Zapata *et al.*, 2000).

En ese sentido, en esta segunda etapa de apropiación de la fundamentación pedagógica, la interiorización conceptual y metodológica así como la reflexión pedagógica fue más interna e individual que colectiva, a partir de la diversidad de criterios y variedad de tendencias pedagógicas que de ninguna manera lograron identificar la acción colectiva hacia la comunidad académica; fenómeno explicado, dada la incipiente institucionalización del trabajo en equipo o los grupos de trabajo colegiados, dado que su “hermetismo dificultó el



avance institucional, creando conflictos internos y generando gran distanciamiento” (p. 9) entre el CFC y la educación básica, lo cual repercutió en la desarticulación en el trabajo curricular a todos los niveles (Pulido *et al.*, 2003) (anexo 20).

Así mismo, se concluyó que una constante en la normal, durante este año 2000 y los años anteriores, fue la falta de articulación, de comunicación efectiva, descoordinación entre los diferentes niveles y ausencia de interdisciplinariedad y transversalidad en todos los campos. Igualmente fue notorio el bajo nivel de identidad en algunos estudiantes y profesores, manifiesta en “no querer continuar en la institución y el desinterés por lo que se hacía” (Pulido *et al.*, 2003, p. 7) (anexo 21). En ese sentido, se podría afirmar que las “rectificaciones y ajustes conscientemente efectuados” (p. 102) por los maestros formadores, suponen el dominio de un código común, colectivo, objetivado en el PEI, descifrado por todos, sin el cual, la normal de ninguna manera podría “tener éxito al carecer de concordancia entre los habitus” (p. 103), dirigidos a organizar la acción pedagógica institucional, colectiva y las disposiciones estructuradas, consciente e inconscientemente, de quienes se reconocen en sus prácticas, sea maestro formador o maestro en formación (Bourdieu, 1993).

Entre tanto, se llevó a cabo en el año 2001, la tercera fase de “apropiación de la estructura del modelo pedagógico e investigativo” (p. 30), articulado al PEI con miras a estructurar el modelo pedagógico e investigativo humanista (Pulido *et al.*, 2002), dirigido hacia la formación de docentes con énfasis en el medio rural (Pulido *et al.*, 2001-02-21).

El modelo humanista de la normal estuvo constituido por la resignificación de los planes de estudio, la organización curricular, las estructuras didácticas, las funciones de los maestros y las prácticas de planeación y evaluación, para, colectivamente analizar los procesos de educabilidad y enseñabilidad, enfocado hacia el funcionamiento del PEI (Pulido *et al.*, 2001-mayo). “Nosotros seguimos reuniéndonos para hacer comunidad académica ya legalizada; los de ciclo de formación hacíamos en la comunidad académica, seguíamos estudiando, eso fue un estudio muy fuerte [...] porque nos cambiaron los patrones, todo paradigma, toda costumbre, las ideas” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Fue así como los conceptos fundamentales de la pedagogía, que iluminaron el modelo pedagógico humanista de la normal, estuvieron relacionados con varios autores clásicos de la pedagogía como Herbart, Dewey, Rousseau, Comenio (Pulido *et al.*, 2001-02-21).

Teóricos que se reflejaron en el diseño del plan de estudios, enfocado hacia la formación permanente del maestro, mediante la apropiación del saber pedagógico, la reflexión crítico-hermenéutica de la práctica pedagógica y la elaboración y resignificación del PEI para poner en marcha, las transformaciones en los ambientes de enseñanza (Pulido *et al.*, 2001-mayo).

El plan de estudios por su parte, que lograría alcanzar los objetivos del modelo humanista, comprendió dos campos, el campo teórico y el campo aplicado. El campo teórico lo constituyó el corpus de conceptos, problematizaciones y propuestas en los niveles pedagógicos, científicos, tecnológicos, éticos y metodológicos de la investigación formativa y disciplinar, desde los cuales se organizaron los procesos de educabilidad y enseñabilidad (Pulido *et al.*, 2001-mayo); estos últimos, dados a través de la contrastación teórico práctica con apoyo desde la tríada planeación, investigación y método, con aporte teórico de diferentes disciplinas (Pulido *et al.*, 2001-mayo). “Uno se mete con esos objetos, esas disciplinas, uno estudia y se da cuenta que las disciplinas no tienen campo, es mentira, esas disciplinas son cruzadas con otras, se usan para comprender los fenómenos” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

El campo aplicado correspondió a las construcciones pedagógicas que condujeron a la planeación de la enseñanza y el ambiente escolar, acompañado de reflexiones e innovaciones de la práctica pedagógica. Cada campo comprendió componentes que respondieron al proceso de formación del maestro para contribuir con la enseñanza del saber específico (Pulido *et al.*, 2001-mayo). “No puedes tener bajo el brazo un libro de la disciplina no más, tienes que tener también un libro de didáctica y tienes que tener un libro de pedagogía y eso lo he aprendido de ésta normal” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Como dificultades en la implementación de esta tercera fase estructuración se señalaron, la diversidad de criterios y tendencias pedagógicas al interior del colectivo docente; la resistencia al cambio por parte de algunos docentes (Pulido *et al.*, 2003) “y el temor a lo desconocido” (Pulido *et al.*, 2001-09-17, p. 20); la falta de una cultura y disciplina del trabajo en equipo (Pulido *et al.*, 2003) (anexo 22); “docentes que lo dan todo y otros que no hacen nada” (p. 20); fue poco evidente el trabajo de aquellos maestros apropiados de la estructura del modelo pedagógico e investigativo, por la falta de responsabilidad académica con relación a los nuevos planteamientos, por el lento proceso de adaptación de los nuevos

maestros, por la reubicación de docentes, por la reacción y movimiento que esta nueva fase desencadenó (Pulido *et al.*, 2001-09-17).

Se llevó a cabo en el año 2002, la cuarta fase de “apropiación de aplicación experimental del modelo pedagógico e investigativo” (p. 30), articulado al PEI desde el énfasis en humanidades y lengua castellana; fase de resignificación de las prácticas pedagógicas con la aplicación total del modelo por parte de todos los profesores adscritos a la institución a partir del macroproyecto pedagógico y de las propuestas investigativas, según los proyectos pedagógicos por ciclos y niveles, que incluyeron en el plan de estudios, con base en la normatividad nacional, estándares, competencias y logros (Pulido *et al.*, 2002).

La estrategia pedagógica se centró en el trabajo por proyectos, currículo problémico y el análisis de tareas. Específicamente en el proyecto pedagógico del CFC, la práctica pedagógica fue innovadora desde la viabilidad de los objetivos enfocados al desarrollo del espíritu de investigación, con fundamentos de construcción conceptual y operativa, donde los maestros, tanto formadores como en formación, reforzaron la competencia lectora y escritora y la aplicaron en el proceso investigador (Pulido y Grisales, 2002).

Sin embargo, luego de haberse logrado la unificación de la metodología de trabajo por proyectos y la consolidación de los equipos de trabajo, fue insuficiente su implementación y, por ende, no la alcanzaron a llevar a la práctica en su totalidad, dada la diversidad de factores, entre ellos, la inestabilidad de parte del personal docente que laboraba en la institución, la limitación de los espacios y tiempos para el trabajo colectivo (Pulido *et al.*, 2003); los espacios para la socialización del trabajo reducidos y, con relación al valor humanista del modelo pedagógico, se concluyó que “la praxis fue la antítesis de lo que se escribió” (Sánchez, 2002, p. 1). “Hay vacíos por muchas razones, porque el maestro tiene movilidad, porque el maestro está recién nombrado [...] eso es estructural no es coyuntural” (J. P., comunicación personal, 10 de julio de 2018) (anexo 23).

Hacia el año 2003, se llevó a cabo la quinta fase de “evaluación, sistematización, ajustes y exposición del modelo pedagógico e investigativo” (p. 30), articulado al PEI (Pulido *et al.*, 2002). El énfasis que correspondió a la naturaleza de la institución y a las necesidades de formación, acordes con los referentes teóricos que otrora fundamentaron el modelo pedagógico y caracterizaron la propuesta pedagógica, lo que posibilitó la reflexión

sistemática de la pedagogía como disciplina fundante de la educación en relación con la realidad de la normal. Momento histórico en el que se convino aprovechar la experiencia en la formación de maestros, el talento humano, la reestructuración de los planes de estudios y el énfasis en las propuestas didáctico-pedagógicas, para tomar decisiones frente a acciones que viabilizaron el PEI (Pulido *et al.*, 2003).

Entre otras, procuraron ubicar los docentes según fortalezas, perfiles y especialidades; fortalecer los planes de estudios; lograr el quehacer individual en correspondencia con la acción pedagógica colectiva y viceversa; la interacción de la educabilidad, la enseñabilidad y el currículo, evidenciados en las propuestas didáctico-pedagógicas de las áreas propias del CFC. A pesar de los esfuerzos académicos y pedagógicos, continuaron algunos maestros con prácticas pedagógicas reproductivas, asignaturistas, quienes argumentaron confusión y la falta de claridad conceptual al respecto; así como planes de asignatura con desfases con respecto a lo planteado en el PEI y en la propuesta pedagógica (Pulido *et al.*, 2003).

La falta de claridad y seguimiento en la dirección de procesos, de orden académico, por los constantes cambios en el cuerpo directivo de la institución, motivo por el cual la gestión de algunos profesores fue inoportuna, expresada en el poco cumplimiento que se tuvo por parte de los mismos, “especialmente en la entrega de trabajos escritos y documentos requeridos para garantizar el desarrollo de la propuesta pedagógica e investigativa” (Pulido *et al.*, 2003, p. 26). “Todavía hay divorcio, por eso tiene que hacer un seguimiento, hasta dónde garantizar que lo que esté escrito en el papel se esté haciendo, eso es un proceso de control, de seguimiento” (J. P., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Hacia 2004, la propuesta de formación fue percibida con la amalgama entre pedagogía e investigación, que reflejó el énfasis de humanidades, lengua castellana e idioma extranjero; dinámica que permitió el desarrollo de competencias comunicativas a través de la narrativa (Pulido, 2004-08-13). Proceso que logró mostrar avances en los ámbitos pedagógico, investigativo, académico y permitió obtener la acreditación de calidad y desarrollo (Aristizábal, 2006). “Era en el ejercicio de la investigación que ellos demostraban a través de sus desempeños, de esos textos, demostraban que efectivamente habían desarrollado las competencias propias de la lengua castellana” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018). Avances que, a su vez, hicieron evidentes acciones por mejorar.

Fue así como, se sugirió construir “mentalidad de grupo” (p. 2) y de cultura institucional alrededor de la misión, la visión, el PEI, los proyectos pedagógicos y la propuesta de formación de educadores; y mejorar el clima institucional mediante estrategias que posibilitaran trabajo de equipo (Bedoya *et al.*, 2004). Sugerencias respaldadas, a su vez, con base en el panorama de resistencia que generó la llamada, segunda crisis pedagógica en la normal, especialmente hacia los años 2003 y 2004, evidenciada en la deserción de un número considerable de docentes y el ingreso de nuevo personal al proceso, sin el perfil adecuado, ni el conocimiento previo del rol que debían desempeñar (Aristizábal, 2006).

Así como falencias en procesos académicos, desarticulación entre planeación, desarrollo y evaluación curricular (Pulido, 2004-09-22), con expresiones como “hagan la planeación del área, elaboren los planes de mejoramiento y entréguelos, a manera de cumplido” (p. 3), con procesos donde se “cumplió con la obligación por formalismo, como la secretaría no exige, para qué vamos a cumplir con lo que no nos exigen” (p. 3); con acciones pedagógicas pero “sin reflexionar la pragmática, ni mucho menos poner en discusión los documentos, los cuales fueron entregados para luego archivarlos, para cuando llegue la supervisión” (Arias *et al.*, 2005, p. 2).

Se podría decir que la cultura de la rutinización del ambiente pedagógico fue “la transmisión, arraigado en la institución desde varias generaciones atrás” (p. 3), a tal punto que, algunas prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro formador se ubicaron en la pedagogía informativa, reproductiva, transmisora con relación a planes de área, temas y contenidos, por grado y área (Arias *et al.*, 2005). “Coherente el discurso y práctica, sólo los que realmente la sienten, la comprenden y tienen pasión por este proceso y saben dónde está enfocada, si no saben, hacen cualquier cosa y no importa si la hace o no” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Fue por ello que, el estamento directivo y docente, luego de los procesos internos y externos de seguimiento y evaluación, con miras a la formación de maestros, objetivados en el PEI, comprendió que la renovación pedagógica y los cambios curriculares debían tener como soporte, los “avances académicos y de formación pedagógica de los maestros [y] la elección del equipo docente” (p. 4), así como la constitución de la comunidad académica con producción, desde el componente investigativo pedagógico (Arias *et al.*, 2005). “Nosotros

nos acercábamos y hacíamos un equipo, era un equipo que maduró tanto que llegó el momento en qué escogimos un autor [...] estaba Freinet, Bruner, porque escogíamos varios autores y empezamos ese proceso” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Por otra parte, hacia el año 2006, continuó el énfasis de lengua castellana, el cual logró paulatinamente, transversalizar con las ciencias sociales y las ciencias naturales a través del trabajo de la narrativa; procuraron impulsar la formación del ethos profesional, así como perfeccionar desempeños lingüísticos que fueron el eje central en el plan de lengua castellana, a través de la sociolingüística y la didáctica de la lengua (Montes *et al.*, 2006). “El énfasis del PEI era la lengua castellana, entonces todos nos íbamos hacia allá y toda esa propuesta era cómo aprender matemáticas a partir de la narrativa, cómo aprender lenguaje a través de la narrativa, cómo aprender todo” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Al tener en cuenta que los procesos de formación de maestros fueron paulatinos y exigieron un perfil y actitud para ser maestro formador de formadores del CFC, el reto para la normal se enfocó en mejorar los procesos administrativos, pedagógicos, académicos e investigativos, a partir del fortalecimiento de los colectivos docentes, reflejados en la práctica pedagógica cotidiana a nivel institucional (Aristizábal, 2006), es decir, en las acciones y discursos, explícitos e implícitos del maestro, y por ende, de los futuros maestros, manifiestos en los diferentes escenarios pedagógicos (anexo 24). Así, por ejemplo, la propuesta curricular para el CFC, permitió la circulación de saberes y relaciones a través de conversatorios, procesos escriturales y otro tipo de actividades propias de cada área, que promovieron el desarrollo de competencias, evidentes a través de las prácticas pedagógicas investigativas, desarrolladas por los maestros en formación (Montes *et al.*, 2006) (anexo 25).

Entre tanto, a pesar de los siete años de reestructuración de la normal, a la fecha, según el análisis de los datos recolectados en el PMI, aún faltaban por consolidar procesos que permitieran objetivar el modelo pedagógico definido del PEI (ENSUJARI, 2006-02-08), dado que, se hallaron planes de área poco relacionados con este y sólo algunos, evidenciaron referencias al modelo sin que ello constituyera la praxis. Y, aunque de forma explícita se enunciaron métodos de enseñanza desde el análisis de tareas y la enseñanza por problemas, faltaron evidencias en las prácticas pedagógicas de aula como, por ejemplo, evaluaciones periódicas articuladas al enfoque pedagógico institucional (Montes *et al.*, 2006).

Así mismo, los planes de aula evidenciaron dos miradas según el nivel de ubicación del maestro, dentro de la normal. Un grupo de maestros, ubicado en los primeros niveles de enseñanza, cuya concepción habitual de plan de clase se acercó a lo tradicional, al privilegiar la autoridad del maestro, con un estilo pedagógico asignaturista, por temas y contenidos; un segundo grupo de maestros, ubicados en el CFC, con acciones pedagógicas que evidenciaron la indagación frente a la aprehensión de estilos pedagógicos, con hincapié en diversas perspectivas teóricas e investigativas. Por tanto, en el CFC, los planes de clase que favorecieron y enriquecieron las relaciones pedagógicas recíprocas entre los actores del proceso, se hicieron extensivas a los campos de la práctica pedagógica, como habitus que fueron estructurados en los maestros en formación (Montes *et al.*, 2006).

Por otra parte, en el año 2007, desde el discurso, individual y colectivo del gremio magisterial, se aseguró que las prácticas pedagógicas reflejaron la acción pedagógica institucional, al estar articuladas a los núcleos pedagógicos a través de la investigación formativa (Salinas y Flórez, 2007), sumados al diálogo entre pares, a la controversia profesional, al apoyo de la autoridad nominadora y al esfuerzo de la mayoría de los estamentos institucionales, lo que, en conjunto, conllevó a obtener la acreditación de calidad y desarrollo (Pulido, 2007-05-09).

Fue así como el énfasis de la normal, fue el gran protagonista del proceso educativo, dado que denotó un proceso de construcción de comunidad académica, donde el maestro se apropió de un saber y una práctica pedagógica referenciada por los principios pedagógicos suscitados en la propuesta de formación de maestros; este saber fue asumido como un recurso que se sustentó en los discursos provenientes de diversos planteamientos de los pedagogos seleccionados en el PEI, con relación a la pedagogía alemana del espíritu (Salinas y Flórez, 2007). “Cuando entra la pedagogía, la historia de la pedagogía, usted se tiene que ir derecho a la filosofía, entonces cómo la filosofía hace ese proceso, en ciclo nosotros enseñábamos los pedagogos, las corrientes pedagógicas, los modelos y enseñábamos investigación” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Sin embargo, posterior a la acreditación, se redujo la construcción colectiva e inclinó la balanza hacia la individualidad, por lo que suscitó la llamada tercera gran crisis pedagógica, caracterizada, hacia 2007, por algunos maestros aislados de sus pares (Salinas y

Flórez, 2007), quienes pretendieron anarquizar los procesos e imponer sus propios criterios, desconociendo la estructura organizacional y los procesos pedagógicos, académicos e investigativos que había afrontado la normal por casi 10 años (Pulido, 2007-05-09).

Además, la carencia de reflexión crítica de la práctica pedagógica limitó la investigación pedagógica (ENSUJARI, 2007), al estar “sumergidos en una mecánica de órdenes y requerimientos que perdieron de vista la discusión conceptual, eludiendo la reflexión crítica ofrecida en el PEI” (p. 3). Sumado a ello, faltó sistematizar las experiencias pedagógicas y profundizar en la tradición crítica, de tal manera que faltaron elementos para entender la pluralidad de los discursos y validar procesos investigativos según experiencias, innovaciones y teorías para, finalmente, construir saber pedagógico (Salinas y Flórez, 2007).

En conclusión, fue insuficiente el debate y la discusión del colectivo de maestros preocupados por la práctica pedagógica, dado que faltaron espacios para socializar avances y posibilitar la retroalimentación de los proyectos, así como un plan de estudios para el CFC que iniciara desde la media, con la pedagogía como asignatura básica (Munévar *et al.*, 2007).

En el desarrollo de la propuesta de formación de maestros, adoptada por la institución, con base en el Decreto 4790 de 2008, estructuró el naciente PFC, el cual, debió legitimar la acción pedagógica institucional con miras a su futura aprobación. Fue así como, con base en las experiencias previas con relación a las dificultades académico administrativas presentadas en la normal, proyectó un esquema curricular que respondió a las particularidades propias del modelo, a través de la organización de colectivos académicos que darían sentido a la labor pedagógica e investigativa, al establecer formas de enseñanza y niveles de coordinación pertinentes entre los diferentes órganos y comisiones institucionales (ENSUJARI, 2008).

En esta línea, la lógica investigativa (Ilustración 3 Lógica investigativa), que transitó los espacios pedagógicos de la normal, se suscitó con base en los proyectos pedagógicos que los maestros formadores plantearon, a partir de la enseñanza por problemas según el área del conocimiento, los cuales adscribieron subproyectos de investigación con miras a fomentar la evaluación formativa. Fue así como la investigación pedagógica se desarrolló “en el contexto de la problematización de la enseñabilidad de cada una de las áreas del conocimiento” (p. 20) que desde hacía cinco años ya se trabajaba en la normal (ENSUJARI, 2008).



Entre tanto, hacia el 2009, el esquema curricular se trazó con base en conceptos fundantes como la educación, el maestro y su formación, la pregunta como proceso de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la cultura pedagógica, colectivamente se objetivaron en el PEI, con base en el énfasis de lengua Castellana (Cortés, 2009). Así, se concibió la formación, a partir del surgimiento de las disciplinas humanas, con énfasis en pedagogía, al desarrollar la teoría y la práctica del estudio del currículo en concordancia con enfoques y principios filosóficos y planes de acción estratégica (Pulido, 2009-03-06).

Se estructuró en la normal el proceso de enseñanza a partir de la pregunta del maestro, en el que las variables a relacionar fueron las preguntas con las actividades. En consecuencia, la información manifiesta en el proceso de enseñanza sería la responsable de limitar o ampliar la relación, planificada, entre las actividades y la formulación de las preguntas orientadoras del proceso de formación (Montes, 2009). “En el PEI está el análisis de tarea, tiene que ver con la interacción entre la relación pedagógica y la relación maestro alumno mediado por preguntas, pero [ellas] son inferencias que el maestro hace de los conceptos, las disciplinas” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Entre tanto, la Resolución No 7004 (06-08-2010) autorizó el PFC presencial (Pulido, 2010-10-29), con una propuesta curricular desde los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos, sustentados en diferentes teóricos que fundamentaron el modelo pedagógico institucional y que direccionaron las acciones de la práctica pedagógica investigativa como eje transversal del plan de estudios (Rodríguez *et al.*, 2010).

Autorización del PFC que, aunque evidenció procesos favorables en la formación de maestros, también hizo evidentes necesidades institucionales, como por ejemplo, llevar a cabo un proceso de selección de maestros para el PFC, con el perfil necesario para ser formadores de formadores; la urgencia de disponer de tiempo para dedicar a la investigación y a los semilleros de investigación; la asignación de recursos para continuar el proyecto TIC, la emisora escolar y la página web institucional (Rodríguez *et al.*, 2010).

### ***Práctica pedagógica***

La Escuela Normal Superior de Pereira, definió, hacia 1998, la educación como el conjunto de hechos de la vida que mediatizaron la incorporación de los sujetos al todo social;

como aquel proceso, en el cual y por el cual, el individuo se volvía persona social. La educación adquirió el carácter social por las condiciones histórico-educativas en la formación de maestros, a finales de la última década del siglo XX (Betancourt y Espitia, 1998). Formación de maestros en la que se reconocieron seis criterios de evaluación del quehacer del docente que estructuraron la práctica pedagógica.

Primero, su idoneidad, reflejada en la formación profesional a través del capital cultural representado en los títulos académicos, experiencia y antigüedad en el magisterio; segundo, la producción de saber pedagógico, presente en publicaciones; tercero, la actividad académica, relacionada con las investigaciones dirigidas o en las que participara activamente; cuarto, la vocación académica, asumida como el “compromiso educativo, reflejado en cursos de actualización pedagógica, profundización en su campo de conocimiento, desarrollo de materiales pedagógicos, investigaciones lideradas y aprobadas en la normal, entre otros” (p. 152); quinto, docencia, manifestado en la comprensión de los principios y estrategias pedagógicas del PEI; y sexto, el proceso de aprendizaje, reflejado en la acción del maestro, en sus habilidades pedagógicas, metodológicas, disciplinarias (Betancourt, 1998).

Entre tanto, hacia 1999, con base en el convenio entre la normal y la UTP, proyectaron acciones para subsanar las deficiencias en los procesos de enseñabilidad y educabilidad que se evidenciaron en las prácticas pedagógicas que aún seguían vigentes en la normal, donde “primó el interés de la formación del maestro centrado en la preparación técnica para programar y controlar el aprendizaje, es decir, primaron los contenidos y la formación disciplinar” (p. 46); donde el centro de las prácticas fueron más los contenidos a enseñar que la esencia del ser, por tanto, estuvo dirigida a la acción (ENSURI, 1999b).

Entre tanto, hacia el año 2000, se institucionalizó el proyecto denominado La reflexión de las prácticas pedagógicas y la formación de los maestros, el cual, tuvo como saber fundante la pedagogía, que le permitió identificar las innovaciones educativas y los discursos que circularon los espacios escolares, tanto en la enseñanza media como en el CFC, lo que obligó a crear la asignatura proyecto pedagógico, a través del cual se apropió la estructura, función y construcción del PEI (Zapata *et al.*, 2000).

Sin embargo, la institución, que ya transitaba por la segunda fase de interiorización conceptual y metodológica de la propuesta de formación de maestros, aún no había

establecido ni un espacio ni una estrategia, continua y permanente, para socializar o confrontar la reflexión sobre la práctica pedagógica y su incidencia como tal en los procesos institucionales. La práctica pedagógica se limitó a cumplir con la transmisión de contenidos de forma verbalista, rígida, memorística, pragmática y verticalista, a partir de la aceptación mecánica de teorías y discursos; la rutinización de la didáctica sin interrogar por los fundamentos y principios; faltó que la fundamentación pedagógica fuera asimilada a la actividad de práctica pedagógica de forma individual, en algunos maestros (Martínez *et al.*, 2000, p. 4). “Uno de los componentes del pensamiento didáctico es encontrarle el sentido a la enseñanza, es decir, con qué sentido yo enseño lo que enseño, para qué y por qué y el sentido del porqué un sujeto lo aprenda” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

En el ejercicio de la práctica pedagógica por parte de los maestros formadores, prevaleció el desarrollo de temas aislados, el predominio de las áreas, el uso de los manuales para la realización de talleres, el verbalismo y verticalismo en la clase, la enseñanza mecánica y solución de problemas, la forma cerrada de la pregunta, el espontaneísmo, el activismo, la indisciplina y el ambiente de violencia. Así, por ejemplo, fue predominante la enseñanza de la lectura y la escritura, aunque, con el modelo de la letra, las palabras y frases descontextualizadas, la repetición mecánica de sonidos y símbolos y la memorización de definiciones, nociones y reglas (Martínez *et al.*, 2000). “El que llega, todavía hay concepción de que usted es maestra y que venir a enseñar en los primeros grados con la técnica, todavía decimos, enseñame la técnica porque yo ya la sé, todavía esta esa concepción” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Entre tanto, con el fin de trascender las prácticas pedagógicas heredadas, reproductivas, según el colectivo de maestros, se proyectaron prácticas pedagógicas diferentes a las del quehacer cotidiano de los maestros de la normal, cuyo proceso de construcción se adelantó con la participación y concurso de los maestros del CFC, en cooperación con la comunidad académica (Pulido, 2001-09-14). “En el ciclo, los maestros eran académicos totalmente [...] se hizo un diseño de programa, como de la vida cotidiana donde íbamos al aula, [...] hacemos este trabajo, las actividades son tal y a la última hora a socializar” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Así, al tener en cuenta los cuatro ejes misionales de la acreditación de calidad y desarrollo con respecto a la práctica pedagógica, a la investigación, a la extensión y a la evaluación, se aprobó hacer de la práctica pedagógica una reflexión crítica permanente conectada con los proyectos pedagógicos de los núcleos y de las áreas que fundamentaron la elaboración del proyecto de práctica pedagógica; todo ello, con el propósito de observarla, registrarla, discutirla y evaluarla en aras de transformarla conforme a los nuevos lineamientos investigativos y experimentales (Pulido, 2001-04-04). “Esta normal lo atrapa a uno en una dinámica fuerte, muy estresante, pero de producción, de una transformación [...] de concientización que significa ser maestros, muy fuertes, ese es el verdadero valor de esta normal con todos sus problemas” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Fue por ello que se proyectó como objeto de estudio por parte de los maestros, la práctica pedagógica, quienes, a través de espacios de discusión, acuerdos y construcción colectiva formularían propuestas y estrategias metodológicas sobre la resignificación de la misma, con la participación de todos los estamentos (Pulido, 2001-08-29). En ese sentido, estuvo orientada la práctica pedagógica a la construcción del saber pedagógico, lo que le significó a la normal, “enriquecer la apropiación de la teoría referida a la enseñanza a través del rescate de sus experiencias previas para integrar el saber ya adquirido, en su quehacer pedagógico” (p. 13), en relación con la institución educativa y hacerla coherente con el diario vivir y demás formas organizativas propias de la enseñanza, el aprendizaje y la formación del maestro (Pulido *et al.*, 2001-mayo).

El proceso de la práctica pedagógica de la normal, se sustentó mediante textos elaborados por la comunidad académica, ligados a la investigación formativa, inscritos en la reflexión de la práctica pedagógica en la perspectiva de la concreción de elementos desde la experiencia (Pulido *et al.*, 2001-mayo); por ejemplo, en las publicaciones periódicas de la revista Normalito (Rodríguez *et al.*, 2010); sin embargo, en el proceso se evidenció “falta de constancia y perseverancia de algunos maestros” (Pulido *et al.*, 2002, p. 11).

Reflexiones pedagógicas que llevaron a superar la idea de que la práctica pedagógica era responsabilidad únicamente de los maestros formadores adscritos al CFC y se asumió como tarea de todos los estamentos; como el acto discursivo, ubicado en un espacio y leído a través de un portafolio, como objeto de estudio por parte del maestro, a la luz de la teoría

que le iluminó la pedagogía y los demás saberes, para comprender qué discurso había, en la práctica que observaba y vivía (Pulido y Grisales, 2001-09-19).

Fue necesario, por tanto, trascender la normatividad, pasar de un modelo repetitivo, con habitus rutinizados y de la práctica pedagógica instrumental, formadoras de habitus estructurantes de prácticas pedagógicas transferibles a maestros en formación, a “un intento de construcción de la tradición crítica” (Pulido *et al*, 2001-mayo, p. 13). En tanto que, en la actividad cotidiana, los maestros se enfrentaron “a situaciones conocidas, en las que [actuaron] de manera automática, así como con situaciones que, por su novedad, [requirieron] una respuesta mucho más elaborada” (p. 10), razón por la cual, posiblemente, algunos actuaron diferente al proceso rutinario aprendido, con base en el saber, más la experiencia para resolver problemas (Velásquez, 2001).

Con relación al concepto de formación, desde el discurso, dependió, en principio, de los habitus incorporados en la escuela que formó al maestro del CFC, así como de la tendencia pedagógica que diferenciase su quehacer o trabajo pedagógico (Ocampo y Espitia, 2001). Es posible afirmar que las disposiciones incorporadas o habitus, crearon en los maestros el denominado el sentido práctico, es decir la toma de decisiones anticipadas con base en sentimientos, preferencias, decisiones, principios, visiones y comprensiones del mundo, como resultado de las disposiciones y estructuras incorporadas en la institución donde fue formado, es decir, desde la escuela normal, que llevó al maestro a desempeñarse de una u otra manera con base en actuaciones objetivas y legítimas dentro del campo cultural o campo educativo al que pertenecían sus prácticas pedagógicas (Bourdieu, 1997).

Finalmente, la práctica pedagógica fue ejercicio con pocos cambios frente al desarrollo tradicional de la práctica y, a pesar de los cambios en los conceptos de enseñanza, aprendizaje y formación, de ninguna manera “podía estarse enseñando lo mismo y de la misma forma todo el tiempo” (Ocampo y Espitia, 2001, p. 1).

Posteriormente, hacia el 2003, se denotó un proceso de construcción y resignificación del PEI, que exigió al maestro de CFC, la apropiación de un saber, asumido como un recurso que se sustentó en los discursos pedagógicos y se reflejó en los diferentes escenarios pedagógicos a través de las prácticas pedagógicas que respaldaron el quehacer, desde el énfasis de humanidades y lengua castellana (López, 2003-11-13; López, Tobos y Baldovino,

2003). Con respecto al ethos y al ser del maestro, propios en la formación de normalistas, en el contexto del CFC, el maestro en ejercicio se preguntó y reflexionó sobre “cuál es el ser del maestro, cuál es el maestro que se está formando y cómo evidenciarlo en el discurso” (Pulido *et al.*, 2003, p. 27) (anexo 26).

Entre tanto, con relación a los maestros en formación, se propendió por un maestro ético e idóneo, comprometido con la reflexión de sus prácticas pedagógicas en torno a los núcleos del saber, como objeto de estudio, particularmente sobre la enseñabilidad de las ciencias y la enseñanza por problemas a partir de la interdisciplinariedad, encaminados, a su vez, hacia la investigación sobre las didácticas y la pregunta por lo pedagógico (anexo 27). En consecuencia, algunas prácticas pedagógicas evidenciaron principios comunes a las prácticas reproductivas heredadas, aunque con acciones independientes del énfasis y de los referentes pedagógicos. Y, si bien existieron algunas de interacción a nivel grupal, la urgencia por relacionar la teoría con la práctica propició la generación de acercamientos teóricos, por parte del colectivo académico, para compartir saberes comunes (Pulido *et al.*, 2003).

A pesar del panorama académico y pedagógico que caracterizó la normal, fueron concebidos desempeños antipedagógicos, dentro de la práctica pedagógica de los maestros formadores de maestros, aquellos actos irregulares denunciados como tal, por parte de la comunidad educativa, quienes, en ocasiones, ingresaron al aula sin preparar clase e improvisaron con temas que nada tenían que ver con su área, quienes, además, dada su falta autoridad, “dejaban hacer a los estudiantes lo que quisieran y luego se desquitaban con las evaluaciones y las notas” (Pulido, 2003-06-26, p. 1) (anexo 28).

Y fue precisamente, el campo cultural, el que enfocó el trabajo pedagógico de los maestros, quienes conformaron la planta docente, a un universo de problematizaciones legítimas, de referentes teóricos que fundamentaron el quehacer del maestro y, por ende, sus hábitos, con conceptos que inculcaron y cimentaron, hacia el año 2004, la rutinización de los principios de sus estructuras incorporadas y que dieron como resultado determinadas prácticas, transferibles e imitadas por los maestros en formación (Bourdieu, 1997).

En ese sentido, la práctica pedagógica ahora también investigativa para los maestros en formación fue el centro de la formación docente, donde confluyeron los bloques problematizadores y los núcleos del saber pedagógico (ENSURI, 2004). Se afirmó que de

ninguna manera se pretendió la repetición de métodos y contenidos en la formación de maestros si no, propendieron por vincular desde la formación inicial, la transformación de las prácticas pedagógicas reproductivas, desde diversas alternativas de acuerdo con las tendencias pedagógicas y didácticas (ENSURI, 2005). Fueron los maestros formadores quienes encaminaron a los maestros en formación hacia la reflexión de la práctica pedagógica, con base en sus desempeños, con respecto a la ejecución de la planeación, la experimentación pedagógica y las acciones de innovación pedagógica (ENSURI, 2005).

Entre tanto, las prácticas pedagógicas, se suscitaron homogéneas y duraderas, al legitimarse conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada, así como a la formación transferible, “capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada al mayor número de campos posibles” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 74), como campo educativo e intelectual, entre otros. “Hacíamos la práctica en la primaria, entramos con los profes de primaria, explicábamos con los muchachos cómo se iba a planear, qué iban a hacer y al tablero y nosotras ahí para que ellos vinieran a dar la práctica” (Grupo focal ENSUQUI, comunicación personal, julio de 2018).

La objetivación de las prácticas pedagógicas, se dinamizó a través del colectivo docente, conformado por la maestra de pedagogía quien aportó elementos conceptuales básicos para la práctica; el maestro de investigación, quien los asistió desde la metodología, con la recolección de datos, el análisis y la interpretación de los mismos; los maestros de las diversas disciplinas, crearon las condiciones para describir los procesos cognitivos de la infancia; y, finalmente, la maestra de práctica pedagógica administró la construcción de las didácticas desde la innovación pedagógica (ENSURI, 2005).

Hacia el año 2006, la práctica pedagógica como práctica de investigación pedagógica de aula, fue liderado por la línea de investigación Desempeños académicos básicos de preescolar y primaria, con el fin de evitar reducir los planes de área a simples ejecutores, sin sentido para los estudiantes (ENSUJARI, 2006b). Así mismo, para este año, institucionalizaron el Proyecto de Entrenamiento Pedagógico Conjunto, como una práctica pedagógica de aula, multiplicadora de experiencias para la resolución de problemas pedagógicos (Rivas, 2006).

Un año más tarde, hacia 2007, las prácticas pedagógicas enmarcadas en la rutina cotidiana, estuvieron limitadas por el instrumentalismo pedagógico, que careció tanto de discursos pedagógicos propios al acto de formar, objetivado a través del PEI, como de la construcción conceptual de las disciplinas que la fundamentaron; por tanto, se dirigieron únicamente actos de transmisión de contenidos a partir de manuales de enseñanza, como la única estructura de actuación legítima que perpetuaría, desde una relativa inconsciencia, los hábitos que las originaron; así, sobrevinieron prácticas pedagógicas carentes del modelo institucional, más bien como un asunto particular de cada maestro (Salinas y Flórez, 2007).

Las prácticas pedagógicas instaladas históricamente en la cotidianidad requirieron adoptar y ejecutar un plan de desarrollo encaminado a orientar y actualizar al profesorado, especialmente del CFC que garantizara la misión de formar maestros; así como solicitar a la secretaría de educación, personal idóneo para hacer óptimo uso del recurso humano con miras a convertirse en un centro de saber pedagógico como se propuso en la visión y misión. La institución se esforzó por implementar, espacios y actividades, direccionados desde las asignaturas, la didáctica, la formulación de preguntas problematizadoras, la planeación, la práctica del aula, el modelo pedagógico y el énfasis, las que fueron presentadas a la comunidad. A pesar de los esfuerzos, se evidenció poca relevancia para quienes “la investigación formativa ni siquiera fue perceptible” (Salinas y Flórez, 2007, p. 5).

Posteriormente, hacia el año 2008, con base en el Decreto 4790 que trazó el nuevo rumbo de las normales, el maestro fue concebido como motivador, orientador y guía de los estudiantes. Características que redundaron en el quehacer del maestro formador al viabilizar la acción pedagógica institucional en el trabajo pedagógico individual y, a su vez, en la práctica pedagógica de los maestros en formación, por medio de ejercicios prácticos, de problemas de la cotidianidad de los estudiantes y sus familias a partir de la intervención en situaciones concretas, que les permitiría una experiencia social (Trujillo, 2008) (anexo 29).

Para lograr este objetivo, la normal, al ser consciente de la realidad pedagógica del maestro, de su influencia, centró su atención especialmente aquellos cuyas prácticas pedagógicas se caracterizaron por ser tradicionalistas, reproductivas, quienes convirtieron sus hábitos generalizados en característica de su personalidad. Este maestro, fue concebido como “el que sabía, era quien mandaba y enseñaba; y el estudiante, ignorante, era quien



obedecía y aprendía” (p. 2). En la práctica, la rutina diaria, perpetuó habitus en rituales difíciles de romper; hábitos, que llegaron a “fijarse como comportamientos emblemáticos de la profesión” (p. 2) y se acentuaron de acuerdo con cada maestro (Aguirre, 2008).

Fue por ello que, reglamentaron estrategias pedagógicas aplicadas a la práctica pedagógica, con base en la metodología centrada en la pedagogía y la Escuela Nueva, desde una sólida formación teórica (Osorio y Vélez, 2008). La escuela nueva fue asumida como el proceso de reconstrucción que implicó avances en el pensamiento, con relación a la reorganización del dispositivo mental encaminado a captar el mundo físico y social, con miras a formar ciudadanos con desempeños legítimos; personas para la vida productiva y las relaciones sociales; emergió por la reflexión de la práctica educativa y se proyectó desde la práctica investigativa por parte del maestro bajo la premisa que, sin este componente, los intentos de aplicación se convertirían en remodelación del concepto, desde la forma expresa en la práctica de la educación, pero, al interior, continuarían como fabricación, al conservar la rutina escolar centrada en transmisión de contenidos (Pulido, 2009-03-06).

Finalmente, hacia el 2009, la cultura de la evaluación dinamizó la renovación de la práctica pedagógica hacia la construcción de un mundo escolar que favoreció el desenvolvimiento de los desempeños académicos. En tanto que, la práctica lectora y escritora caracterizó la formación, en todo el proceso de enseñanza, con base en principios, metodologías y didácticas propias del modelo pedagógico, así como en experiencias cotidianas. Los maestros, “leyeron para interpretar e identificaron los sentidos de las acciones pedagógicas, instaladas y reproducidas, para comprender la dinámica interna de las prácticas pedagógicas existentes. Lectura reflexiva que permitió diseñar, planear y experimentar, metodologías y estrategias didácticas y curriculares” (Martínez y Velásquez, 2009, p. 3).

### ***Investigación***

Hacia 1998, la normal en convenio con la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), logró estructurar la Unidad de Investigación, dispuesta con programas, líneas, proyectos, actividades y criterios para las propuestas de investigación que se desarrollarían a futuro. La investigación, como área de carácter metodológico, apoyó el desarrollo de las áreas de educación y pedagogía y de educación pedagógica, generó reflexiones frente a los procesos

de acción pedagógica institucional, como posibilidad para lograr una integración teórica y práctica en el contexto del desarrollo educativo y pedagógico (Betancourt, 1998).

Hacia 1999, la propuesta de investigación que diseñaron entre la normal y la UTP, a partir del trabajo de intervención y asociación entre la unidad de investigación y el núcleo pedagógico, proyectó, hasta 2003, cinco fases a seguir. La primera, el diseño, aprobación y adaptación de la propuesta pedagógica; segundo, la interiorización conceptual y metodológica de la misma; tercero, la apropiación del modelo pedagógico; cuarto, la aplicación experimental del mismo; y quinto, la evaluación, sistematización y análisis de los resultados. Propuesta investigativa que se convertiría en el espacio articulador del modelo pedagógico, fundamentado en el “desarrollo de la vida interior de la personal desde el énfasis comunicativo” (p. 10), a través del uso adecuado de la lengua castellana (ENSURI, 1999b).

Apoyado, a su vez, por subproyectos, por niveles y por grados, en un trabajo interdisciplinario, que atendería la superación de un problema educativo cotidiano, desde lo investigativo y del desarrollo de tareas derivadas, que se concretarían en los proyectos pedagógicos que cada maestro debió liderar, por ejemplo, el subproyecto de investigación del ethos profesional del estudiante y el maestro en ejercicio, que tuvo como objetivo, comprender la relación existente entre el saber y las prácticas pedagógicas de estos dos estamentos, con su ethos profesional (ENSURI, 1999b).

Acciones respaldadas por el consejo directivo de la normal, quien estableció como órgano especial, la Unidad de Investigación, Práctica Pedagógica y Extensión a la Comunidad de Influencia. Unidad que tuvo como funciones, asesorar, administrar y evaluar la elaboración y desarrollo de los proyectos pedagógicos e investigativos, de acuerdo con las líneas establecidas en la Unidad de Investigación y en las necesidades de los niveles educativos, núcleos temáticos o grados escolares (Betancourt *et al.*, 1999). “Nos reuníamos, indagamos qué teóricos propios para esto y esto, de acuerdo a que propuestas porque éramos más de alemanes y decíamos, vamos a leer de estos teóricos, lo leíamos a profundidad, sacamos un resumen y un análisis” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Fue así como, un año más tarde, con el fin de atender a los requerimientos del MEN con relación a los procesos investigativos, de consolidar la comunidad académica y de suplir las necesidades formativas de los maestros, se creó un comité que haría seguimiento al

proceso de investigación y de construcción del conocimiento, en los diferentes niveles de la educación ofrecidos en la normal (Pulido *et al.*, 2001-02-21).

Entre tanto, en este 2001, el Grupo de investigación y experimentación, acompañó los cuatro núcleos a saber, el científico tecnológico, el social - cultural - político, el de expresión lingüística y el de pedagogía, enfocados en el análisis de las tareas (ver Ilustración 4 Análisis de tareas) (Pulido *et al.*, 2001-02-21). Equipo, para quienes investigar en educación, significó conocer los rasgos generales de evolución del conocimiento y su organización en ciencias y disciplinas y optar por una actitud investigativa dentro de su práctica cotidiana (Velásquez, 2001).

El acto de investigar se aceptó como el pensar cuidadosamente, detenerse ante los hechos de la vida para evitar que el proceso de enseñanza se convirtiera en actos mecánicos rutinarios, por el contrario, invitó a dudar de lo que siempre se hacía (Velásquez, 2001). “La maestra de investigación tiene una mirada tan holística porque tiene que tener contacto con todas las disciplinas y con todos los problemas de la enseñabilidad de la disciplina” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018). “Ellos tenían que hacer propuestas pequeñas, pero, al fin, propuestas de esa observación y todas esas propuestas estaban centradas en cuáles eran las metodologías centradas en la formación de la persona” (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

La normal, para 2002, para convertirse en centro de saber pedagógico para la región, dentro de la tarea investigativa, propuso resignificar las prácticas pedagógicas y la construcción de las didácticas con respecto a las exigencias del PEI de la normal (Echeverry y Gómez, 2004), a través de procesos de investigación que constituyeron la base para la formulación del proyecto del archivo pedagógico institucional (Pulido *et al.*, 2002). Particularmente, la línea de investigación en didáctica de las matemáticas se apoyó en los lineamientos curriculares del área, a través de la implementación de las llamadas tareas innovadoras, planteadas para el desarrollo de la didáctica de esta (Molina, 2002).

Un año más tarde, en el 2003, se concibió la investigación formativa, distintiva del estamento estudiantil del CFC, como el espacio articulador del modelo pedagógico, “fundamentado en el desarrollo de la vida interior de la persona” (p. 23) con el énfasis relacionado con los procesos comunicativos, desde el uso adecuado de la lengua castellana.

Continuó fortaleciéndose, a través de subproyectos, del trabajo interdisciplinario con miras a problematizar la educación y solucionarlo desde la investigación (Pulido *et al.*, 2003).

Fue así como, con base en la experiencia adquirida, en los análisis al interior del comité de investigación, en el plan curricular que desde hacía cinco años se había proyectado con el convenio UTP- normal, en los fines propuestos en el PEI, para convertir la normal en un Ethos de aprendizaje de maestros y directivos; se incluyó el componente de investigación dentro del plan de estudios del nivel de educación media y el CFC, lo que permitió fundamentar la vinculación de la investigación a la práctica docente, a partir de tres acciones. Primero, la producción académica de los maestros formadores para enriquecer los procesos pedagógicos investigativos; segundo, la formación continua; tercero, la articulación de la propuesta de formación, con el proceso de asistencia técnico-pedagógica a los maestros de las instituciones del Núcleo Educativo No. 04 (Pulido *et al.*, 2003).

En tanto que, la investigación educativa, propia del estamento docente, como referente de calidad, encaminado hacia la formación inicial, se adelantó en la institución por medio del proyecto denominado Escuela, formación moral y desarrollo humano, a través de la práctica textual, en el que se conjugaron elementos investigativos como la fundamentación teórica desde la pedagogía, la metodología de la investigación, la epistemología y las didácticas (Pulido *et al.*, 2003). Investigación educativa que, para este momento histórico de construcción teórica y consolidación práctica, evidenció en el proceso, dificultades frente al desarrollo de líneas y proyectos de investigación sobre la didáctica de saberes específicos diferentes a humanidades y pensamiento lógico (Pulido *et al.*, 2003).

Ahora bien, los procesos de investigación en el CFC, fortalecieron, hacia el año 2005, dos estamentos que aportaron a la formación de maestros; primero, los maestros formadores, quienes, con base en los progresos de las investigaciones desarrolladas, indagaron por los procesos inscritos en la formación del ethos profesional del maestro en el contexto del movimiento pedagógico innovador, como insumos para la formulación del PEI, tanto en el proceso de ejecución como en el de evaluación del impacto; segundo, los maestros en formación, en la medida que se relacionaron con las técnicas e instrumentos del recolección de datos como la observación de las prácticas pedagógicas en diferentes instituciones y la

metodología del análisis de tareas, a partir de las cuales desarrollaron una actitud investigativa e implementaron el proyecto pedagógico investigativo (Álvarez, 2005).

Fue así como, se institucionalizó en el año 2006, con carácter obligatorio para los maestros en formación, desarrollar, los últimos dos semestres del CFC, el trabajo de grado como práctica pedagógica investigativa, el cual aportaría elementos para conocer el contexto y reconocer estrategias de indagación sistemática (ENSUJARI, 2006a). Podría afirmarse que las características determinantes de la institución normalista estuvieron dadas por el cuerpo docente que conformó el consejo académico, quienes institucionalizaron y objetivaron el “capital cultural o capital escolar, por el dominio simbólico de las prácticas investigativas, mediante el diploma” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95); el cual sólo lo obtendría si acreditaban el proyecto de investigación (ENSUJARI, 2006a).

Trabajo de grado que permitió al maestro en formación elegir entre cuatro posibilidades. Primero, la aplicación de una teoría en el contexto del plan de estudios del CFC; segundo, la solución a un problema de aula o institucional; tercero, trabajo de extensión a la comunidad; y finalmente, la práctica pedagógica con el análisis crítico a sus propios registros, donde contrastó teóricamente y escribió sus comprensiones, de las cuales planteó procesos de resignificación de sus prácticas a través de acciones mejoradoras (ENSUJARI, 2006a). “La maestra de investigación tiene una mirada tan holística porque debe tener contacto con todas las disciplinas y con todos los problemas de la enseñabilidad de la disciplina” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Práctica pedagógica investigativa que lograría, a partir de claridades conceptuales y teóricas, establecer nexos con procesos de pensamiento orientados a la indagación y la contrastación con la realidad escolar; resignificar las prácticas pedagógicas a través del análisis crítico de los registros y del planteamiento de planes de mejoramiento; plantear estrategias pedagógicas e investigativas para la solución de problemas que aquejaban la vida cotidiana de los niños en la institución o el aula; formar en y para la investigación al tomar distancia de la usual idea de enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos (ENSUJARI, 2006a). “Era la capacidad que ellos tenían de formular una pregunta del contexto en la disciplina, porque te digo que la base era la investigación, por la producción que se hacía alrededor de esa pregunta” (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Un año más tarde, se dieron dos procesos de investigación. En el contexto regional, se conformó la Red Departamental de Maestros(as) Investigadores(as), con miras a avanzar en el proyecto de formación de maestros, hacia un currículo determinado por la investigación pedagógica, la innovación educativa, la gestión administrativa y los programas de extensión de las nuevas prácticas pedagógicas. Y, al interior de la normal, la investigación, giró en torno a temas como didáctica, competencia, escuela nueva, evaluación por procesos y desempeños académicos, como ejes transversales al currículo (Montes y Ríos, 2007).

Se podría afirmar que, aunque se construyó una cultura de la investigación que fomentó el espíritu investigativo en el aula, con preguntas de investigación articuladas al énfasis y proyectos pedagógicos desde los núcleos del saber; fueron insuficientes los procesos de sistematización, evaluación e inventario de los proyectos, así como la viabilidad y conceptualización de los mismos para tener claro el norte investigativo. Así mismo, la producción investigativa de algunos maestros careció de impacto en los organismos de dirección dada su falta de lectura, discusión y publicación (Salinas y Flórez, 2007).

Desde esta perspectiva, podría afirmarse que cada maestro, al ser el reflejo de las estructuras estructuradas objetivamente por la institución, fue el resultado tanto de las reglas objetivadas del campo, en este caso pedagógico e investigativo, como de los habitus incorporados por la institución educativa y el sentido práctico; este último, suscitado por sus intereses, intenciones e interpretaciones doxáticas particulares (Bourdieu, 1997).

Por otra parte, hacia el año 2008, con el fin de impulsar la actualización docente y la eficacia de los planes de mejoramiento, se ofertaron líneas de investigación que propiciaran innovaciones educativas (Pulido, 2008-09-03), a través del examen sistemático de la práctica pedagógica para transformarla y dar a conocer la realidad dentro de la cual vivían. “Sólo en la comprensión de la causa y en la remoción de los obstáculos de orden psicopedagógico, estaría el remedio del retraso” (Londoño, 2008, p. 2).

La práctica pedagógica fue vista, hacia el año 2009, como objeto de estudio de las investigaciones desarrolladas por los maestros en la normal; visión que justificó el proceso de estructuración de Desempeños pedagógicos de investigación, centrados en las fases de planificación, interacción en el aula de clase, evaluación y experimentación (Escuela Normal Superior de Pereira, 2009). Primero, la habituación a la práctica de la investigación

pedagógica, alrededor de la propia práctica de enseñanza, implicó un proceso de reflexión de la experiencia educativa, con miras a “desenvolverse cualitativamente de maestro instrumental a maestro formador” (p. 3), a sistematizar y formalizar la reflexión argumentada, para ser constructores del saber pedagógico (Martínez y Velásquez, 2009).

Segundo, la planificación cuya función fue prever y dirigir la acción de formación; desempeño centrado en dos aspectos, primero, en la capacidad de observar, registrar y analizar las producciones de los estudiantes y segundo, en la actualización constante en los conceptos de las áreas de los conocimientos (Martínez y Velásquez, 2009); fue “un ir y venir del conocimiento y de la práctica pedagógica” (Escuela Normal Superior de Pereira, 2009, p. 47). Por tanto, dejó de ser “el comandante de un aula de clase” (p. 35), dado que las relaciones cambiaron y pasaron a ser horizontales y humanas. Con esta concepción, pudo propiciar un acto pedagógico en ambientes de aprendizaje, con un sentido para la vida, para que la enseñanza fuera diferente (Echeverry, 2009).

La investigación pedagógica fue la ruta a través de la cual ensayaron, experimentaron, pusieron a prueba acciones, metodologías, formas de preguntar, de diseñar estrategias organizativas hasta construir sus criterios de validez y sus argumentos fundantes; fue la vía para la correlación de enfoques y teorías pedagógicas, en perspectiva reconstructiva, desde la práctica misma (Martínez y Velásquez, 2009).

El aula, escenario pedagógico en el que maestro apropió, confrontó sus funciones; fue el lugar donde detectó el problema del niño, o niños y desde ahí, pudo pensar estrategias pedagógicas para enfrentar directamente el problema encontrado. Por tanto, las nuevas metodologías educativas se suscitaron de la mano con las situaciones reales sucedidas en el contexto cercano al estudiante, y el maestro debió estudiarlas, para encontrar una posible solución; retomando, desde ahí, los conceptos fundamentales de las áreas y convertir, así, el conocimiento en aprendizajes significativos (Echeverry, 2009).

## **Escuela Normal Superior del Quindío**

La Normal Superior del Quindío, está ubicada estratégicamente en el centro occidente del país; posición que le favoreció y fortaleció como centro pedagógico regional de formación pedagógica, de la cual egresaron normalistas superiores “con la ilusión de tener un empleo dentro del magisterio y un futuro más prometedor” (Realpe, 2008, p. 35). Territorio que, luego del terremoto del 25 de enero de 1999 el cual afectó 28 municipios del Eje Cafetero con “epicentro del desastre que tumbó el 75% de Armenia” (Colprensa y El País, 2019, p. 1), desapareció, incluyendo la planta física de la normal, al desplomarse completamente la edificación y con ella, espacios pedagógicos, administrativos, didácticos, salones, baños, biblioteca y archivo histórico, que dinamizaban el desarrollo institucional.

En el caso particular del archivo, los registros y evidencias documentales que se perdieron trataron de ser recuperados, en la medida de lo posible, a partir de la memoria de los sujetos vinculados o establecidos con base en los nuevos desarrollos. “La esencia no se pierde, casi todos los que estamos aquí hemos hecho microcurrículo porque en el terremoto no quedó nada [...] dejó esos archivos revueltos, perdidos [...] quedó fue la experiencia y no quedó nada escrito” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Por tanto, las difíciles condiciones del trabajo en cambuches que procuraron instalarse como espacios institucionales, hicieron que la construcción del edificio nuevo fuese aceptada sin mayores objeciones y sin una distinción clara entre los espacios de clase y aquellos dedicados a la dirección o administración (ENSUQUI, 2003b-marzo). “Después de que la edificación fue construida, porque se cayó completamente, fuimos acomodando el programa, antes el programa eran dos salones no más, antes del terremoto eran 500 a 600 estudiantes y pasó a ser de 3500 estudiantes” (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Por ende, la escasa evidencia documental que reposa en el archivo histórico institucional de la Normal, que corresponde al período 1994 a 2010, así como las fuentes primarias consultadas y los análisis que a continuación se presentan, constituyen la única fuente que subsistió, luego del terremoto y construcción del edificio nuevo.



### ***Modelo pedagógico***

A principios de la última década del siglo XX, el modelo pedagógico de la normal se estructuró desde el paradigma conductista, el cual, afianzó “concepciones equívocas sobre procesos escolares como disciplina, autoridad, enseñanza y aprendizaje; errores como confundir pedagogía con didáctica, información con formación, reproducción con producción, manipulación con participación, control con evaluación y enseñanza con práctica pedagógica” (Realpe, 2008, p. 6); modelo pedagógico que fue viabilizado a través de la acción pedagógica institucional, reflejada en el quehacer pedagógico de los formadores de maestros y, por ende, a través del habitus, en sus prácticas pedagógicas (anexo 30).

Hacia el año 2003, se construyó el PEI, con base en las políticas legitimadas por el MEN e institucionalmente, desde las necesidades propias del contexto. Fue así como para formar maestros con idoneidad profesional, ética y pedagogía, con énfasis en ciencias sociales, idioma extranjero inglés, educación artística y estética y educación en tecnología e informática (ENSUQUI, 2003a-marzo), fundamentó su esencia bajo tres componentes que le dieron identidad, estas fueron la teoría crítica de la sociedad, el modelo pedagógico crítico y el modelo didáctico crítico (Realpe, 2003). “Recuerdo que manteníamos en pleno estudio [...] mirando la malla curricular y con el rector que nos llamaba a decirnos desde donde enfocamos y estábamos en el estudio, también de lo que era nuestro proceso pedagógico, de pedagogía crítica” (Grupo focal ENSUQUI, comunicación personal, julio de 2018).

Este modelo pedagógico crítico, se desarrollaría desde la investigación y la pedagogía que viabilizarían la educación flexible, transformadora; así mismo, a través de la enseñanza por problemas, la interdisciplinariedad de la pedagogía y la acción guiada por el conocimiento pedagógico “con miras a la transformación social” (p. 24), al tener claras las dimensiones frente a cómo saber lo que se enseñaba, a quién, cómo, porqué, para qué lo enseñaba. Modelo que propendió, frente al quehacer del maestro, pasar de ser un dictador de clase, recitador e informador a ser un productor y creador de alternativas y estrategias pedagógicas, investigador, capaz de renovar sus prácticas pedagógicas (Realpe, 2003).

Modelo que se apoyó, desde su formulación, en autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel y Dewey. La formación de una actitud crítica y reflexiva fue abordada desde Freire, Dewey, Pestalozzi, Freinet y Makarenko, al “poner la teoría dentro de la

práctica, focalizando la construcción colectiva del conocimiento” (p. 106). Estas teorías fueron apropiadas por la institución, con base en la concepción de acto pedagógico, asumido como un acto comunicativo dialógico entre los estamentos propios de la comunidad académica, a partir de la reflexión de las problemáticas socioculturales propias del contexto (Realpe, 2003). “[...] fue una mujer muy instruida y apasionada por el PFC que hablaba de Freire, nos quería involucrar, pero no casar con unos conceptos, pero trae a colación situaciones y posiciones de ellos que decimos que eran válidos” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018) (anexo 31).

Con miras a alcanzar los objetivos de formación propuestos en el PEI, dispuso, primero, de “unidades de gestión; segundo, para el desarrollo del proceso curricular, los campos” (p. 29) pedagógico, disciplinar, científico e investigativo, deontológico y en valores; tercero, estableció “programas y planes curriculares de estudios, focalizados en lo curricular, de gestión y administración, promoción y bienestar de la comunidad educativa” (Realpe, 2003, p. 29; Realpe, 2008, p. 120). “Le llamábamos El Cabezón de la pedagogía, fue directivo de la asociación de estudiantes de escuelas normalistas, tenía en su cabeza mucho conocimiento de pedagogía, nos dividía en grupos de trabajo [...] traía lecturas y nosotros proponíamos (L. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018) (anexo 32).

Así, el plan de estudios estuvo estructurado por áreas pedagógicas, con énfasis en la investigación pedagógica, dentro del marco de la teoría y la didáctica crítica. Por ejemplo, el plan de preescolar a grado séptimo tuvo como énfasis la Formación integral; los grados octavos y novenos, de Transición pedagógica; los grados décimos y undécimos, con Iniciación a la pedagogía; y el CFC, con Formación pedagógica (Realpe, 2003). Este último, el CFC, contó con una “estructura curricular organizada a partir de cuatro núcleos del saber pedagógico” (p. 57); desde la epistemología, educabilidad, enseñabilidad y contexto histórico- cultural, desde donde se desprendieron los núcleos problémicos (ENSUQUI, 2003a-marzo) o núcleos de formación y desarrollo, con base en los adoptados para la estructura curricular general, como lo fueron el núcleo científico – tecnológico, lenguaje y comunicación, entorno socio – cultural, pedagógico y lúdico – estético (Realpe, 2003).

A cada núcleo problémico o de formación y desarrollo dentro del CFC, le correspondió un conjunto de asignaturas, procesos y maestros formadores, con base en sus

características específicas (Realpe, 2003; Realpe, 2008). Nivel dentro del sistema educativo, conformado por los grados doce y trece, con alto nivel de aceptación social dada la “buena calidad de educación que impartía dada su condición de formadora de maestros” (ENSUQUI, 2003b-marzo, p. 15). “Se empezó, a esta profesora tiene mucha experiencia [...], a ella hay que mantenerla ahí porque estaba de inclusión, es una persona de mucha experiencia, mucho conocimiento” (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018) (anexo 33).

La normal, a través de la estructura curricular, propendió por la incorporación de hábitos o disposiciones en los maestros, por y para la defensa de sus intereses de formación, mediante la labor colectiva de construcción entre teoría y práctica, entre el PEI y el modelo educativo, entre la acción pedagógica institucional y el trabajo pedagógico del maestro, para garantizar, así, prácticas pedagógicas previsibles, legítimas que garantizaran la perpetuidad o evolución de estas y, por ende, conllevaran a los maestros a reconocerse dentro de un mismo proyecto pedagógico (Bourdieu, 1997).

Sin embargo, en este año 2003, luego de la autoevaluación institucional, se evidenciaron algunas contrariedades en los ámbitos administrativo, académico y financiero; señaladas, entre otras, por la falta de propósitos colectivos que evidenciaran la acción pedagógica institucional referida en el PEI; ausencia de reflexión del estamento docente, sobre los cambios que se experimentaron, en los últimos años, en las ciencias, la pedagogía y el contexto social; maestros independientes, reacios a procesos interdisciplinarios, defensores de hábitos antiguos que aún sobrevivían; desarticulación entre investigación, docencia y proyección social, con relación a la poca trascendencia de la teoría a la práctica; menoscabo por la cultura de la evaluación; y poca integración de los exestudiantes como fuerza de impulso institucional (ENSUQUI, 2003a-marzo).

En el área académica, se subrayó la planeación y la organización académica jerarquizada, aún de corte vertical donde el estudiante era un sujeto pasivo; el carácter unidireccional del currículum, con ausencia de lineamientos que permitieran una visión integral del conocimiento y una formación pedagógica acorde con los procesos culturales contemporáneos; así mismo, rigidez en el diseño de planes de estudio, y con un modelo pedagógico aun convencional, tradicional, con prácticas pedagógicas reproductivas, a pesar de haber sido planteado como crítico en el PEI (ENSUQUI, 2003a-marzo). “Seguir en ese

camino de ser socio críticos, que no es un modelo fácil de seguir porque pasó que mucha gente confunde el modelo socio crítico con que yo hago lo que quiera, [...] ya no es socio criticidad” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

La normal asumió la pedagogía, hacia el año 2007, como un campo polisémico, con cuatro principios de formación como lo fueron “la enseñanza, la formación, la educación y el aprendizaje” (p. 35), sin prescindir ni subsumir uno en otro, al estar interrelacionados (ENSUQUI, 2007-junio); principios que estructuraron la propuesta curricular, en consonancia con los planteamientos de la teoría crítica, del modelo pedagógico crítico y del modelo didáctico institucional (Ceballos *et al.*, 2007). Principios base a través de los cuales, los maestros, analizaron y revisaron sus prácticas pedagógicas y desarrollaron, a partir de allí, estrategias al interior del aula que les permitieron hacer seguimiento, evaluación y ajustes al plan de estudios, sobre la marcha (Arias *et al.*, 2007-junio) (anexo 34).

Con relación al modelo didáctico, que desde hacía varios años se trabajaba en la institución, se definieron en la normal, tres modelos didácticos (Ceballos *et al.*, 2007), para orientar la autoevaluación institucional. El primero, el modelo didáctico técnico, positivista, prescriptivo, organizador de la enseñanza para que diera un aprendizaje óptimo; el segundo, el modelo didáctico práctico, caracterizado por la interpretación de las interacciones que se originaron en el aula, con ambientes interactivos organizados por el docente, para ofrecer espacios de exploración, descubrimiento y experimentación; el tercero, el modelo didáctico socio crítico, que generó situaciones de desequilibrio entre los conceptos y las estructuras previas, lo cual llevó al estudiante a preguntar, opinar, debatir con sus compañeros, a confrontar para resolver el conflicto y restituir el equilibrio (Suarez *et al.*, 2007).

Este último, instauró las bases de la estructura curricular del CFC, que planteó niveles de complejidad, organizó los núcleos del saber pedagógico y ubicó las diferentes disciplinas enseñadas, en los núcleos de formación y desarrollo, agrupados en lo científico -tecnológico, lengua y comunicación, socio-cultural, lúdico-estético y pedagógico (Ceballos *et al.*, 2007).

En conclusión, la autoevaluación institucional, determinó los puntos a mejorar en determinados ámbitos. En el proceso académico, por ejemplo, propusieron conformar colectivos de docentes alrededor de los núcleos según la estructura curricular; unificar criterios en torno a un modelo de secuencia didáctica, que respetó las diferencias de las

disciplinas, de tal manera que se direccionaran hacia el modelo pedagógico crítico; relacionar los planes de asignatura aplicados en el aula, con los planes de estudios; dar continuidad en los contenidos; trabajar interdisciplinariamente para superar la mirada plana del quehacer pedagógico que caracterizó las prácticas pedagógicas reproductivas, asignaturistas, naturalizadas años atrás; asignar profesores especializados en las diferentes áreas y evitar asignarles otras disciplinas, sólo por completar su carga académica (Ceballos *et al.*, 2007); así mismo, registrar, analizar y reflexionar el trabajo diario de aula (Arias *et al.*, 2007- junio).

El campo de formación pedagógica se fundamentó, hacia el 2008, en la tríada teoría-práctica-investigación. Fue así como el PEI, estructuró el currículo a través de contenidos, metodologías y formas de evaluación, con los cuales legitimó diversas perspectivas con relación a lo formativo, afectivo-ético, psicomotriz, estético-deportivo, vocacional, de enseñanza, social e investigativo, entre otras. Así mismo, la propuesta didáctica se sustentó desde la teoría crítica de la sociedad, con base en teóricos como Vygotsky y Mijaíl Bajtín; fundamentos que dinamizaron la enseñanza, a partir de problemas, discutidos desde lo académico con miras a la solución de los mismos, a través de procesos de ensayo, exploración, lectura y escritura (Realpe, 2008).

Entre tanto, quién aprendía más y quién aprendía menos, se midió objetivamente por el grado que tuvo su efecto de inculcación o sea su efecto de reproducción; fue una cuestión de consagración, el “maestro joven se vio reflejado en su maestro de ayer, la mimesis del otro; el buen estudiante consagró al buen maestro y si se reconoció como bien realizado culturalmente, contribuyó a consagrar el sistema que lo consagró” (p. 87); fue un ejercicio de doble validación, el sistema que lo validó dijo éste fue muy bueno, y luego le devolvió al sistema reconociéndose la autoridad para que le diga que fue muy bueno porque reconoció los criterios de validación (Bourdieu y Passeron, 1996). “Lo que más forma es el ejemplo [...] cuál es el parámetro de conducta a seguir para que los chicos se formen, es el ejemplo, no hay necesidad ni siquiera de hablar porque el ejemplo lo está diciendo todo” (C. M., comunicación personal, 26 de julio de 2018). “Ellos eran valorados de la forma de borrar un tablero, desde la forma pararse a hablarle [...] lo pedagógico desde que usted llega, se separa, cómo borrar un tablero, cómo aborda una situación hasta el contenido, hasta lo académico” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018) (anexo 35).

Modelo pedagógico que se fomentó desde la capacitación, a través de talleres pedagógicos, microcentros, comités pedagógicos y grupos académicos, la reflexión acción respecto a los cambios requeridos en la formación; asimismo, adelantó procesos de evaluación institucional como mecanismo para mejorar el proceso educativo y con él, las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer de los maestros y estudiantes en formación del CFC, a partir de la reflexión pedagógica del trabajo pedagógico individual, que redundó en los progresos institucionales (Realpe, 2008). “Cuando uno es docente del PFC primero es un orgullo y un privilegio, eso implica que somos toderos, o sea no hacemos una cosa sino [...] todo lo que nos pongan [...] somos el referente institucional cuando hay capacitación” (C. M., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Contó el CFC, con docentes de planta, con postgrado en educación capaces de elaborar propuestas de investigación, con base en las exigencias legitimadas para las normales, con relación al proceso de acreditación (Realpe, 2008). “Se empiezan a caracterizar los docentes y la especificidad para tenerlo, entonces, se empiecen a ubicar quien tiene experiencia [...] de acuerdo al perfil, pero no tanto por la necesidad sino por las orientaciones que viene dando el decreto” (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

A pesar de estar estructurado el modelo pedagógico, para el 2008 y de contar con prácticas pedagógicas con principios distintivos propios de la acción pedagógica institucional pero con otros principios diferenciadores, suscitados a través de procesos de capacitación, asesoría y estímulos por parte del gobierno; faltó asimilación del modelo por parte de algunos docentes y estudiantes, dado que aún existían prácticas pedagógicas convencionales, reproductivas, que se limitaron a la transmisión de conocimientos, quienes hicieron evidente su “falta de compromiso profesional e intelectual” (p. 10); así mismo, continuó la escasez económica para apoyar la producción intelectual de estudiantes, directivos y docentes; la tecnología a las aulas no había llegado con el rigor exigido para la formación docente (Realpe, 2008). “Cuando yo llegué al programa recibí unas asignaturas, administración educativa, entonces porque me dieron administración fue porque yo tengo una técnica en administración y en mercadeo, yo tenía ese tipo de experiencia entonces empecé a trabajar” (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

### ***Práctica pedagógica***

Hacia el año 2003, la normal contó con el convenio con la Universidad del Quindío, a través del cual adoptó dentro del modelo pedagógico crítico, descrito en el PEI, el énfasis en inglés con un enfoque en lenguaje y comunicación como eje integrador, con miras a convertir la normal, a futuro, en una institución con educación bilingüe; modelo que legitimó cuatro líneas de acción en la formación de maestros, la pedagógica, la interactiva pedagógica, la comunitaria pedagógica y la sociocultural (Realpe, 2003; Realpe, 2008).

Entre tanto, la línea pedagógica, propia del núcleo de formación y desarrollo pedagógico, que estructuró los cuatro núcleos del saber, estuvo orientada a caracterizar, desde la reflexión crítica, las prácticas pedagógicas existentes, con el propósito de reconocer problemas educativos relacionados con el aprendizaje, el conocimiento, la enseñanza y la didáctica; construir saber pedagógico e identidad profesional; abrir espacios para la valoración y transformación de la práctica pedagógica; y, “generar conciencia en el maestro sobre su accionar en el aula, sobre su compromiso en la formación de maestros” (p. 93) de tal forma que reestructurase su labor en cuanto a la educabilidad y la enseñabilidad (Realpe, 2003). “Cuando empecé con didáctica de las matemáticas empecé con la muestra Mudimate [...] el juego duró dos años que solamente era juego [...] ya llevamos 10 [de 14 años] en que la estructura es muy seria” (C. M., comunicación personal, 26 de julio de 2018) (anexo 36).

Cuatro años más tarde, se concibió el nuevo enfoque de la práctica pedagógica a través de proyectos, visto como la práctica de la enseñanza de los maestros de la normal, reflexionada desde los logros, dificultades y retos en los procesos de aprendizaje suscitados en la compleja cotidianidad del aula, en la validación de propuestas de enseñanza a la cual se enfrentaron los profesionales en ejercicio, los maestros investigadores, los egresados de la normal (Arias *et al.*, 2007- junio). “Yo tengo que ver con la normal desde el año 1984 que empecé mi proceso de formación y la normal es mi casa [...] esa la mentalidad que tiene el normalista, a donde llegue, genere impacto [...] generar propuestas” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Reflexiones que suscitaron tres tipos de prácticas pedagógicas que, poco a poco, se institucionalizaron. Las primeras, integradas al proceso de formación, naturalizadas a través del tiempo; las segundas, con acciones complementarias al quehacer del docente pero con

principios distintivos institucionales; las terceras, a partir del espíritu investigativo (Arias *et al.*, 2007- junio), desarrollaron distintos procesos de intervención en el aula, fortalecidos con estrategias metodológicas pertinentes con el modelo pedagógico crítico, de acuerdo con el área y saber disciplinar del maestro (Ceballos *et al.*, 2007). “La clase era tradicional en el programa, con inicio, desarrollo, conclusión y evaluación [...] la intencionalidad es ayudar al debate, pues es criterio de evaluación de la clase sociocrítica [pero] es una pelea constante el querer hacerlo sociocrítico realmente” (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Entre tanto, en el CFC con énfasis en la interdisciplinariedad como elemento central en la formación de los estudiantes en todas las áreas básicas, estuvo estructurado de manera progresiva para llevar al estudiante en formación a alcanzar, a través de la práctica pedagógica, a conquistar la experiencia y reflexión suficiente para afrontar, a mediano y largo plazo, su quehacer como maestro para preescolar y básica primaria (Muñoz *et al.*, 2007). “Yo no puedo llegar sin un sustento teórico a ningún lado y sobre todo cuando es responsabilidad mía que ese concepto quede claro, pero la experticia para mí es crucial” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018). “Para ser maestro uno tiene que ser humano primero [...] que explore su vocación, que si él es feliz va hacer feliz a los chiquitos, todo es de felicidad [...] y somos felices en esta cosa” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Fue por ello, que plantearon, entre docentes titulares y docentes asesores, unificar criterios sobre la práctica pedagógica en relación con la planeación (anexo 37), su estructura e intención, así como en temas relacionados con las características del aula, didácticas de áreas fundamentales, intención de la práctica desde los proyectos interdisciplinarios, entre otras. Conjuntamente, se propuso formalizar las funciones de cada uno de los actores del proceso de la práctica, los docentes de la asignatura de práctica pedagógica, docentes titulares en los grupos de primaria, docentes asesores de proyectos pedagógicos y estudiantes de los diferentes niveles; así mismo, reestructurar el plan de estudios del área de pedagogía, en cuanto a asignaturas, contenidos e intensidad horaria (Muñoz *et al.*, 2007). “Nosotros teníamos grupos de estudio [...] para mirar la legislación en torno a la pedagogía, en torno a la acreditación de calidad [...] a la mejora de todos los procesos que en el ciclo se daban” (L. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018) (anexo 38).



Dentro de este trayecto pedagógico, el “diario pedagógico se proyectó como la herramienta de investigación de campo” (p. 9), que permitiría construir saber pedagógico desde el análisis de las diferentes experiencias allí consignadas; diario que se propuso, para trascender la simple consignación de datos en un análisis del proceso educativo, que permitiera determinar problemas en el aula y buscar la solución a ellos a través de procesos de investigación (Muñoz *et al.*, 2007). “Hay maestros excelentes, así como maestros no aceptados por su actitud, su metodología, por la interacción con el alumno [...] Cambiar metodologías monótonas por clases abiertas, basadas en procesos de aprender a imaginar en lugar de gritar para obtenerlas” (Giraldo *et al.*, 2007, p. 12).

Sin embargo, los registros sobre la experiencia que vivieron los maestros formadores y los maestros en formación, consignadas en su diario pedagógico, se quedaron como reflexiones doxáticas, personales, poco discutidas y confrontadas con el colectivo o a luz de alguna teoría pedagógica o didáctica (Arias *et al.*, 2007- junio). Sumado a ello, se percibió la didáctica, como el “conjunto de actividades sin articulación, sin ninguna naturaleza, que constituyen por sí solas un proceso didáctico” (Ceballos *et al.*, 2007, p. 4). “Lo que me gusta es la seriedad y el manejo del tema, la alegría, el carisma y su buena preparación. La manera de enseñar es muy buena, no deberían cambiar. [...] Algunos se salen de lo normal y hacen sus clases interesantes (Giraldo *et al.*, 2007, p. 13).

Finalmente, la autoevaluación institucional con miras a acreditación evidenció, entre otras, la enseñanza impartida, centrada en contenidos, que se dieron, en algunos casos, desde la pedagogía tradicional como acabados y definitivos, sin la posibilidad de dejar temas abiertos o inquietudes, plantear retos o evaluaciones del proceso, con inadecuados inicios o finales de clase que distan del modelo pedagógico (Arias *et al.*, 2007- junio).

Un año más tarde, hacia el 2008, la práctica pedagógica estuvo mediada por la investigación-acción, reconocida en la educación media, en los grados décimo y once, con pequeños ciclos de planificación - acción, observación, reflexión, hacia problemas de mayor envergadura en el CFC, de tal forma que permitiría la formación de un profesional autónomo capaz de investigar sobre su propia práctica para transformarla. La metodología de enseñanza manejada en la práctica pedagógica, de ninguna manera fue rígida y únicamente basada en la repetición de tareas; se enfocó en una metodología participativa, multiopcional y creativa,

donde el trabajo colectivo fue una preocupación permanente y se respetaron caminos diferentes que el estudiante descubrió para aprender (Realpe, 2008). “La gente no le come cuento a usted por la teoría [si] por lo que hace, entonces si es coherente y es buena persona [...] dicen, eso no me sirvió o mire, me ha servido en mi vida profesional” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

El recorrido de la práctica fue secuencial por grados y comprendió, en grado décimo, un ejercicio gradual con clases teórico prácticas lo que le permitió al estudiante revisar su vocación; en grado undécimo, el estudiante desarrolló proyectos pedagógicos que buscaron enriquecer la experiencia que emprendió como maestro practicante, mediados por maestros asesores quienes enseñaron a los maestros practicantes (anexo 39). El CFC estuvo constituido por cuatro semestres dedicados con exclusividad al campo de formación pedagógica, con énfasis en ciencias sociales, idioma extranjero (inglés) y educación artística y estética, educación en tecnología e informática, que acreditaron el título de normalista superior a aquellos maestros que lo cursaron satisfactoriamente (Realpe, 2008).

Entre tanto, el Consejo Académico nombró un Consejo Pedagógico integrado por dos profesores, uno del ciclo profesional y uno del CFC, dos profesores de práctica docente, un profesor del área pedagógica, el coordinador de práctica y dos estudiantes, uno del ciclo básico y otro del CFC. Este consejo, se encargó de elaborar el Manual de Práctica Pedagógica, el cual se constituyó en la “directriz para quienes estuvieron involucrados en la práctica pedagógica” (p. 96). Manual que determinó como funciones de los docentes asesores de proyecto de investigación de la práctica pedagógica, capacitar al estudiante practicante sobre la funcionalidad del área dentro de la formación de los estudiantes de básica primaria; asesorar las planeaciones didácticas; participar en las reuniones para realizar el seguimiento de las dificultades presentadas en la semana. Fue así como el maestro formador, tuvo dentro de sus funciones, planear, organizar y desarrollar los proyectos relativos a la asignatura en el tiempo estipulado por el Consejo Directivo; colaborar en el desarrollo de proyectos pedagógicos planteados en la institución (Realpe, 2008).

Así mismo, el documento reiteró la necesidad asumir una actitud reflexiva y crítica del quehacer como maestro, con miras al innovación como profesional de la educación, a través del diario de los maestros, formadores y en formación, a partir de las acciones

planeadas y ejecutadas, con miras a la detección y transformación de situaciones problema que enriquecerían la práctica pedagógica y la calidad de la educación. Finalmente, la normal legalizó diversos convenios con universidades de la región con el fin de viabilizar la “homologación de créditos académicos” (p. 253) que legitimaron la formación como normalista superior (Realpe, 2008).

### ***Investigación***

Concibieron la enseñanza investigativa, desde el modelo pedagógico crítico e innovador, en donde la investigación fue, entre otras cosas, un intento de interacción dialógica entre la escuela y el medio, cuya misión permitiría, validar, confrontar y hasta generar teorías, que buscaran su fundamento en las complejidades de la realidad de la práctica; desde esta perspectiva educativa, socio crítica e interpretativa, la investigación se proyectó, unida al estudio de los elementos constituyentes del currículo, como el núcleo central de la formación permanente del educando, de manera que investigación y formación guardaron estrecha relación (Realpe, 2003). “El fomento y apoyo a la investigación educativa con alumnos, exalumnos, directivos, profesores y padres de familia se hizo progresivamente. Producto de discusiones ideológicas e intelectuales” (Realpe, 2003; Realpe, 2008, p. 3).

Es preciso señalar que en la normal, la investigación y la formación fueron principios que influyeron en la tarea del maestro, ligados al quehacer cotidiano a través de la acción pedagógica institucional, legitimada en el PEI; tarea suscitada a partir del análisis y la reflexión de los diferentes problemas pedagógicos en la formación del maestro, de las características históricas propias del contexto y del ambiente sociocultural y socio crítico que, en conjunto, ameritaron algunos cambios en las concepciones de la práctica (Realpe, 2003), encaminados a fortalecer el desarrollo del PEI (ENSUQUI, 2003a- marzo). “Yo era maestra de otros que iban a ser maestros, tenía esa responsabilidad entonces ahí hubo un proceso de reflexión constante que es lo mismo que pide el modelo socio crítico, estar pensando y repensando lo que nosotros hacemos” (L. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Ámbito investigativo que posibilitó la conformación y participación en “redes académicas, las que, colectivamente y a través de acuerdos sociales, explicitaron, programaron, enseñaron y evaluaron la teoría y la práctica pedagógica” (Realpe, 2003, p.

91). Fue así como, los profesores de la normal estuvieron vinculados a diferentes núcleos de investigación pedagógica, unos con la universidad en convenio, otros con la Secretaría de Educación Municipal e internamente, otros, adscritos al Comité de Investigación Institucional, conformado para este 2003, por diez profesores (ENSUQUI, 2003a- marzo). Comité que planteó, a largo plazo, diversas acciones, entre las cuales estuvieron el desarrollo y evaluación de mecanismos de coordinación de la investigación educativa, el establecimiento tanto de prioridades temáticas acordes con las necesidades del sistema, como de mecanismos de difusión y cultura investigativa en la institución (Realpe, 2003).

Comité de Investigación Institucional que respaldó las tres líneas de investigación que direccionaron los diferentes proyectos, las cuales abordaron “lo pedagógico, lo sociocultural y lo comunitario” (p. 91). Entre los temas objeto de investigación, se encontraron el currículo, programas, contenidos y métodos de enseñanza; el profesorado, formación de profesores, formación profesional y empleo y relación maestro-estudiante; sociología y educación, psicología y educación, educación especial y problemática social del entorno; administración educativa y planificación y política y sistema educativo, entre otras (Realpe, 2003).

A pesar de haberse caracterizado este período de la normal por la vinculación de la investigación con las prácticas pedagógicas de los maestros, dentro y fuera del aula de clase, la programación desarrollada fue insuficiente y evidenció la falta de capacitación de los maestros en temas de investigación y didáctica. Fue “un proceso nada fácil y de tiempo, pero lo importante es que ya se dio inicio a dicho proceso, contando con la colaboración de la Secretaría de Educación Municipal” (ENSUQUI, 2003a- marzo, p. 190). “Cuando usted habla de un proceso de investigación es porque tiene que partir de un acto de reflexión, de mirar su práctica pedagógica y hacer un estudio de análisis y decir estoy fallando en esto, mi fortaleza es esto” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Hacia el año 2007, se afirmó que los docentes comprendieron la investigación en el aula, a través de procesos como la observación, la indagación y el análisis de la cotidianidad y desde esta visión, partieron para estructurar un currículo que formara estudiantes participativos, con actitud investigativa, inquietos por el conocimiento, hábiles en la búsqueda de información, entre otros. Proceso complejo que requirió de bases sólidas, tanto del profesorado como del estudiantado, al saber identificar oportunidades de investigación a

partir de las experiencias cotidianas, del entorno social, de las salidas pedagógicas, de las opciones pedagógicas que les brindaron los profesores; bases estructuradas en el cultivo de hábitos investigativos proporcionados a través del trabajo pedagógico de la normal, en todas las etapas de la escolaridad (Arias *et al.*, 2007- junio).

Existieron prácticas investigativas, lideradas por maestros formadores, orientadas hacia la creación de una actitud investigativa colectiva, que requirieron ser reconocidas y consolidadas por parte de las directivas de la normal, a través de la sistematización, análisis, divulgación e institucionalización, con miras a la reafirmación como institución formadora de maestros. Según una encuesta aplicada en 2007, a los maestros de la normal, con relación a la capacidad investigativa instalada, se encontró que el “82% de los profesores que respondieron la encuesta han recibido formación en investigación, pero el 45% indican que no forman en investigación a sus estudiantes [porque], de acuerdo a algunas explicaciones, no existen las condiciones para hacerlo” (Arias *et al.*, 2007- junio, p. 8).

Los maestros, junto con los directivos, fueron, por tanto, los sujetos encargados de trascender los contenidos, los métodos, las estrategias, los saberes y la cultura, en sus prácticas educativas, en este caso, a través de la investigación pedagógica la cual, operó como un espejo-reflejo, es decir, el maestro formador cualificó su quehacer a partir de la confrontación con su propia práctica y la experiencia de los otros docentes. La conciencia de la complejidad del acto pedagógico y del dinamismo que esto implicó, hizo que el trabajo pedagógico del educador fuera un momento único, difícilmente aplicable en otros momentos (Arias *et al.*, 2007- junio). “Buenos chicos salimos porque están sintiendo desde la decoración, su discurso, su actitud que usted ama ser maestra y entonces yo quiero ser como la profe, yo quiero ser maestra, pero si usted llega carepuño, no se me arrime” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018) (anexo 40).

Entre tanto, con base en el balance con miras a la acreditación, de los desarrollos investigativos que caracterizaron la normal, hacia 2007, se determinó que, aunque contaron con ensayos de investigación en proyectos como Escuela incluyente y Proyectos ambientales escolares (PRAE), la sistematización, el análisis e implementación de proyectos investigativos, de ninguna manera fue el mejor, dado que “no contaron con una compilación organizativa sobre este aspecto; confundieron la consulta o copia de un libro, con

investigación, sin tener clara la transferencia de conocimiento con relación a la consulta bibliográfica” (Arias *et al.*, 2007- junio). Así mismo, carecieron de espacios y tiempos suficientes, destinados a la actividad investigativa; faltó inscribir los profesores ante Colciencias, para ser reconocidos como colectivos; y necesitó de un órgano difusor de los trabajos pedagógicos e investigativos elaborados por la comunidad educativa de la institución (Arias *et al.*, 2007- junio).

Finalmente, a finales de la primera década del siglo XXI, la normal adelantó acciones de intervención educativa y social, que trazaron la misión del sistema de investigación denominado, Círculo de Investigación de la Escuela Normal Superior del Quindío (CIENSQ), estructurado a partir del ejercicio interdisciplinario como núcleo directriz de eventos asociados a procesos de investigación educativa y social. La “investigación de la práctica pedagógica transformó al docente en un investigador del conocimiento y de su experiencia cotidiana, él es el sujeto y objeto de investigación” (Realpe, 2008, p. 7).

Contaron con dos líneas de investigación que identificaron el CIENSQ, el desarrollo de pensamiento pedagógico y la praxis docente; proceso que, aunque en años anteriores fortaleció otros objetos de estudio, inició formalmente, hacia 2008, este nuevo sistema de investigación, viabilizado con base en los miembros del equipo entre los cuales estuvieron un maestro o representante por cada área del saber, dos representantes de la básica primaria y uno del preescolar, dos profesores representantes del PFC y sendos estudiantes representantes de la media académica y de PFC; asignar coordinadores de investigación. Entre las funciones estuvieron, elaborar el reglamento interno de la investigación, así como asignar tiempo y presupuesto; definir, categorizar y analizar las líneas de investigación institucional; ejecutar, revisar y evaluar los proyectos de investigación y sus trayectos metodológicos y, por último, realizar cada dos meses una jornada institucional de investigación, como un foro, seminario, simposio o congreso, etcétera (Realpe, 2008). “Yo voy a investigar esto, unos coequiperos, un equipo de 14 maestros en formación y desde esta experiencia transmitimos acá y ya se lo llevan al aula desde ese laboratorio pedagógico [...] vengo al laboratorio y lo estoy vivenciando” (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

## **A Manera de Conclusiones**

### **El maestro y su práctica pedagógica. Notas pedagógicas y socio históricas.**

Las 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, fueron comprendidas desde las particularidades de existencia histórica, de funcionamiento pedagógico e investigativo, de cada normal en particular, al operar, en cada una de ellas, relaciones de fuerza que se objetivaron e institucionalizaron, en alguna medida, a través del PEI, de los modelos pedagógicos que legitimaron su labor, de las diferentes estructuras curriculares, de los núcleos temáticos problémicos, del acercamiento a la investigación pedagógica, de las crisis internas propias de los tiempos burocráticos, frente a la reestructuración y acreditación institucional, así como de las crisis propias de los tiempos pedagógicos que estructuraron la acción pedagógica institucional y, en alguna medida, el trabajo pedagógico del maestro.

Se identificaron dentro de los postulados que emergieron de la normatividad entre 1994 a 2010, en relación con el quehacer del maestro en el CFC de las ENS políticas educativas que, a través de medios, fines y objetivos, legitimaron la cultura y vehiculizaron el tipo de formación esperada en estas instituciones formadoras. Fue así como, la máxima autoridad pedagógica, el MEN, con la participación de las instancias pedagógicas o SED, SEM, ASONEN y, hasta algunas universidades en convenio, naturalizaron esquemas y principios de arbitrariedad en la formación de maestros que fueron estructurados en las instituciones educativas a través del capital cultural que legitimó la profesión, que dio prestigio a la institución educativa a partir de su posición en la región, de la trayectoria, del reconocimiento en aspectos pedagógicos, académicos e investigativos.

Interpretar los discursos, las acciones y los escenarios pedagógicos que identificaron el maestro en el CFC de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia, de ninguna manera pretendieron responder la pregunta de por qué el modelo de práctica pedagógica no operó en ese caso, porque caería en un determinismo explicativo; pero, en términos heurísticos conjeturales, lo que se pretendió fue motivar a través del pretexto de formación de maestros y sus prácticas pedagógicas, un campo mayor hacia nuevos interrogantes.

Así, todo docente al hacerse consciente de su camino histórico, de su devenir humano, puede plantearse preguntas que podrá resolver con ciertos fundamentos teóricos, al volcar su vista hacia el pasado y encontrarse con su realidad, lo que es él y lo que él o sus antecesores han hecho; realidad histórica reflexionada, dudada, abstraída y repensada dentro de su contexto móvil, cambiante, que le genera maduraciones, nuevas elecciones, distintas perspectivas educativas, sociales, culturales, entre otras estrategias en función de dichos cambios y reconfiguraciones de sus múltiples contextos, que posteriormente se verán proyectadas en próximas orientaciones en las aulas de clase, en escritos, en intervenciones pedagógicas y por ende en el actuar de los estudiantes, en sus familiares, vecinos, conocidos, amigos y en la sociedad en general dentro de la cual está inmerso.

## Capítulo II

Las escuelas normales, como instituciones formadoras de maestros, han sido objeto de estudio de diversas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que las han reflexionado desde sus inicios en el siglo XIX hasta la actualidad. En este sentido se han abordado aspectos tan importantes como su historia pedagógica, de formación, de saber pedagógico, académica y administrativa, tanto en el interior de las instituciones como en la relación externa con el sistema educativo, a partir de dinámicas económicas, políticas y religiosas que las han modificado, reestructurado, acreditado e impactado en la formación de maestros, en el rol del formador de maestros y en las prácticas pedagógicas.

El maestro por su parte también ha sido objeto de investigación, tanto desde el deber ser de su quehacer —con base en la formación ofrecida e implantada por las instituciones formadoras de maestros, llámense escuelas normales o facultades de Educación— como desde la realidad de la profesión, vinculada al campo declarativo, a las voces de los maestros, a la experiencia donde se confronta la distancia entre lo que el docente dice y lo que hace.

El quehacer del maestro, sujeto del saber pedagógico de las ENS y facultades de Educación, es otro elemento que ha sido analizado. En este caso se contemplan tres dimensiones que conjuntamente regulan el escenario pedagógico, el quehacer cotidiano: el saber, caracterizado por un conocimiento pedagógico, didáctico y curricular evidenciado en lo declarativo en el discurso; el hacer en lo procedimental, es decir, en la práctica pedagógica,



en las experiencias propias y foráneas, en las reflexiones en la práctica y sobre la práctica pedagógica, en la planeación y en la acción; y el ser.

La práctica pedagógica se ve definida como el discurso, la acción y la formación pedagógica, arbitrada entre lo que el maestro debería saber, según los elementos constitutivos de la práctica, y la visión como proceso de humanización que viabiliza el quehacer del maestro, con base en las exigencias que la direccionan. Se trata de una práctica pedagógica que, en la realidad de los escenarios pedagógicos, experimenta, materializa y legitima su ideal o su autenticidad, de la mano de los aportes que la reflexión y la investigación pedagógica le proporcionan al maestro al concientizar frente a la dicotomía entre sus discursos y sus actuaciones o quehaceres. De este modo al docente se le posibilita problematizar las prácticas pedagógicas que, tal vez, le ayuden a avanzar hacia la consolidación de la cultura de la investigación desde las prácticas pedagógicas investigativas.

Las escuelas normales de algunos países de América Latina han sido evaluadas tanto por organismos internos propios del sistema educativo de cada país como por organismos externos, internacionales, cuyas recomendaciones han llevado a la reestructuración y acreditación de tales instituciones con miras a alcanzar altos índices de calidad. Tal reestructuración les ha exigido pensarse desde elementos como la pedagogía, la formación de maestros, el saber pedagógico y las prácticas pedagógicas de los maestros de cara a su misión de formar o bien tecnólogos en educación, también llamados maestros para el nivel de educación básica primaria, o bien en el nivel superior, con la formación de licenciados para la educación secundaria y media.

Los escenarios que más se privilegiaron en los procesos de práctica pedagógica de maestros encargados de formar maestros, bien para la educación preescolar y básica primaria o bien para la básica secundaria, media o universitaria, fueron aquellos que propiciaron ambientes de enseñanza y de aprendizaje como el aula y la institución educativa, donde todavía impera el modelo tradicional, aunque el escenario social fuera del aula, como espacio pedagógico donde la comunidad cumplió un rol protagónico, fue importante. Las actividades que más se desarrollan dentro de la práctica pedagógica se centran en lo académico y evaluativo, con algunos tintes sociales asignados a la función del quehacer del maestro, haciendo evidente aún la distancia entre el discurso y el quehacer pedagógico.

Los teóricos que predominan al hablar de práctica pedagógica son Loaiza (Loaiza *et al.*, 2012; Loaiza *et al.*, 2013; Loaiza *et al.*, 2014; Loaiza y Duque, 2017), con la tríada discurso-acción-escenario pedagógico; y Martínez (1990), Zuluaga (1999) y De Echeverry (1979), con sus investigaciones en el campo educativo frente a la práctica pedagógica y el discurso pedagógico. En la categoría discurso pedagógico, se destacan los postulados de Díaz (1995) y Bernstein. Finalmente, en la categoría de acción pedagógica se encuentran De Tezanos (1986, 2006, 2015) y Herrera y Low (1994) con el quehacer de los maestros, así como Larrosa (1995) y Schön (1998), con la experiencia y el profesional reflexivo.

Se expuso, desde el abordaje teórico estructuralista de Bourdieu, el tema de formación de maestros y prácticas pedagógicas de formadores de maestros, como estructuras estructuradas sin sujeto estructurante, al ser realizaciones históricas, producto de cuerpos de maestros quienes, de manera colectiva, no intencionada, generaron habitus que dieron como resultado prácticas pedagógicas posiblemente diferenciadas.

El maestro como autoridad pedagógica es una pieza clave dentro de este sistema de enseñanza, es quien fue enculturado en ese y por lo tanto tiene una verdad del mismo, de las reglas del funcionamiento o al menos algunas explicaciones de ella dado que, en alguna medida, construyó cierto nivel de reflexividad sobre cómo y por qué hace lo que hace; es así como parte de ese ejercicio en función del habitus, en función y construcción de los esquemas mentales que le permiten tener algún grado de conciencia relativa sobre los saberes y le permiten reaccionar, permiten la reflexión, la gobernabilidad de sus actos, en palabras de Larrosa aprende a ver-se, decir-se, expresar-se, narrar-se y dominar-se (Larrosa, 1995).

### **Capítulo III**

Se trató de percibir un tiempo histórico desde la conciencia de los tiempos cortos o coyunturales propios de cada legislación, acuerdo, sistema o programa, que marcaron las instituciones formadoras de maestros; tiempos llenos de trazabilidades, de esfuerzos y vicisitudes a lo largo de la vida institucional, que, en conclusión, naturalizaron procesos curriculares dadas las situaciones cotidianamente vividas por maestros y, posiblemente, por estudiantes y comunidad en general. Se concluye, que las políticas educativas reglamentadas a través de la normatividad, dispuesta por parte de la máxima autoridad pedagógica o MEN,

legitimaron, reestructuraron y acreditaron las escuelas normales y con ellas, las prácticas pedagógicas de los maestros del CFC; proceso viabilizado por las instancias pedagógicas o secretarías de educación, departamentales y municipales.

Cada contexto educativo, si bien estuvo amparado por la legislación nacional, estableció su propio canon de formación legitimado en la normatividad institucional, reflejado en el modelo pedagógico, el currículo, el plan de estudios, dentro del PEI, como la acción pedagógica institucional, a partir de la cual, se configuró el trabajo pedagógico de inculcación rutinizada, colectivo e individual, el cual, desde diferentes tipos de habitus, posibilitó un sistema integrado de quehaceres y discursos frente al saber pedagógico y a las realidades del mismo en los diversos escenarios pedagógicos. La incorporación de estructuras rutinizadas o habitus generadores de nuevos habitus, posibilitaron cultivar o mantener principios comunes de prácticas pedagógicas y asegurar prácticas pedagógicas rutinizadas, con acciones comunes, distintivas de cada normal; o, por el contrario, prácticas pedagógicas con acciones diferenciadas, distintas a las habitualmente constituidas, dados los acercamientos a procesos de investigación pedagógica de los que fueron partícipes.

Las escuelas normales en Colombia de ninguna manera han sido ajenas a los momentos coyunturales económicos, legislativos y educativos que han justificado los fines y contenidos de la educación desde las políticas educativas; han sabido afrontar, en las últimas décadas del siglo XX y XXI, con actitud reflexiva por parte de los maestros, la realidad de las pretensiones económicas, desde el pensamiento socio crítico y han movilizad la población a tal punto de ser capaces de intervenir en las decisiones del gobierno a favor de la educación. Se puede afirmar, por tanto, que el diálogo, la socialización de la reflexión en la acción y de la acción, han generado saber pedagógico que cualifica, cada vez más, el trabajo del maestro y, por ende, forja el camino para pensar en la excelencia educativa de las Escuelas Normales Superiores.

Postulados que, además, se naturalizaron gracias a la participación en encuentros, simposios, congresos, iberoamericanos, nacionales, regionales y locales, de maestros formadores del CFC de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia, en las cuales se suscitaron debates académicos, reflexiones pedagógicas, discusiones teóricas; así como cursos, conferencias, foros, talleres, charlas, capacitaciones, diplomados, conversatorios,

donde se abordaron diversos temas. Primero, los relacionados con ruralidad, aprendizaje, habilidades de pensamiento, talentos, inteligencias múltiples; segundo, inclusión, necesidades educativas especiales, discapacidad, diversidad cultural, etnoeducación, desarrollo humano y primera infancia.

Tercero, didácticas, la enseñanza de áreas como matemáticas, inglés, ciencias, lectoescritura, lengua castellana, lúdica, democracia, artes, educación ambiental y medios audiovisuales; cuarto, normatividad, políticas educativas, reestructuración de las normales, acreditación, pares académicos, directivos docentes, gestión institucional, estándares de calidad; quinto, investigación educativa, convenios con las universidades, maestros investigadores, formación de maestros; sexto, reflexión pedagógica, saber pedagógico, expedición pedagógica nacional, identidad del maestro, formación docente, pedagogía, ética educativa, pedagogías constructivistas, práctica pedagógica, jóvenes pedagogos; y séptimo, competencias, estándares básicos en competencias, lineamientos curriculares, flexibilidad curricular, evaluación, currículo, modelo pedagógico, plan de estudios, proyectos pedagógicos, escuela activa urbana.

Finalmente, a manera de colofón, con el presente análisis, se espera contribuir al debate académico sobre la formación de los maestros en la región Eje Cafetero y del país, desde el vínculo universidad-escuelas normales por ende, a la cualificación de los actuales Programas de Formación Complementaria en los procesos de formación; aportar al conocimiento científico en la historia del maestro colombiano, dado que caracteriza las prácticas pedagógicas en la formación de maestros normalistas con base en las complejas relaciones sociales, políticas y pedagógicas que se han presentado en el sujeto del saber pedagógico; además, aportar al historial de práctica pedagógica, sus principios, precedentes y narraciones, enseñanzas disponibles para maestros activos y nuevos, que podrían constituir redes académicas para la difusión de discusión e innovación sobre las prácticas pedagógicas de los maestros formadores de maestros.

La profesión del maestro ha experimentado cambios en los últimos años, dadas las presiones y configuración de ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales que han marcado la historia del país, especialmente en los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI. Las discusiones, reflexiones y construcciones de las comunidades pedagógicas,

académicas y disciplinares, ha influido en acciones políticas, administrativas, técnicas y legislativas que han trazado el camino de la profesión docente, sus roles y sus funciones, lo cual ha obligado a revisar, a reflexionar frente a las implicaciones que tales planteamientos han tenido en el campo de la formación con miras a potenciar el desarrollo socio cultural de los grupos y las comunidades.

## **Capítulo IV**

### ***Escuela Normal Superior de Manizales***

El modelo pedagógico de la Escuela Normal Superior de Manizales transitó, desde la década del noventa, en dos enfoques para la formación de maestros. El primero, tradicional, centrado en los resultados de la enseñanza, con el maestro como protagonista; el segundo, centrado en el aprendizaje por procesos del estudiante, validado a través de la planeación, ejecución y evaluación de la clase, legitimadas en el Banco de Unidades integradas, dispuestas, con base en las relaciones institucionalizadas que así las dispusieron. A partir de la reestructuración de la normal, proyectaron acciones pedagógicas que incorporarían con el naciente PEI, desde los grados preescolar hasta el último nivel ofrecido a través de estructuras que incorporaron a través de reglamentos, normativas internas y manuales de funciones.

El PEI, hacia 1997, obligó a adoptar un modelo pedagógico que evidenciara la formación de maestros desde la integración de elementos como el saber pedagógico, el reconocimiento del contexto, la investigación y la comprensión del currículo como proyecto de vida; objetivos a ser alcanzados a través del paradigma problematizador, el quehacer del maestro a través de su práctica pedagógica, el convenio con las universidades y los núcleos temáticos; estos últimos, en concordancia con los lineamientos del MEN, los cuales, fueron teorizados en los primeros años de la expedición normativa y paulatinamente, llevados a la práctica gracias al trabajo pedagógico de los maestros

El modelo pedagógico Humanismo y Ciencia, hacia 1999, con base en los objetivos otrora propuestos con relación a la formación de maestros, sentó las bases de los siguientes cuatro años, al proyectar las competencias científicas e investigativas en la formación de maestros, desde preescolar hasta último nivel ofertado, el Ciclo de Formación

Complementaria, especialmente en la línea de lecto escritura; modelo que se sustentó en dos grandes componentes. El primero, a través del fortalecimiento de los núcleos temáticos, al pretender vincular el saber pedagógico con el saber disciplinar; y segundo, los núcleos problémicos, con el apoyo de los Círculos Académicos de Estudios (CADES), los cuales, proyectaron, desde la investigación, microdiseños curriculares a implementar en todos los niveles ofrecidos en la normal, que reflejaran el modelo institucionalizado.

Fue en 2003, a partir de la reflexión del quehacer del maestro con relación a la acción pedagógica institucional, legitimada en el modelo pedagógico, que se replanteó la estructura curricular, con miras a lograr alcanzar la enseñanza problémica, referida en el PEI, a través de la adición de componentes y estrategias que posibilitaran la generación de hábitos cultivados con miras a incorporar, estructuras que garantizaran el objetivo propuesto; estrategias como la institucionalización de una hora semanal, exclusiva, a “despertar en los estudiantes la vocacionalidad pedagógica” (p. 2) y tres horas semanales, para el trabajo de los CADES (Morales, 2003-12-17).

Desde 2004, comenzó la práctica pedagógica investigativa en atención a la diversidad, la cual integró la investigación y la práctica pedagógica desde la vivencia y reflexión del quehacer del maestro en contexto. Así mismo, gestionaron la implementación del modelo Escuela Activa Urbana, bajo los principios de las pedagogías activas, el constructivismo y el aprendizaje activo y reflexivo centrado en el estudiante.

En 2005, con el nuevo modelo pedagógico, los grupos colegiados, resignificaron el PEI y adicionaron el proyecto de gobierno de aula; así mismo, con base en el apoyo de las universidades en convenio con relación a la acreditación, propusieron el desarrollo e incorporación de proyectos y procesos de investigación. Sin embargo, fue un proceso que tardó varios años en fortalecer realmente la relación entre lo planteado y los microdiseños curriculares con la investigación, así como evidenciar el apoyo de las universidades en convenio con relación a la acreditación de la normal.

Posteriormente, hacia 2006, la didáctica fundamentó las prácticas pedagógicas de los maestros formadores de maestros, operativa desde el plan de estudios a través de la relación entre los componentes allí contenidos de las áreas fundamentales y los ambientes de aprendizaje dispuestos para ello. Dupla que naturalizó procesos de aula con el apoyo de la

práctica pedagógica investigativa desde las estructuras que incorporó el comité de práctica pedagógica a través del Manual de práctica pedagógica; así mismo, este proceso se fortaleció con las pasantías pedagógicas, los eventos académicos y los martes de gerencia.

En 2007, el modelo pedagógico enfocó la escuela activa hacia la educación para el mundo del trabajo, a través de procesos pedagógicos respaldados en la investigación, el emprendimiento, la gerencia y el liderazgo; así como en el llamado núcleo problematizador que se vinculó con la práctica pedagógica investigativa a partir de las competencias intelectuales, personales y administrativas.

Hacia el 2008, se formalizó el Centro de Investigación de la Escuela Normal Superior de Manizales bajo el denominado CIEN, conformado por el equipo docente, representantes de los núcleos de saber, semilleros de investigación en los diferentes niveles y grados ofrecidos en la normal con mira a formular proyectos desde las necesidades, demandas y problemas de la práctica pedagógica, el PEI y la normativa propia del sistema educativo.

Así, la normal se apropió del currículo problematizador, reflejado en los proyectos de aula, que procuró llevar al maestro a prácticas pedagógicas investigativas transformadoras de realidades a través de la aplicación de competencias intelectuales desde la solución de problemas, la creatividad, la iniciativa ; competencias personales al ser investigador y observador de la realidad educativa; y competencias administrativas de gestión y liderazgo.

Fue en 2009 cuando el modelo pedagógico Escuela activa Urbana, basado en los núcleos de saber pedagógico, se sustentó claramente en tres procesos. Primero, en los estamentos propios del modelo que vincularon estudiantes, maestros y padres de familia; segundo, en los proyectos pedagógicos de aula y transversales a través de la práctica pedagógica investigativa; y tercero, en los instrumentos de enseñanza, legitimados por las entidades financiadoras del convenio, así como en las jornadas de reflexión pedagógica por parte de quienes, voluntariamente, quisieran participar. Sin embargo, se resalta, con relación a los procesos de investigación, la adversa realidad frente a la disposición de tiempos, criterios y reglamento para hacer realidad los objetivos propuestos, tanto para la investigación formativa de maestros en formación como maestros formadores.

Finalmente, hacia 2010, el enfoque pedagógico desde las teorías activas definió el currículo institucional para la formación de maestros, a través del mapa curricular desde el

nivel de educación básica media, como profundización y PFC, con la relación entre la teoría y la práctica; diseño que integró los campos de saber con los campos de formación.

Se concluye que, aunque la Escuela Normal Superior de Manizales, en las últimas tres décadas, ha tenido un proceso de transformación, la reestructuración para certificarse en los diferentes procesos de acreditación implicó la estructuración de prácticas pedagógicas particulares -sin determinar su efectividad o desacierto- que correspondieron a un momento específico del desarrollo de la escuela y de la relación de la escuela con la sociedad.

Se concluye que las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro del CFC de la Escuela Normal Superior de Manizales, se originaron a través de la inculcación de habitus dispuestos, con gran concordancia con relación a las prácticas pedagógicas, que se caracterizaron, con mayor relevancia según los testimonios de los sujetos del saber pedagógico, en habitus movilizados por habitus comunes, los cuales, por costumbre, perpetuaron y posibilitaron prácticas pedagógicas reproductivas, inseparables del colectivo, naturalizadas y adaptadas al medio para su propia defensa contra el cambio, con el fin de reproducir las estructuras objetivas de las que fueron producto. Un segundo grupo de prácticas pedagógicas caracterizadas por elementos distintivos de las prácticas reproductivas que sustentaron el trabajo pedagógico de algunos maestros formadores, pero con elementos diferenciadores, particulares producto de la reflexión con base en la experiencia, de la actualización pedagógica y didáctica, de la participación en colectivos gremiales de estudio y debate, de cambios en su quehacer desde el trabajo pedagógico explícito. Y, un tercer grupo de prácticas pedagógicas, producto de habitus movilizados de nuevos habitus y por ende de prácticas pedagógicas distintas a las naturalizadas en la institución, con diferencias singulares, gestadas a la luz de la participación activa en comités de investigación, equipos de investigación y semilleros de investigación.

### ***Escuela Normal Superior de Caldas***

Entre 1985 y 1995, la Escuela Normal de Caldas, según los resultados del instrumento diagnóstico aplicado con miras a evaluar los diferentes procesos al interior de la institución, evidenció que careció de un modelo pedagógico propiamente dicho, con desarticulación y aislamiento institucional, currículos academicistas, asignaturistas, individualistas,



conductista, con énfasis en la transmisión y repetición de contenidos, con ausencia de investigación como elemento central de la dinámica curricular, así como en relaciones jerárquicas verticales fundados en la obediencia, el modelamiento y la violencia simbólica.

Hacia 1995, con miras a la reestructuración institucional, se objetivó el primer PEI, a partir de la reestructuración del currículo, con participación de los diferentes estamentos institucionales, con énfasis en el paidocentrismo y el sociocentrismo, en el tránsito como escuela normal superior. Así mismo, con el apoyo del recién creado consejo de práctica pedagógica, con funciones claras con miras a liderar procesos, proponer políticas pedagógicas y educativas, capacitar y actualizar en temas relacionados con este campo.

Hacia 1996, se aprobó el PEI que estructuró la institución, oficialmente como formadora de maestros. Hecho histórico que trazó el rumbo hacia la resignificación curricular con relación a las corrientes teóricas propias del psicoanálisis y el humanismo, que iluminarían el modelo pedagógico con énfasis en artística y proyección social.

Modelo pedagógico que estructuró, desde preescolar hasta grado 13, procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de maestros, a través del currículo, orientado hacia el pensamiento problémico a partir de los núcleos temáticos y problémicos; proceso que contó con dos etapas. La primera, desde 1998, con una duración de dos años como fase teórica, en la cual, se establecieron los principios pedagógicos que iluminaron los planes de estudios, así como los sustentos epistémicos que operacionalizaron el currículo en ejes articuladores, integradores, redes y el Proyecto Curricular Integrado (PCI) de aula.

Currículo problémico que, desde las necesidades y expectativas de los estudiantes, vinculó la pregunta como eje problematizador con miras al desarrollo de pensamiento creativo, a través de la tríada, núcleos temáticos problemáticos, práctica pedagógica educativa y comunitaria e investigación a través del naciente Sistema Institucional para la Investigación (SII); proceso formativo, que posibilitó, a largo plazo, con base en la reflexión epistémica y didáctica desde las corrientes de pensamiento y las ciencias de la educación, la estructuración e incorporación de acciones dinamizadas por el maestro formador, quien desde su saber, logró la convergencia disciplinar, la integración curricular, la problematización educativa por ende, las formas del quehacer del maestro del CFC.

Procesos de implementación que, hacia el año 2000, trascendieron de la fase teórica a la fase práctica de implementación, en la cual, las acciones colectivas magisteriales e individuales, objetivaron la formación de maestros desde el eje pedagógico y propiciaron hábitos o sistemas de disposiciones incorporadas, explícita e implícitamente a través de la práctica pedagógica de los maestros.

Modelo pedagógico con énfasis artístico que, hacia el 2001, dimensionó el desarrollo del ser humano y el compromiso social, con base en las teorías cognitivas y de la pedagogía conceptual, estructuró la práctica pedagógica investigativa y social que caracterizó el quehacer del maestro del Ciclo de Formación Complementario de la normal, mediado por la construcción colectiva de saberes desde el enfoque problémico, al identificar situaciones problema a partir de la misma disciplina, de la intención formativa del núcleo, del interés, expectativas y experiencias cotidianas del estudiante en diferentes escenarios pedagógicos y de los objetivos de aprendizaje propuestos en cada nivel; así como desde la relación teoría práctica, desde los sustentos epistémicos del discurso con relación a las situaciones de la vida cotidiana y desde la acción pedagógica institucional, declarada en el PEI.

Hacia el año 2002, la práctica pedagógica investigativa, estructurada desde la matriz epistémica educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y teorías pedagógicas, dinamizada en los cuatro núcleos temáticos problémicos, con líneas de investigación intencionadas, direccionaron dos objetivos claros. Primero, el desempeño docente a partir del análisis y la reflexión de situaciones análogas o experiencias de práctica pedagógica anteriores, con base en los saberes y habilidades que se propiciaron en los núcleos y los PCI; segundo, la transformación social al problematizar la realidad y la vida cotidiana a partir de los componentes de formación, los grupos estamentarios y la participación colectiva en eventos académicos, pedagógicos, culturales e investigativos, a través de disertaciones o en forma escrita, con miras a promover alternativas pedagógicas que legitimaran la profesión y el prestigio institucional.

El núcleo APEN fue el colectivo docente que propició, por casi una década, los procesos que desde la pedagogía como saber fundante, se gestaron en la normal y los proyectos investigativos como actividad intelectual alrededor de un problema. Así, direccionó las prácticas pedagógicas, la evaluación formativa, la reflexión pedagógica y la

investigación docente; esta última, a partir de la sistematización y problematización de experiencias investigativas de aula y docentes, que posibilitaron prácticas pedagógicas cercanas a la enseñanza tradicional y otras, que lograron vincular al quehacer del maestro, la teoría pedagógica y didáctica propia de cada disciplina.

Así mismo, viabilizó el PEI y la formación artística del maestro y lideró la reestructuración curricular del CFC hasta su transformación en PFC, con base en logros de aprendizaje, mediaciones pedagógicas problémicas, estrategias metodológicas, instrumentos como el diario pedagógico y el diario de campo, material didáctico, saberes propios de las disciplinas, relación entre educabilidad y enseñabilidad, entre otras.

Entre tanto, hacia el año 2006, se dio el tránsito entre el SII al nuevo Sistema Institucional de Investigación SIVENS, a través del cual, se proyectó la investigación inseparable de la práctica pedagógica como práctica pedagógica investigativa. Proceso que, hacia el 2007, situó el maestro formador como investigador activo y asesor, quien, a través de su quehacer pedagógico desde la enseñanza problémica, posibilitó la construcción de conocimientos, el desarrollo de competencias, la solución de problemas, con el respaldo de la música como mediación pedagógica, a partir de la ejecución, retroalimentación, afianzamiento y evaluación de los procesos pedagógicos desde la investigación.

En el año 2007, fueron evidentes los procesos educativos, académicos, pedagógicos e investigativos, colectivos e individuales, de la acción pedagógica institucional, que reflejaron una colectividad fortalecida con relación al PEI, al modelo pedagógico, a la educación problémica y al prestigio social como institución formadora de maestros; así como maestros líderes, con iniciativa y dinamismo. Hecho que legitimó su trayectoria y sentó las bases que evitaron cambiar de modelo pedagógico con formación humanista, cognitivo social, al modelo de Escuela Activa Urbana que establecieron algunas instituciones educativas de la ciudad.

La formación magisterial ofrecida en la normal fue reconocida por planear, orientar y reflexionar el quehacer del maestro que caracterizó la práctica pedagógica a través de la práctica pedagógica investigativa, no sólo al interior de la institución sino también en los espacios de proyección social con quienes tuvo vínculos y creó alianzas, especialmente, con

escenarios pedagógicos que posibilitaron prácticas en contextos vulnerables, con necesidades educativas especiales o en zonas rurales.

Al final de la primera década del siglo XXI, se aprobó el tránsito del nivel del CFC hacia el PFC dadas las condiciones que evidenciaron un currículo estructurado, que superó un plan de estudios por contenidos hacia un plan de estudios por competencias, con una práctica pedagógica investigativa de confrontación, vivencia y transferencia, teórico-práctica, como un camino que se piensa; con procesos y transformaciones a partir de la reflexión de experiencias desde el pensamiento crítico investigativo con el apoyo de los proyectos adscritos al SIVENS; estructurado en créditos académicos, con base en la enseñanza problémica, las TIC y los materiales y estrategias didácticas implementados en diferentes escenarios pedagógicos.

### ***Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda***

Posterior a la aprobación de reestructuración, la escuela normal pasa por momentos coyunturales que marcaron su trayectoria en la formación de maestros. Un tiempo burocrático con tres momentos de crisis, a raíz de las exigencias que desde la máxima autoridad pedagógica o MEN, se hicieron a los maestros con miras a la reestructuración y posterior acreditación institucional; y un tiempo pedagógico, con cinco fases que trazaron el rumbo hacia la adopción y naturalización del modelo pedagógico institucional.

Hacia 1998, se dio la primera crisis magisterial, al evidenciarse dos grupos de maestros. Los primeros, detractores de la reestructuración, resistentes al cambio; los segundos, animadores del proceso, quienes, a partir del análisis y la reflexión, voluntaria e intencionada, lograron ajustar el PEI con miras a la formación de maestros y trazaron un tiempo pedagógico en cinco fases que, al final, redundaron en la acreditación de la normal.

La fase uno se denominó diseño, aprobación y adopción de la propuesta, con base en el diagnóstico inicial con relación a los procesos llevados a cabo en la formación de maestros, el cual, evidenció dificultades y potencialidades especialmente con relación a las prácticas pedagógicas de los maestros. Fase que contó con el respaldo de la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual, a través de convenio, objetivó el currículo, organizó contenidos de las áreas en núcleos temáticos y núcleos científicos, desde tres campos de formación,

pedagógica, científica e investigativa; además, estableció la Unidad de Investigación con miras a validar modelos de acción pedagógica y reflexionar sobre la acción pedagógica institucional y el trabajo pedagógico del maestro.

Un año más tarde, se declaró el PEI con énfasis en humanidades y lengua castellana, el desarrollo de competencias lectoras, el enfoque histórico-hermenéutico y la pedagogía humanista. Esta última, con base en la pedagogía alemana del espíritu, argumentó cómo la existencia de una vida interior, a partir del crecimiento espiritual, humanista y científico, logró, a través del genio pedagógico, una atmósfera creadora, de empatía, confianza e iniciativa, que conectó el hacer y aprender en la actividad educativa del sujeto. Postulados que, a largo plazo, incidirían en la superación de prácticas pedagógicas centradas en contenidos, reproductivas, sin vigencia, individualistas, por prácticas pedagógicas distintas, caracterizadas por la relación vital, donde el centro fue el ser, el estudiante.

Para lograr los postulados formulados, el colectivo docente, continuó con el convenio con la UTP, y, con base en un instrumento diagnóstico aplicado, ajustó el PEI, estructuró proyectos pedagógicos de aula con miras a problematizar fenómenos cognitivos, sociales y culturales que, posteriormente, encauzaron acciones institucionales colectivas y prácticas pedagógicas; y, definió, al interior de los núcleos pedagógicos, la pregunta y el análisis de tareas como el método para alcanzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el apoyo de la Unidad de Investigación, práctica pedagógica y extensión a la comunidad de influencia.

El año 2000, viabilizó la segunda fase de interiorización conceptual y metodológica del proyecto pedagógico de formación de maestros. En esta, aunque se logró reflexionar con relación al quehacer del maestro, la pedagogía como saber fundante y la importancia de la interdisciplinariedad, la práctica pedagógica, la investigación y los instrumentos de registro para sistematizar la práctica pedagógica; fue lento proceso de inculcación, al ser notable la incidencia de prácticas pedagógicas transmisionistas, verticalistas, mecánicas, la rutinización didáctica; así como los conflictos internos, la desarticulación curricular, la falta de comunicación asertiva e identidad magisterial que, conjunta y sistemáticamente, distanciaron los principios de formación de la realidad institucional.

Un año más tarde, se dio el tránsito hacia la tercera fase del PEI, nuevamente centrada en la apropiación del modelo pedagógico en la formación de maestros, que para este año se

declaró para el medio rural, comprometidos con el trabajo comunitario y los padres de familia en la identificación y resolución pacífica de conflictos educativos propios del contexto.

Modelo humanista que resignificó el currículo con base en los cuatro ejes misionales de acreditación sobre práctica pedagógica, extensión, evaluación e investigación; lo que redundó en los planes de estudios desde los campos teórico y aplicado, problematizador y transformador, didáctico y pedagógico; así como las funciones de los diferentes estamentos y las prácticas pedagógicas de los maestros en formación. Esta última, centrada en la construcción de saber pedagógico, con base en el rescate de experiencias previas, el discurso pedagógico, así como la observación y experimentación de la práctica pedagógica.

Eta de apropiación que, finalmente, evidenció prácticas pedagógicas con pocos cambios, resistencia al cambio por parte de algunos docentes, reubicación de docentes y lento proceso de adaptación de docentes nuevos; así como, falta de cultura y trabajo en equipo, más bien diferentes tendencias pedagógicas, alejadas de lo planteado en el PEI.

Hacia el año 2002, la cuarta fase, nuevamente, de apropiación y experimentación del modelo pedagógico investigativo. Esta, implicó, con base en la experiencia de años pasados, la resignificación del plan de estudios y la práctica pedagógica a partir de la consolidación de equipos de trabajo, quienes propusieron incluir en la acción, propuestas investigativas a través de líneas y proyectos, que reflejaran el currículo problémico y del análisis de tareas. Sin embargo, la inestabilidad del personal y el limitado tiempo para investigación y el trabajo colectivo, impidieron alcanzar el objetivo inicial.

Un año más tarde, la quinta fase de evaluación, sistematización, ajustes y exposición del modelo pedagógico investigativo, permitió, con base en los resultados del proceso, ubicar algunos docentes según su perfil académico y disciplinar, lo que redundó en el fortalecimiento de los planes de las diferentes asignaturas, los núcleos de saber pedagógico y las propuestas didácticas pedagógicas, especialmente en el área de lenguaje, a partir de la narrativa, la práctica textual y la pregunta problematizadora. Con relación a la investigación formativa, fue viabilizada a través del componente de investigación, enunciado en el plan de estudios del CFC y la investigación educativa, estuvo liderada por algunos los maestros formadores, en los diferentes niveles.

Año en el que, a la par, se confirmaron prácticas pedagógicas reproductivas, asignaturistas, antipedagógicas, rígidas, con actitud militar, que caracterizaron el quehacer de algunos maestros formadores, especialmente, al ser notoria la falta de claridad conceptual con relación al PEI, al currículo y la propuesta pedagógica de formación de maestros, en la planeación de clases y el manejo de la autoridad.

Hacia el año 2004, luego de la acreditación de calidad y desarrollo de la normal, se dio la segunda crisis pedagógica en la normal, con tres tipos de situaciones en la planta docente. Maestros desertores, maestros resistentes y nuevos maestros vinculados a la normal; estos últimos, sin perfil, ni conocimiento de las funciones propias del quehacer del maestro. Panorama que, entre otros, justificó, nuevamente, falencia en los procesos académicos, desarticulación curricular, falta de trabajo en equipo, falta de mentalidad de grupo que evidenciara la objetivación de la acción pedagógica institucional.

Un año más tarde, hacia el 2005, se dieron en la normal dos procesos de evaluación, uno interno, por parte del colectivo magisterial y, uno externo, a cargo de la Secretaría de Educación Municipal. Evaluaciones que, más que avances con relación al trayecto de apropiación, ejecución, evaluación y ajustes al PEI, evidenciaron prácticas pedagógicas homogéneas, duraderas, transferibles, que caracterizaron el quehacer del maestro formador desde la rutinización del ambiente pedagógico, el cumplimiento por formalismo sin reflexión ni discusión colectiva frente al trabajo pedagógico, carentes de dirección administrativa con relación a la evaluación y control de los procesos de formación de maestros. No obstante, se fomentó el proceso de investigación, desde los maestros formadores y los maestros en formación a través de la reflexión de la práctica pedagógica con base en el portafolio de registro al posibilitar el seguimiento, la evaluación y la autoevaluación pedagógica.

Fue así como para el 2006, el reto fue mejorar los procesos pedagógicos, investigativos, académicos y administrativos, al fortalecer los colectivos docentes y, con base en experiencias propias y foráneas, implementar acciones de mejora. Fue así como se institucionalizó el trabajo de grado obligatorio, desarrollado a través de la práctica pedagógica investigativa para los maestros en formación del CFC y de la implementación de proyectos de investigación educativa liderados por maestros formadores. Estos últimos, se caracterizaron por estar en permanente indagación con relación a los estilos pedagógicos, a

las relaciones entre la pedagogía y otros campos del saber que, finalmente redundaron en los planes de clase y en las prácticas pedagógicas que trascendieron con elementos distintivos, comunes a la acción pedagógica institucional, pero, con otros elementos nuevos al acercarse a otras áreas disciplinares. Sin embargo, algunos maestros, ubicados en niveles y grados académicos de la básica, evidenciaron planes clase tradicionales, donde la teoría fue distante de la práctica, con poca relación entre los planes de área y el PEI.

Un año más tarde, se promovieron dos momentos en la normal. El primero, reflejo del tiempo burocrático que viabilizó la aprobación de acreditación; el segundo, reflejo del tiempo pedagógico que, en ese momento histórico, articuló procesos, como, por ejemplo, los núcleos del saber y las cinco líneas de investigación, el desarrollo de proyectos investigativos y las políticas de investigación pedagógica, el maestro formador y la apropiación de saber pedagógico, los procesos de seguimiento y la evaluación de los mismos, entre otros.

Tiempo pedagógico, suscitado después del proceso de acreditación, que marcó la tercera crisis institucional, al dejar de lado, en alguna medida, ciertos procesos pedagógicos ganados como el debate académico, el liderazgo, los espacios de socialización de avances de proyectos, el plan de desarrollo, entre otros, por prácticas pedagógicas individualistas, instrumentalizadas a través de manuales de enseñanza, caracterizadas por la acción sin reflexión crítica, la falta de sistematización de experiencias, la anarquía en ciertos procesos y la ausencia de dirección pedagógica.

El año 2008, se caracterizó por trazar el tránsito entre el CFC al PFC, en el cual, perfiló el maestro formador como promotor cultural y mediador, con idoneidad y actitud para enseñar, quien relacionó en su quehacer pedagógico, la teoría, la práctica y la investigación, a través del diario de campo, con miras a transformar los problemas de aprendizaje que se suscitaran en su aula. Así mismo, se consolidó el currículo con base en los núcleos interdisciplinares, los proyectos pedagógicos, la práctica en investigación pedagógica, el análisis de tareas, los fundamentos de la escuela nueva y el trabajo focalizado con aquellos maestros cuyas prácticas pedagógicas fueron reproductivas, difíciles de romper.

La práctica pedagógica fue vista, hacia el año 2009, como objeto de estudio de las investigaciones desarrolladas por los maestros formadores y los maestros en formación. El primero fue la habituación a la práctica de la investigación pedagógica y el segundo, la



planificación de la acción pedagógica. Investigaciones que estructuraron los desempeños pedagógicos de investigación, con miras a resignificar las prácticas pedagógicas reproductivas hacia prácticas pedagógicas con elementos comunes, distintivos, con relación a las estructuradas e implementadas por los maestros, pero con nuevas acciones y hasta prácticas pedagógicas distintas, cercanas a la ciencia y la investigación, donde el maestro dejó de ser el comandante de un aula de clase.

Finalmente, hacia el 2010, se aprobó el PFC, al evidenciar los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos, en los procesos que implicaron la formación de maestros; así mismo, evidencias de seguimiento a egresados, de difusión del saber pedagógico institucional, convenios con universidades y la práctica pedagógica investigativa para maestros en formación, como eje que transversalizó el plan de estudios. Este último, con pocos desarrollos en el colectivo docente al ser limitado el tiempo para los proyectos, los semilleros, los recursos y el perfil necesario para esta función.

### ***Escuela Normal Superior Del Quindío***

El paradigma conductista que caracterizó la institución normalista a principios de la última década del siglo XX, fue reemplazado, paulatinamente, por el modelo pedagógico crítico y el modelo didáctico crítico, con énfasis en inglés, desde el enfoque de lenguaje y comunicación, los cuales trazaron el camino a la desnaturalización progresiva de prácticas pedagógicas reproductivas, centradas en el maestro, en la verticalidad evaluativa de la clase, hacia prácticas pedagógicas distintivas, con principios comunes de estructuración, al yuxtaponer elementos que ofreció la enseñanza por problemas, la interdisciplinariedad, la reflexión crítica del quehacer, la investigación, institucionalizados a través del PEI.

Prácticas pedagógicas que, poco a poco, evidenciaron la acción pedagógica institucional, explícita en el modelo pedagógico, así como el trabajo pedagógico de los maestros formadores, con base en la estructura curricular, objetivada a partir de los cuatro núcleos del saber, asociados, a su vez, a los llamados núcleos de formación y desarrollo compuestos por asignaturas, líneas, procesos y maestros; así mismo, a través del llamado comité de investigación, en el que participaron maestros adscritos a redes académicas en convenio con universidades y la SEM.

Sin embargo, en este año 2003, la autoevaluación institucional evidenció, en algunos maestros, falta de reflexión pedagógica y didáctica, por ende, exigua apropiación del modelo pedagógico; así mismo, continuaron reacios al cambio con relación al modelo interdisciplinar, desarticulación entre teoría y práctica, entre discurso y acción, entre planeación y ejecución de los planes de estudio, del currículo, de investigación didáctica y del mismo modelo pedagógico.

Posteriormente, hacia el año 2007, con base en los resultados de la autoevaluación institucional, se reconocieron y vincularon los cuatro principios de formación, centrados en la enseñanza, la formación de maestros, la educación y el aprendizaje, en la propuesta curricular, planteada años atrás, con miras a estructurar el nuevo enfoque de la práctica pedagógica por proyectos, y con ella, la reflexión, pedagógica y didáctica con el apoyo del diario pedagógico; los procesos de aprendizaje con relación a los análisis frente a la cotidianidad del aula, a la propuesta de enseñanza, al maestro investigador, a la construcción de saber pedagógico y la estructuración curricular del CFC.

Evaluación que evidenció tres modelos didácticos movilizados de prácticas pedagógicas en los maestros formadores. La primera, desde la didáctica técnica positivista, reproductiva, transferible, sucesoria, poco discutida, sin confrontación teórica ni gremial; la segunda, desde la didáctica práctica de tipo interpretativo, de exploración, descubrimiento y experimentación aunque todavía centrada en contenidos; y, una tercera, desde lo didáctico sociocrítico, cercanas a la investigación pedagógica, que posibilitó la participación activa del estudiante, la confrontación y el debate, la resolución de problemas con diversos niveles de complejidad, el cultivo de hábitos investigativos, la construcción de saber pedagógico desde el análisis de la experiencia docente, entre otros.

Por ende, fueron acciones de mejora, a corto plazo, la unificación de criterios con relación al modelo pedagógico crítico; la relación entre los planes por asignatura y los planes de estudios, al trabajo interdisciplinario con miras a superar la postura asignaturista; la reflexión del quehacer del maestro formador y en formación, con relación a la asesoría pedagógica, a la planeación de las secuencias didácticas, a la estructura e intención pedagógica de la práctica pedagógica del maestro en formación del CFC, al reconocimiento de fenómenos de aula a partir de desarrollos investigativos como la sistematización, el

análisis y la implementación de acciones de mejora; así mismo, la ubicación de los maestros según su saber, área y experiencia.

Un año más tarde, la formación pedagógica ofrecida en la normal, dispuesta desde la teoría, la práctica y la investigación, legitimó la acción pedagógica institucional, definida en el PEI, y con ella, procesos que se evidenciaron en las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer de los maestros, a partir de la enseñanza problémica, participativa, puntualizada multiopcional y creativa; el trabajo colaborativo de los diferentes estamentos docentes; el consejo pedagógico, el manual de práctica pedagógica, los proyectos pedagógicos abordados desde diferentes problemas de aula.

Así mismo, este año, se creó el sistema de investigación CIENQ o Círculo de investigación de la Escuela Normal Superior del Quindío, estructurado a partir de ejercicios interdisciplinarios, la investigación acción, la investigación de la práctica pedagógica docente que ubicó el maestro como sujeto y objeto; así como los convenios de capacitación y actualización docente. No obstante, para este 2008, aún persisten prácticas pedagógicas reproductivas, convencionales, carentes de motivación y asimilación frente al quehacer pedagógico; así como prácticas pedagógicas distintivas, problematizadoras del quehacer docente; y, finalmente, algunas prácticas pedagógicas distintas, al estar el maestro formador cercano a la investigación, a los diferentes campos intelectuales y científicos que tomaron fuerza al final de la primera década del siglo XXI.

## **A Manera de Recomendaciones y Sugerencias**

La formación de maestros ha implicado cambios, dispuestos desde el tiempo burocrático y pedagógico que deben ser atendidos, reflexionados e investigados por los sujetos del saber pedagógico, por los maestros. Es por ello que, a partir de los resultados de la presente investigación y, con base en los trayectos metodológicos recorridos para llegar a estos, se formulan las siguientes recomendaciones:

Fortalecer las redes pedagógicas e investigativas entre las Escuelas Normales Superiores del Eje Cafetero, a través de las cuales puedan dar a conocer las reflexiones, posturas e innovaciones pedagógicas, didácticas, epistémicas y filosóficas que caracterizan el saber pedagógico y que las caracteriza como laboratorios pedagógicos.

Viabilizar acciones de acompañamiento por parte de las entidades territoriales, educativas y universitarias, con miras a fortalecer el campo pedagógico, didáctico, investigativo y las prácticas pedagógicas de los maestros formadores de maestros.

Dinamizar acciones pedagógicas institucionales a través del trabajo pedagógico del maestro, quien, desde la ciencia, la tecnología y la investigación, estructura su propia práctica pedagógica.

Tal vez, en una segunda fase del presente proyecto, recoger las voces de los egresados, quienes fueron estudiantes del CFC o del PFC en el período de 1994 a 2010 con miras a profundizar, aún más en el objeto de estudio, las prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro formador de maestros.

El archivo documental de las Escuelas Normales Superiores es crucial para toda investigación histórica, por ende, se sugiere, preservar estas fuentes primarias para posteriores investigaciones; sugerencia que parte de las dificultades y limitantes que se presentaron, especialmente con la Escuela Normal Superior del Quindío, dado que, posterior al terremoto, fue imposible recuperar los archivos y, por motivos presupuestales y administrativos, fue lenta la consolidación del nuevo archivo histórico institucional.

## Referencias Bibliográficas

- A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018.
- A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018.
- Achipiz A., G. (4 de marzo de 1996). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Anexa.
- Achipiz, Ch. C., Perdomo, C. A., Chicangana, N. D. y Jojoa, J. M. (2016). Huellas vitales e innovación. *Plumilla Educativa*, (17), 34-52.
- Aguilar, D. A., Yarza, R. A. y Paredes, D. M. (2007). Archivo pedagógico normalista como un campo aplicado. Aproximaciones para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (26), 87-96.
- Aguilar, R. D. (2011). Los egresados normalistas en el departamento de Antioquia: institución formadora, maestros y región. *Nodos y Nudos*, 3(30), 65-78.
- Aguirre R., R. A. (13 de noviembre de 2008). ¿Didáctica o didacticismo? *Revista institucional ENSJR*, 1-4.
- Álvarez A., L. C. (6 de agosto de 2005). Plan de Área. Investigación cualitativa y práctica pedagógica en el Ciclo de Formación Complementaria semipresencial. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Álvarez, A. (diciembre, 1991). El Maestro: Historia de un Oficio. *Revista Colombiana de Educación*, 139-158.
- Álvarez, A. C. (2008). La relación teoría práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional del docente (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.
- Alzare, G. C. (25 de mayo de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Programa Ondas Caldas; Universidad Autónoma de Manizales.
- Andrade M., M. L., Gutiérrez E., M. A., y Buitrago de R., M. R. (2000). Ponencia. Las Escuelas Normales frente a la Educación Rural: Retos y Desafíos (págs. 1-9). [Manuscrito no publicado]. Pensilvania: Escuela Normal Superior La Presentación de Pensilvania.

- Arcila G., L. (febrero de 2000). Docencia, camino de vida. Proyecto Curricular integrado nivel siete: Investigación como disciplina que conforma el currículo del Ciclo de Formación Complementaria. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G. (11 de agosto de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Arias A., G. (2002a). Capacitación externa. Informe. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G. (2002b). Capacitación interna. Informe. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G. (26 de abril de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G. (27 de noviembre de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G. (29 de mayo de 2000). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G. (agosto de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G. y Dallos B., A. L. (14 de julio de 2008). Unidad No. 3. Práctica Pedagógica Investigativa en el Ciclo de Formación Complementario. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G., Dallos B., A. L., González, C., Soto V., F., Ríos C., G. Y., y Sierra Q., J. M. (30 de noviembre de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G., y Dallos B., A. L. (28 de marzo de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G., y Dallos B., A. L. (9 de octubre de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias A., G., y Marín, B. (9 de mayo de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.

- Arias V., Á., Ocampo H., L. H., Osorio V., J., Henao N., A., y Calvo C., L. (14 de septiembre de 2005). *Rejilla. Sistematización: Núcleo de Desarrollo Educativo*. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Arias, A. R., Cardona M., J. S., Flórez O., R., Largo Z., L. H., y Ramírez F., M. C. (15 de marzo de 2007). *Oficio*. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Arias, F., Gallego, P. A., Joaqui, G. M., Ovalle, Z., y Salazar, M. E. (junio de 2007). *PEI. Pedagogía como Disciplina Fundante, Proceso de Acreditación de Calidad*. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.
- Aristizábal O., R. (2001). *Documento. ¿Cómo se evalúan los docentes en otros países? La evaluación en Colombia*. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Departamental de Caldas.
- Aristizábal O., R., y Bedoya M., M. E. (2000). *Material de apoyo. Estrategias metodológicas que favorecen la transferencia creativa de los conocimientos teóricos a la práctica educativa [Diagnóstico escolar]*. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Aristizábal V., F. (18 de enero de 2006). *Oficio*. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín del Risaralda.
- Arteaga, C. B. y Camargo, A. S. (12 de marzo de 2012). *Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de docentes en México*. En H. Casanova (Presidencia), *Historia e Historiografía de la Educación*. Ponencia llevada a cabo en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Ciudad de México.
- Arteaga, C. B. y Camargo, A. S. (2014). *Organización de los archivos históricos de las escuelas normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación*. *Perfiles Educativos*, 36(145), 157-174.
- Arteta M, P., y González A, R. (2014). *Seguridad, defensa y educación básica en Colombia: una aproximación al gobierno de Andrés Pastrana*. *Económicas CUC*, 35(2), 11- 23.
- Arteta V., J. E., y Vela M., M. T. (26 de agosto de 2002). *Oficio*. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Artunduaga M., L. A. (2000). Política en la formación de los maestros. Grupo de Desarrollo Profesional de Educador (págs. 1-22). Manizales: Dirección de Investigación y Desarrollo para la Promoción Humana; Ministerio de Educación Nacional.
- Asamblea Nacional Constituyente. (4 de julio de 1991). Constitución. Constitución Política de Colombia. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Gobierno de la República de Colombia.
- ASODIC; USDIDEA. (18 de junio de 2004). XI Encuentro Nacional. Directivos Docentes de la Educación Oficial Colombiana. Medellín, Antioquia, Colombia: Asociación Nacional de Directivos Docentes de la Educación Oficial Colombiana –ASODIC-; Unión Sindical de Directivos Docentes del Departamento de Antioquia, USDIDEA.
- ASODIC. (27 de mayo de 2006). XII Encuentro Nacional de la Docencia Directiva del País. [Manuscrito no publicado]. Santa Martha, Magdalena, Colombia: Asociación Nacional de Docentes Directivos de la Educación Pública Oficial Colombiana (ASODIC).
- ASONEN. (17 de mayo de 2008). Boletín Informativo. [Manuscrito no publicado]. Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN).
- ASONEN. (21 de febrero de 2009). Boletín informativo. Junta directiva de ASONEN para rectores de Escuelas Normales Superiores. Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores –ASONEN-.
- ASONEN. (22 de abril de 2004). Seminario Taller. Hacia la construcción de una nueva Normal Superior con pertinencia social e histórica. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN).
- ASONEN. (22 de julio de 2003). Circular 02. Tercer encuentro de jóvenes pedagogos, rectores, docentes y estudiantes de las Escuelas Normales Superiores. Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN).
- ASONEN. (23 de marzo de 2001). Encuentro Nacional de instituciones formadoras de maestros. Hacia la acreditación de calidad y desarrollo. Medellín, Antioquia, Colombia: Grupo de historia de la práctica pedagógica.
- ASONEN. (9 de noviembre de 2005). Circular. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales.



- Atehortúa Cruz, A. (mayo-agosto de 2006). La “revolución educativa”: transcurso, resultados y perspectiva. *Análisis político*(57), 126-152.
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria: de los positivismos a los postmodernismos*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Avendaño G., R. (abril de 1999). Acta de Instalación. III Encuentro Regional de Directivos Docentes del Eje Cafetero y del Tolima Educación con calidad hacia el siglo XXI. Manizales, Caldas, Colombia: ASDECAL.
- Ávila P., R. (2007). *Fundamentos de pedagogía, hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Báez, O. M. (2004a). Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, RHELA*, 6(6), 179-208.
- Báez, O. M. (2004b). *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870-1886*. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Baracaldo Q., M. E. (27-28 de abril de 2006). Caracterización analítica. Formación del talento humano en Escuelas Normales Superiores del país, Centros e Instituciones de Educación Superior y escenarios sociales y comunitarios. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Taller talento humano en Escuelas Normales Superiores.
- Baracaldo, Q. M. (2007). Escuelas Normales Superiores en el marco de la Visión 2019. *Revista Javeriana*, 74(733), 38-45.
- Baracaldo, Q. M. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. *Nómadas*, (34), 246-259.
- Barrera, A. S. (2007). El desarrollo de competencias y los factores innovadores integrados en la formación docente inicial: una experiencia en institutos normales superiores de Bolivia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 5(5), 81-91.
- Bartomeu, M. et. al. (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía. Los cuadernos del acordeón*. 3ª ed., número 16. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Bedoya M., M. E. (2000). Ponencia. En el campo florece la vocación del maestro porque es allí donde se encuentran las raíces de la nacionalidad (págs. 1-3). [Manuscrito no publicado]. Manizales: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Bedoya M., M. E. (4 de abril de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Bedoya M., M. E., Arias A., G., y Dallos B., A. L. (2 de mayo de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Bedoya M., M. E., y Arcila G., L. (2006). Propuesta. Reestructuración curricular Ciclo de Formación Complementaria. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Bedoya M., M. E., y Arias A., G. (2001). Unidad No. 1 Práctica Pedagógica Investigativa. Práctica de observación e interacción pedagógica. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Bedoya N., C. J., Ocampo H., L. H., Hernández V., J., y González C., L. S. (6 de octubre de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Bedoya R., M. T. (5 de septiembre de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Beltrán, L. D. y Berrelleza, F. M. (1998). La Escuela Normal de Sinaloa: una visión histórica. Culiacán Rosales, Sinaloa, México: Escuela Normal de Sinaloa.
- Benejam, A. P. (2002). Las escuelas normales en tiempos de la transición (principios de siglo XX hasta la ley general de educación de 1970). *Revista Interuniversitaria*, (21), 81-90.
- Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. IV. Madrid: Morata.
- Betancourt P., F. E. (5 de junio de 1998). Convenio. Currículo y Plan de Estudios del Ciclo Complementario. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda; Universidad Tecnológica de Pereira.
- Betancourt P., F. E., Achipiz A., G., Arias M., F., y Niño N., G. (19 de agosto de 1999). Acuerdo 01 Consejo Directivo. Por el cual se define la estructura orgánica de la

- Escuela Normal Superior del Risaralda. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Betancourt P., F. E., y Espitia H., M. (1998). Resumen ejecutivo: Proyecto Educativo Institucional -PEI-. [Manuscrito no publicado]. Pereira: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Betancourt S., J. d. (19 de octubre de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Institución Educativa Leningrado.
- Betancur J., Á. E. (22 de agosto de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Universidad Católica Popular del Risaralda.
- Bloch, M. (1999). Historia e historiadores. Madrid: AKAL Universitaria.
- Bolaño, G. Y. (2014). Estado del arte sobre las investigaciones de prácticas pedagógicas de los maestros en formación en universidades colombianas en el período de 2010 al 2013 (tesis maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- 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 pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- 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, España.
- Bourdieu, P. (1993). El sentido práctico. Capítulo tres: Estructuras, habitus, prácticas. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual, itinerario de un concepto. Argentina: Monstressor, Jungla simbólica.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Bravo S., N. H. (5 de diciembre de 2001). Oficio. Programa de Formación de Docentes en Investigación Educativa. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Centro Iberoamericano de Educación a Distancia (CIEDIS).

- Briones, G. (1978). Evaluación de las escuelas normales de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 2(2), 95-98.
- Burbano, C. Y. y Cortez, L. I. (2013). *Prácticas pedagógicas y huellas vitales* (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Burke, P. (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En P. (. Burke, *Formas de hacer historia* (págs. 11-37). Madrid: Alianza editorial.
- C. M., comunicación personal, 26 de julio de 2018.
- C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018.
- Cajamarca, C. E. (1992). *Proyecto pedagógico, formación integral con base en procesos y valores*. Bogotá: s. ed.
- Calvache, H. E., Ruiz, V. J., Tombé, T. M. y Roa, D. Z. (2016). *Experiencias significativas y huellas vitales* (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Calvo de, M. G. (2007). La pregunta por la profesionalidad del docente. *Revista Javeriana: El Pensamiento Cristiano En Diálogo Con El Mundo*, 74(733), 26-37.
- Calvo M., L. D., y Morales C., O. J. (11 de mayo de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales, Fundación Luker.
- Calvo, G., Rendón, L. D. y Rojas, L. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Campo, D. B., Salazar, M. J., Valdés, A. F. y Jiménez, C. P. (2014). *Prácticas pedagógicas en el contexto de la diversidad de los sujetos, una mirada desde la dimensión ambiental* (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Cárdenas, M. L. (noviembre de 1995). *Proyecto de Reestructuración. Normal Nacional de Señoritas La Promoción Humana*. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Normal Nacional de Señoritas.
- Cárdenas, P. Y. (2002). *Tensiones de identidad durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia: aproximaciones desde la producción de textos escolares de los egresados*

- de la Escuela Normal Superior Nacional (tesis maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cardona G., S. (10 de mayo de 2006). Circular No. 001. Jornadas académicas del Congreso Nacional. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Cardona G., S. (15 de noviembre de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Cardona G., S. (24 de mayo de 2006). Circular 01. Maestría en Educación. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Cardoso, S. C. (2000). Introducción al trabajo de la investigación histórica, conocimiento, método e historia. Barcelona, España: Crítica.
- Carr, E. H. (2010). ¿Qué es la historia? España: Editorial Ariel.
- Castaño B., J. J., Calvo M., L. D., y Ocampo C., Á. M. (16 de septiembre de 2011). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Gobernación de Caldas.
- Castaño, D. G. (2008). ¿Investigación en las escuelas normales? *Conversaciones Pedagógicas*, (6), 113-122.
- Castellanos T., M. V. (31 de marzo de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Castillo, C. (12 de abril de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. La Unión, Nariño, Colombia: Escuela Normal Superior San Carlos.
- Castrillón C., G. (2 de mayo de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Instituto de Educación y Pedagogía; Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE-.
- Castro, V. J. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia, 1991-2002*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Ceballos B, L. P., Bulla, M., Dávila, G., Echeverry L., A., Escobar P., F. E., Giraldo, I., Villegas U., L. A. (28 de junio de 2007). *Enseñabilidad. Renovación de Acreditación de Calidad Fase de Autoevaluación*. [Manuscrito no publicado]. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.

- Cerda, G. H. (2011). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Chacón P., H. (16 de marzo de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Antonio Nariño.
- Chaile, M. O. (2004). Configuración de la formación docente de los niveles básico y medio, en la provincia de Salta, Argentina, en relación con la función de Estado (1950–1995) (tesis doctorado). Universidad Rovira y Virgili, España.
- 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 Ramírez M. G. (Comp.), El Análisis Organizacional en México y América Latina, retos y perspectivas a 20 años de estudio. (volumen I) (pp. 305-346). México: HESS.
- Colectivo de Autores. (2000). Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento macro. Reestructuración y Acreditación de Escuelas Normales Superiores por el Fondo MEN – ICETEX para la formación, profesionalización y actualización de docentes al servicio del Estado. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Enlace.
- Colprensa y El País. (24 de enero de 2019). 20 años del terremoto que tumbó al 75% de Armenia. Recuperado el enero de 2020, de El País.com.co: <https://www.elpais.com.co/colombia/20-anos-del-terremoto-que-tumbo-al-75-de-armenia.html>
- Congreso de la República. (08 de febrero de 1994). Ley 115. Por el cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Córdoba C., L. A. (9 de julio de 1998). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Coordinación Escuela Normal Superior de Caldas.
- Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana (Vol. Tercera edición). Madrid: Editorial Gredos.
- Cortés T., E. E. (noviembre de 2009). La casa grande de la educación. Revista institucional ENSJR, 1-7.

- Creswell, J. W. (1997). *Qualitative inquiry and research design*. Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés. (UTP, Trad., & n. y. Doctorado en ciencias sociales, Recopilador) Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cuervo L., R. (2000). Ponencia. La nueva educación y el nuevo educador (págs. 1-4). [Manuscrito no publicado]. Marquetalia: Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria.
- Dallos B., A. L. (31 de marzo de 2008). Coordinación Práctica Pedagógica Investigativa. Núcleo APEN Ciclo de Formación Complementaria. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- 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 Tezanos, A. (1986). *Los maestros como artesanos intelectuales, un estudio crítico sobre la formación*. Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación, tras las huellas y los imaginarios*. Colección Pedagogía e Historia. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Tezanos, A. (2012). Dilemas actuales del oficio del maestro: qué, cuándo y cómo enseñar. 1-29. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/88742745/Dilemas-Actuales-Del-Oficio-de-Maestro>
- De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, (12), 7-26.
- De Zubiría, A., Maldonado, M. M., Arce R., A., y Penagos, B. (septiembre de 2004). *Olimpiadas lectores competentes*. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Fundación internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

- Delgado, J. M. (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Departamento Nacional de Planeación. (2003). Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Grupo de comunicaciones y relaciones públicas.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos, Tomo I. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Departamento Nacional de Planeación.
- Díaz, V. M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa. (Ed.), Escuela, poder y subjetivación (pp. 333-361). Madrid, España: La Piqueta.
- Duque, P. A., Vallejo, A. S. y Rodríguez, R. J. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico (tesis maestría). Universidad de Manizales – Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde, Colombia.
- Durkheim, É. (1999). Educación y sociología. España: Atalaya.
- Echeverry G., J. A., y Gómez R., A. R. (9 de noviembre de 2004). Acta. Consejo Académico. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Echeverry O., C. B., Dallos B., A. L., Soto V., F., González, C. A., y Betancur M., M. R. (5 de junio de 2009). Documento. Curso de formación docente en pedagogía para maestros en ejercicio del nivel de preescolar y ciclo de básica. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Echeverry O., C. B., y Quintero C., Á. P. (2004). Módulo I Núcleo APEN. Programa de Formación Complementaria desescolarizado: Práctica e Investigación desde el Aula, pilares de innovación pedagógica [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Echeverry, M. (2009). La acción comunicativa y su importancia en la educación. Revista pedagógica Didáctica No. 1, 35-38.



- Erazo, C. C. y Obando, V. V. (2016). Las huellas vitales y su impacto en la renovación de las prácticas pedagógicas frente a la convivencia escolar (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Escobar de S., M. E. (12 de octubre de 1999). Documento. Proceso de Acreditación Previa: segunda revisión. Pereira, Risaralda, Colombia: Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores.
- Escobar de S., M. E. (31 de agosto de 1999). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Escobedo, H. (enero de 1998). Documento de Trabajo del Equipo de Reestructuración de Escuelas Normales. Lineamientos Generales del Currículo para la Formación de maestros. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico Ministerio de Educación Nacional.
- Escuela Normal Nacional. (1995). Resolución 001. Por el cual se establece el presente Manual de Convivencia Escolar. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Nacional de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (12 de marzo de 1998). Circular. ¿Qué es ser maestro a las puertas del siglo XXI? [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (17 de mayo de 2005). Acta. Nuevos modelos educativos para el sector rural. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (18 de mayo de 2000). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (1999). Agenda 1999. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2 de abril de 2002- abril). Acta. Consejo Directivo. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2 de marzo de 2007). Oficio. Capacitación. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.

- Escuela Normal Superior de Caldas. (2001a). Agenda Estudiantil 2001. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2001b). Evaluación. Reflexión Pedagógica. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2001c). Informe de autoevaluación. [Manuscrito no publicado]. Manizales: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2002). Estructura curricular. Práctica Pedagógica Investigativa del Ciclo de Formación Complementario. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2003). Acta. Consejo Académico. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2004). Acta. Comité de Profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2006). PEI. Proyecto Educativo Institucional -PEI-. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (21 de febrero de 2002). Documento. Características Generales del Proyecto Educativo Institucional -PEI-. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (21 de mayo de 2001). Acuerdo No. 6. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (22 de noviembre de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (24 de julio de 2008). Acta. Procentenario. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (27 de agosto de 1999). Encuentro Departamental Normales de Caldas. Memorias. [Manuscrito no publicado]. Riosucio, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.

- Escuela Normal Superior de Caldas. (28 de julio de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (30 de octubre de 1998). Acta No. 14. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (7 de diciembre de 2001). Ficha de evaluación. Evaluación de desempeño individual a los docentes: evaluación y coevaluación cómo me veo y cómo me ven. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (7 de octubre de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (8 de agosto de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (agosto de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (agosto de 2004). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (febrero de 2002). Documento 2001. Acreditación de Calidad y Desarrollo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (marzo de 2003). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (marzo de 2007). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Escuela Normal Superior de Caldas. (mayo de 1998). PEI. La promoción humana, un reto en la formación social y artística del maestro desde el componente administrativo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.

- Escuela Normal Superior de Manizales. (02 de julio de 2003). Acuerdo 11. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (02 de noviembre de 1995). Acta No. 08. Reunión de Profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (1 de noviembre de 2005). Acuerdo 20. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (10 de marzo de 1997). Acta No. 03. Reunión de profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (14 de abril de 1998). Acta No. 05. Reunión de profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (14 de enero de 2009). Resolución 001 E- 001. Por medio de la cual se determina la asignación académica, y jornada laboral para los docentes del Nivel de Básica Secundaria, media y el programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (14 de septiembre de 1994). Acta No. 06. Reunión de Profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (17 de febrero de 2004). Acta. Comité de Práctica Pedagógica Investigativa. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (18 de octubre de 2005). Acta No. 1. Comité de Calidad. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

- Escuela Normal Superior de Manizales. (19 de septiembre de 1996). Acta No. 06. Reunión de Profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (1997a). Informe de reestructuración. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (1997b). Informe. Currículo por núcleos temáticos. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (1999). Plan de Desarrollo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (2003). Acta de justificación. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (2006a). Artículo de investigación. Acercamiento a la epistemología del núcleo del saber pedagógico en la Escuela Normal Superior de Manizales. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (2006b). Proyecto de Intercambio y Cooperación Académica. [Manuscrito no publicado]. Manizales: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (21 de diciembre de 1998a). Acta. Consejo de Acreditación. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (3 de octubre de 2004). Acuerdo No. 17. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (4 de diciembre de 1995). Acta No. 12. Reunión de profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (4 de julio de 2006). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (4 de julio de 2006). Acuerdo 10. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (4 de mayo de 2004). Acuerdo No. 07. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (4 de noviembre de 2003). Acuerdo 19. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (5 de Febrero de 2010). Acta No. 09. Consejo de Práctica Pedagógica Investigativa. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (5 de octubre de 1998). Acta No. 09. Reunión de profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (6 de agosto de 1998). Acta No. 07. Reunión de Profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (7 de septiembre de 1995). Acta No. 25. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (9 de noviembre de 1994). Acta de reunión de profesores No. 4. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela normal superior de Manizales.

Escuela Normal Superior de Manizales. (febrero de 2002). Circular para docentes. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

- Escuela Normal Superior de Pereira. (2009). Línea de investigación Los desempeños académicos básicos de los niños y niñas de preescolar y de la educación básica primaria Programa de Formación Complementaria. Revista pedagógica Didáctica No. 1, 7-12.
- Escuela Normal Superior de Varones. (1997). Proyecto Educativo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Varones.
- Escuela Normal Superior del Quindío. (junio de 2007). Diagnóstico Institucional. Renovación de Acreditación de Calidad, Fase Autoevaluación. [Manuscrito no publicado]. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.
- Escuela Normal Superior del Quindío. (marzo de 2003). Documento. Para la Acreditación de Calidad y Desarrollo: Directivos, Docentes y Comunidad Educativa. [Manuscrito no publicado]. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.
- Escuela Normal Superior del Quindío. (marzo de 2003). Educabilidad. Para la Acreditación de Calidad y Desarrollo: Directivos, Docentes y Comunidad Educativa. [Manuscrito no publicado]. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.
- Escuela Normal Superior del Risaralda. (14 de diciembre de 2001). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: ENSURI.
- Escuela Normal Superior del Risaralda. (1999a). Autoevaluación Institucional. [Manuscrito no publicado]. Pereira: ENSURI.
- Escuela Normal Superior del Risaralda. (1999b). PEI. Proyecto Educativo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: ENSURI.
- Escuela Normal Superior del Risaralda. (2004). Proyecto. Práctica pedagógica investigativa integral: Hacia la formación de maestros en habilidades y competencias comunicativas, semestre III y IV. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: ENSURI.
- Escuela Normal Superior del Risaralda. (2005). Plan de estudios. Práctica Proyecto Pedagógico. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: ENSURI.
- Escuela Normal Superior del Risaralda. (2007). Estrategia pedagógica para la formación del Ethos, profesional pedagógico. [Manuscrito no publicado]. Pereira: ENSUJARI.

- Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda. (20 de mayo de 2016). Documento. [Manuscrito no publicado]. Escuela Normal Superior El Jardín. <http://normalsuperiorisaralda.edu.co>
- Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda. (2006a). Documento. Criterios para la presentación de trabajos de grado del Ciclo de Formación Complementaria. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda. (2006b). Proyecto. Práctica pedagógica como práctica de investigación. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda. (2008). PEI. Proyecto Educativo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda. (8 de febrero de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Escuela Normal Superior María Auxiliadora. (18 de septiembre de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Colombia: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Escuela Normal Superior San José de Pácora. (12 de marzo de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pácora, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior San José de Pácora.
- Escuela Normal Superior San José de Pácora. (2000). Ponencia. ¿Qué puede hacer una institución formadora de maestros para ayudar a afrontar de manera responsable y competente la situación que se le presenta al campesino en su proceso de desarrollo personal, comunitario y social? (págs. 1-6). [Manuscrito no publicado]. Pácora: Escuela Normal Superior San José de Pácora.
- Estrada B., K. (13 de febrero de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Sincelejo, Sucre, Colombia: Corporación de Orientación Educativa y Atención Integral (COE).
- Expedición Pedagógica Nacional. (17 de noviembre de 1999). Primer diplomado: Expedición Pedagógica. Formación permanente de directivos educativos. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.



- Expedición Pedagógica Nacional. (23 de marzo de 2001). Ruta por las Normales. Propuesta segunda fase. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- F. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018.
- Falk de L., M., y Oviedo R., S. (28 de julio de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Antonio Nariño; Dirección Nacional de Licenciaturas.
- Farid, R. M. (2015). Escuelas normales y formación de educadores desde una educación para niños con discapacidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, RHELTA*, 17(25), 35-50.
- Febvre, L. (1999). Honor y patria, Sociología y política. México: Siglo XXI.
- Flores, A. I. (2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Lima, Perú: 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.
- Flórez, O. R. y Batista, J. E. (1982). El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín. Medellín, Colombia: Copiyepes.
- Franco E., A. I. (24 de noviembre de 2005). Oficio. Núcleo APEN Ciclo de Formación Complementaria. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Franco G., F. A. (18 de octubre de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Risaralda.
- Franco G., F. A., y Correa S., L. M. (noviembre de 2002). Informe Supervisión de Educación. El acompañamiento, la verificación y el apoyo efectuados a la Escuela Normal Superior del Risaralda, durante el segundo semestre del año 2002, tendientes a la obtención de su primera acreditación de calidad y desarrollo. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Risaralda.
- Fundación Universitaria Luis Amigó. (8 de noviembre de 2006). 6° Congreso de Pedagogía y Desarrollo Humano. Plegable. Medellín, Antioquia, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

- G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018.
- G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018.
- Garcés G., J. F. (enero de 2005). Artículo. El proceso de acreditación de calidad y desarrollo como posibilidad de transformación institucional. Una lectura de la legislación vigente. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Garcés, R. (19 de febrero de 2002). Acta 1. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- García G., M. E. (24 de marzo de 2004). Informe. Coordinación de Práctica Pedagógica Investigativa. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- García G., M. E. (31 de octubre de 2003). Acta. Seminario de desarrollo cognitivo y valorativo en el contexto de los estándares de calidad institucional. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Coordinación de Práctica Pedagógica Investigativa, Escuela Normal Superior de Manizales.
- García G., M. E. (mayo de 2006). Informe. Práctica Pedagógica Investigativa en Atención Educativa a Grupos Poblacionales. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- García N., M. S., Ramírez L., A. A., Osorio R., O. P., y Arias A., G. (2005). Plan de estudios. Ciclo de Formación Complementaria enviado a universidades en Convenio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Garzón, A. M., Botina, P. M. y Salazar, B. J. (2013). El miedo en las prácticas pedagógicas (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Gimeno, S. J., Santos, G. M., Torres, S. J., Jackson, P. W., y Marrero, A. J. (2015). Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica. España: Ediciones Morata, S. L.
- Giraldo G., M. L., Urrego, G. E., Londoño, B. A., Pérez, J. R., Torres, A., González, G., Echevarría, H. F. (27 de junio de 2007). Proceso de Acreditación. Evaluación de Estudiantes desde la Educabilidad. [Manuscrito no publicado]. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.

- Giraldo H., J. G. (17 de abril de 2005). Acta. Consejo Académico. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Vicerrectoría Escuela Normal Superior de Manizales.
- Giraldo H., J. G. (19 de abril de 2004). Acta. Encuentro para pensar como maestros. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Giraldo H., J. G. (23 de abril de 2004). Acta Seminario. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Giraldo, O. (1991). Influencia sociocultural de la normal de la Presentación en el municipio de Pensilvania, Caldas. Tesis para optar el título de licenciatura en ciencias sociales. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad de la Sabana, facultad de educación, programa de ciencias sociales.
- Gobernación del Valle del Cauca. (13 de noviembre de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Valle del Cauca, Colombia: Gobernación Departamental del Valle del Cauca.
- Gómez C., F. (13 de abril de 2009). Circular No. 001. Práctica Pedagógica Investigativa. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Gómez L., L. Á. (29 de agosto de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- Gómez, M. A. y Acosta, J. W. (2006). Diversidad cultural en la formación de maestros. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Red de Formación Docente de América Latina y del Caribe, Kipus.
- Gómez, O. E., Guerrero, M. G. y Buesaquillo, B. M. (2013). Prácticas pedagógicas y diversidad (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Gómez, R. (19 de febrero de 2002). Circular. Invitación. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de educación municipal de Manizales.
- Gómez, R. (22 de febrero de 2002). Circular No. 014. Conferencia apertura del año académico 2002, Directivos y docentes de establecimientos educativos oficiales y privados. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.

- Gómez, R., & López Gil, M. A. (7 de febrero de 2002). Convenio No. 006. Entre la Secretaría de Educación Municipal de Manizales y la Escuela Normal Superior de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales; Escuela Normal Superior de Caldas.
- Gómez, U. M., Muñoz, C. F. y Cadavid, M. A. (2015). Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, (16), 105-127.
- González C., G. A. (29 de octubre de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Sindicato de Educadores de Risaralda (SER).
- González P., M. (agosto de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Dirección General, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDE)-.
- González, A., Montoya, M. C., e Isaza A., S. (3 de marzo de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Fundación Luker, Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- González, L. M., Jiménez, B. A., Neira, U. A. y Cortés, S. R. (2015). Historia-memoria. Alternativas formación maestros. Convenio de Cooperación Internacional: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Granados, R. D. (2014). Prácticas de enseñanza en la Escuela Normal Superior de Amaga 1997-2012 (tesis maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Grossman, P. (1992). Why Models Matter: An Alternate View on Professional Growth in Teaching. *Source: Review of Educational Research.*, 62(2), 171-179.
- Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: Las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-18.
- Grupo focal ENSUJARI, comunicación personal, 08 de junio de 2018
- Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018
- Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018.

- Gutiérrez V., A. (27 de octubre de 2000). Ponencia. La formación del maestro en el contexto del proyecto de educación para el sector rural. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Gutiérrez, L. C. (2006). El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio. *Reencuentro*, (45), 1-17.
- Hayashi, K. (27 de agosto de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Agencia de Cooperación Internacional del Japón-Colombia (JICA).
- Helg, A. (2001). La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política. Serie Educación y Cultura. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Henao N., M. A., y Calvo C., L. (26 de enero de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Hernández S., E., y Orozco de B., G. (11 de octubre de 2004). II Simposio Nacional de Currículo y Políticas Educativas. [Manuscrito no publicado]. Santa Martha, Colombia: Universidad del Magdalena.
- Hernández, E. M. y Roncancio, S. P. (2013). Las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil con alto y bajo desempeño en la práctica (tesis maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Herrera de P., G. (2000). Ponencia. La Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio frente a la educación rural: compromisos y desafíos (págs. 1-4). [Manuscrito no publicado]. Riosucio: Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio.
- Herrera, C. M. y Low, P. C. (1994). El caso de la escuela normal superior: los intelectuales y el despertar cultural del siglo: una historia reciente y olvidada. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hidalgo P., H. (2000). El enfoque de competencias en educación: una mirada desde la formación de maestros. Ponencia al I Encuentro Regional de Maestros Rurales, Alternativas pedagógicas para el desarrollo de la educación rural (págs. 1-12). [Manuscrito no publicado]. Manizales: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Hobsbawm, E. J. (2000). *Historia del siglo XX, 1914-1991*. España: Editorial Crítica.

- J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018.
- J. P., comunicación personal, 10 de julio de 2018.
- Jaramillo, L., Candamil, Á., y Ocampo, G. (1999). Manual de Funciones y Requisitos. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Jerez, Á. C., y Frías R., A. (7 de noviembre de 1995). ¿Cuál es el maestro que necesita el país? Obtenido de El Tiempo [Archivo]: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-448409>
- Kremer, M. S. y Quijano, V. O. (2015). Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán. *Plumilla Educativa*, (15), 67-86.
- L. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018.
- L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018.
- L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa. (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-329). Madrid, España: La Piqueta.
- LeCompte, M. D. (2009). Trends in Research on Teaching: An Historical and Critical Overview. En J. S. Lawrence. (Ed.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 25-60). Australia: Springer.
- León P., T. (1 de noviembre de 2000). Oficio. Coordinación Grupo Investigación, Currículo y Talento humano. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Lima, J. J. (2010). Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. *Formação docente*, 02(02), 54-67.
- Lima, J. J. y Seraphim, P. J. (2016). A Escola Normal de Ouro Preto - um percurso marcado por crises e reestruturações (1835-1852). *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 679-699.
- Linton, T. B. y Betancourt, A. M. (2014). Las concepciones de práctica pedagógica de maestros en ejercicio de la institución educativa El Pital del municipio de Pereira (tesis maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

- Loaiza Z. Y. E., Pineda R, Y. L., y Arbeláez, N. (2014). Debate pedagógico: el maestro de las Escuelas Normales de Manizales en el contexto del movimiento pedagógico colombiano. Manizales: Universidad de Caldas.
- Loaiza Z. Y. y Duque, P. A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60-78.
- Loaiza Z. Y., Duque, P. A. y Vallejo A. S. (2013). Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la salud. *Revista de Investigaciones*, 13(22), 22-34.
- Loaiza Z. Y., Rodríguez, R. J. y Vargas, L. H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8(1), 95-118.
- Loaiza Z., Y. E. (2009). Sabio o erudito: el maestro de las escuelas normales del departamento de Caldas 1963-1978. Libros de Investigación N. 33. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Londoño G., M. d. (1998). *Práctica Educativa. Manual de Práctica Educativa*. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Londoño G., M. d. (2002). Núcleo APEN. Aprendo y enseño, enseño y aprendo, nivel sexto, grado décimo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Londoño R., C. I. (13 de noviembre de 2008). Mi Diario de Campo, Escenario para Autoevaluarme. *Revista institucional ENSJR*, 9-10.
- López C., M. (1 de octubre de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Subdirección de Mejoramiento del Ministerio de Educación Nacional.
- López C., M. (10 de agosto de 2007). Oficio. Taller Lineamientos Escuelas Normales. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- López C., M. (15 de agosto de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Subdirección de Mejoramiento de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación Nacional.

- López C., M. (22 de diciembre de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- López C., M. (3 de agosto de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- López C., M. (9 de agosto de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Subdirección de Mejoramiento de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación Nacional.
- López C., M., y Pulido V., J. d. (28 de febrero de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional; ASONEN.
- López G., M. A. (11 de diciembre de 1998). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (11 de mayo de 2006). Informe de Investigación. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (13 de noviembre de 2003). Informe Final. Evaluación Externa Con fines de Acreditación de Calidad y Desarrollo. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- López G., M. A. (16 de octubre de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (17 de agosto de 2010). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (18 de agosto de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (18 de Diciembre de 1998). Acta No. 19. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (18 de junio de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (20 de abril de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (2002). Acta. Consejo Académico. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.



- López G., M. A. (21 de abril de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (21 de julio de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (21 de julio de 2009). Acta. Consejo directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (21 de septiembre de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (23 de septiembre de 2005). Certificado. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (25 de septiembre de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (26 de enero de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (27 de marzo de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (29 de julio de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (29 de marzo de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (3 de noviembre de 1998). Acta No. 15. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (30 de mayo de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (31 de enero de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (31 de octubre de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (4 de abril de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.

- López G., M. A. (4 de junio de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (5 de marzo de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (7 de octubre de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (8 de marzo de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (8 de mayo de 1998). Acta No. 08. Consejo Directivo. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (julio, 1998). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (mayo de 1999). Acta 03. Consejo Directivo. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (mayo de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A. (noviembre de 2001). Documento. Cierre de actividades académicas del núcleo número 4. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., Arias A., G., y Marín, B. (6 de abril de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- López G., M. A., Arias A., G., y Quintero C., Á. P. (2005). Ciclo de Formación Complementario desescolarizado. Práctica e investigación desde el aula, pilares de innovación pedagógica. [Manuscrito no publicado]. Marmato, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., Bedoya M., M. E., y Arias A., G. (7 de febrero de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., Marín M., B., Dallos B., L., y Bedoya M., M. E. (25-29 de enero de 1999). Planeación Curricular. Operacionalización de los Núcleos Temáticos Problemáticos

- a través de proyectos curriculares integrados en los niveles 4,5,6,7. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., Sierra Q., J. M., y Bedoya M., M. E. (27 de agosto de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., Sierra Q., J. M., y Bedoya M., M. E. (28 de agosto de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., Tobos V., M. E., y Baldovino P., M. M. (14 de noviembre de 2003). Informe. Evaluación externa con fines de acreditación de calidad y desarrollo. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- López G., M. A., y Bedoya M., M. E. (22 de marzo de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., y Bedoya M., M. E. (22 de mayo de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., y Bedoya M., M. E. (28 de julio de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., y Bedoya M., M. E. (8 de septiembre de 2010). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., y Bedoya M., M. E. (9 de mayo de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., y Yepes Á., M. T. (16 de abril de 1999). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- López G., M. A., Yepes Á., M. T., Marín M., B., Bedoya M., M. E., y Arias A., G. (noviembre de 1999). Programas del Ciclo de Formación Complementario. Documento preparado para las Universidades en convenio del Tutelaje a las Escuelas Normales Superiores por parte de las Universidades de Manizales, Universidad de Caldas y Universidad Católica de Manizales. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.

- López M., L. (13 de abril de 2004). Red Nacional de Pedagogías y Desarrollo Humano. Gestión Social de Redes Regionales y Locales de Maestros Investigadores e Innovadores, un estudio de caso para la educación y el desarrollo humano en Colombia. Trabajo presentado para la promoción a profesora titular. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad de Manizales.
- López M., L., y Ospina S., H. F. (29 de julio de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Red de Pedagogía y Desarrollo Humano.
- López, C. F. y Pereira, A. G. (2014). Las huellas vitales y sus prácticas pedagógicas en el área industrial del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- López, G. M. (2009). Formas de saber y poder en la práctica pedagógica de los maestros normalistas, un estudio histórico (tesis de doctorado). Rudecolombia, Manizales, Colombia.
- López, L. B. (31 de octubre de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior de Pereira.
- Luna, D. J. y Haydar, M. M. (2012). Saber del maestro de la Escuela Normal Superior Cartagena de Indias y sus implicaciones en la práctica pedagógica (tesis maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018.
- Marín M., B. (2002). Proceso de implementación de la propuesta curricular. Ciclo de Formación Complementaria nivel siete. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Marín M., B. (julio de 2000). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Marín M., B., y Bedoya M., M. E. (6 de marzo de 2000). Documento de recopilación: experiencias de ida y vuelta. Proceso de implementación de la propuesta curricular. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.

- Marín M., B., y Bedoya M., M. E. (abril de 2003). Módulo Núcleo APEN CFC desescolarizado. La educación cuestión de humanidad. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Marín, V., A. L. (26 de abril de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación y Cultura de Pereira.
- Marina, J. A. y Pellicer, M. J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Marks, R. (3-7 de abril de 1991). When Should Teachers Learn Pedagogical Content Knowledge. Paper. Annual conference Meeting of the American Educational Research Association, AERA., 1-13.
- Martín, F. B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XX1*, 18(1), 147-166.
- Martínez P., M. Y., y Velásquez Z., R. (2009). El maestro, investigador de su práctica pedagógica. *Revista pedagógica Didáctica No. 1*, 3-6.
- Martínez, A., Noguera, C. E., y Castro, J. O. (1994). Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Foro nacional por Colombia.
- Martínez, B. A. (1990). Teoría pedagógica: una Mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13.
- Martínez, Y., Espitia, M., y Velásquez, L. (noviembre de 2000). Comisión de Evaluación. Autoevaluación institucional. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Mejía S., S. T. (2 de septiembre de 2010). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pitalito, Huila, Colombia: Institución Educativa Normal Superior.
- MEN; ASONEN. (20 de diciembre de 2007). Convocatoria 001. Apoyo a la Investigación en las Escuelas Normales Superiores. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales -ASONEN- Ministerio de Educación Nacional.
- Messina, R. G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 1-54.

- Ministerio de Educación Nacional. (09 de junio de 1995). Decreto 0968. Por el cual se modifica el Decreto 2903 de 1994 que establece los procedimientos y condiciones para la reestructuración de las escuelas normales. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (14 de enero de 1992). Decreto 0061. Por el cual se institucionaliza el Plan de universalización de la educación básica primaria. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (15 de julio de 1996). Resolución 3056. Por la cual se aprueba la reestructuración de las Escuelas Normales del Departamento de Caldas. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (15 de julio de 1996). Resolución 3064. Aprobó la reestructuración de las Escuelas Normales del Departamento de Risaralda. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (18 de septiembre de 2008). Resolución 6106. Por la cual se amplía la vigencia de acreditación de calidad. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). Informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En J. H. Serrano Arenas, capítulo Evolución de la educación colombiana desde 1950. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de septiembre de 2007). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Resumen, 1-15. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Plan Decenal de educación 1996- 2005. Presentación, 1-20. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia. 46ª Conferencia Internacional de Educación -CIE-. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010a). Centro Virtual de Noticias. 114 Escuelas Normales Superiores buscan Acreditar su Calidad Educativa. Bogotá, Cundinamarca,
- 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

- Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 20 de enero de 2017, de <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-215363.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). Escuelas Normales Superiores Acreditadas. Educación de calidad, el camino para la prosperidad. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 2 de febrero de 2016, de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-208800\\_archivo\\_pdf\\_ens\\_acreditadas\\_junio2\\_2011.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-208800_archivo_pdf_ens_acreditadas_junio2_2011.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (21 de diciembre de 2001). Ley 715. Por la cual se dictan normas organizativas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución política y se dictan disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de noviembre de 1999). Resolución 2884. Por la cual se acredita previamente un programa de formación de docentes, ofrecido por la Escuela Normal Superior del Risaralda, ubicada en Pereira, Risaralda. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (23 de mayo de 1996). Decreto 907. Por el cual se reglamenta el ejercicio de la suprema inspección y vigilancia del servicio público educativo y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de enero de 2006). Resolución 198. Por la cual se reglamenta la modalidad del ciclo de formación complementaria ofrecido por las Escuelas Normales Superiores. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de octubre de 1995). Decreto 1719. Por el cual se dictan normas para la preparación y formulación del Plan Nacional Desarrollo Educativo 1996 2005. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (31 de diciembre de 1994). Decreto 2903. Por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de escuelas normales. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (6 de enero de 1999). Resolución 0029. Por el cual se acredita previamente un programa de formación de docentes ofrecido por una Escuela Normal. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de agosto de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de julio de 1994). Resolución 05660. Por la cual se fijan criterios para el establecimiento de planes de profesionalización de bachilleres no escalafonados. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de mayo de 2000). Decreto 0808. Que modificó el artículo 8 del Decreto 3012 de 1997 sobre el ciclo complementario. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (julio de 2002). Evaluación externa con fines de acreditación de calidad y desarrollo, Escuelas Normales Superiores. Grupo de formación y evaluación de educadores de la dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (julio de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda, M., y Zubiría, M. d. (02 de noviembre de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Instituto de Neurociencias Aplicadas.
- Molina O., A. (7 de noviembre de 2002). Oficio. Línea de Investigación en Didáctica de las Matemáticas. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Montes C., D. I. (2009). La enseñanza basada en el preguntar. Revista pedagógica Didáctica No. 1, 13-15.
- Montes C., D. I., Cataño, C., Arismendí, G., Martínez, Y., Martínez, E., Pulgarín, G. I., Marín, J. H. (2006). Autoevaluación Institucional. Gestión académica. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal El Jardín de Risaralda.
- Montes C., D. I., y Ríos A., M. T. (2007). Política de Investigación Pedagógica. Un currículo determinado por la investigación pedagógica, la innovación educativa, la gestión



- administrativa y los programas de extensión de las nuevas prácticas pedagógicas. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal El Jardín de Risaralda.
- Montoya N., M. C. (10 de abril de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- Montoya N., M. C. (14 de septiembre de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación del Municipio de Manizales.
- Montoya N., M. C. (19 de septiembre de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación de Manizales.
- Montoya N., M. C. (28 de mayo de 2008). Circular No. 30. Foro Educativo Municipal para rectores de instituciones educativas oficiales. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- Montoya N., M. C. (3 de abril de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- Montoya N., M. C. (6 de septiembre de 2005). Oficio. Capacitación Evaluación del desempeño a directivos docentes en período de prueba, Decreto 1278 de 2002. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- Montoya N., M. C., Calvo M., L. D., Pacheco A., E., y Ocampo C., Á. M. (1 de marzo de 2009). Concepto Técnico de Calidad. Proceso de actualización y ajuste de su Proyecto Educativo Institucional. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- Montoya N., M. C., y Mejía, O. F. (28 de marzo de 2006). Oficio. Tercer encuentro de instituciones formadoras de licenciados en idiomas. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación del Municipio de Manizales.
- Mora, M. Y., Caicedo, N. N. y Mejía, Y. V. (2013). La coherencia y las prácticas pedagógicas (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Morales G, C. A. (24 de febrero de 2003). Oficio No. 012. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

- Morales G., C. A. (3 de junio de 2003). Acuerdo No. 08. Consejo directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (12 de noviembre de 2002). Acta No. 02. Reunión de profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (17 de diciembre de 2003). Acta. Consejo Académico. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (19 de junio de 2003). Acta. Comité de compras. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (19 de junio de 2003). Oficio No. 33. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (20 de febrero de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (26 de febrero de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (28 de julio de 2004). Acta No. 10. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (4 de noviembre de 2003). Acta. Consejo Académico. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales G., C. A. (9 de abril de 2003). Acta No. 02. Reunión de profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de abril de 2005). Acta 5. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de abril de 2008). Acuerdo 006. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de agosto de 2005). Acuerdo 11. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de agosto de 2006). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

- Morales P., J. (1 de agosto de 2008). Acuerdo No. 16. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de marzo de 2007). Acuerdo No. 008. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de mayo de 2008). Acuerdo 009. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de noviembre de 2006). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de noviembre de 2006). Acuerdo 030. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de noviembre de 2006). Acuerdo No. 028. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de noviembre de 2007). Acuerdo 027. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de octubre de 2007). Acuerdo 022. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de septiembre de 2005). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de septiembre de 2006). Acuerdo 18. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (1 de septiembre de 2008). Acuerdo No. 18. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (18 de agosto de 2005). Acta 11. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2 de abril de 2007). Acuerdo 010. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2 de enero de 2006). Acuerdo 01. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2 de mayo de 2005). Acuerdo No. 08. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

- Morales P., J. (2 de mayo de 2007). Acuerdo 14. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2 de octubre de 2006). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2 de octubre de 2006). Acuerdo 023. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2 de octubre de 2006). Acuerdo 025. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2 de octubre de 2006). Acuerdo No. 022. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2 de octubre de 2006). Acuerdo No. 024. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (2009). PEI. Proyecto Educativo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (21 de septiembre de 2005). Acta. Consejo Académico. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (23 de septiembre de 2005). Acta. Consejo Académico. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (3 de junio de 2008). Acuerdo 011. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (3 de marzo de 2008). Acuerdo No. 004. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (3 de septiembre de 2007). Acuerdo 020. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (enero de 2010). Informe. Pertinencia del Programa de Formación Complementaria -PFC-. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Morales P., J. (septiembre de 2009). Informe. Proyecto Escuela Activa Urbana en articulación con el mundo productivo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

- Mosquera M., B. E. (15 de octubre de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia.
- Mosquera M., B. E. (9 de mayo de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Müller de, C. I. (1992). La lucha por la cultura 1. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Munévar, A. C., Ocampo, B., Hoyos Z., F., Osorio E., F. A., Aguirre O., L. M., Mirilla C., L., Noreña R., O. A. (13 de diciembre de 2007). Gestión Académica. Colectivo No. 7. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Muñoz L., O. A. (29 de abril de 2008). Circular 22. Foro Nacional. Pereira, Risaralda, Colombia: Dirección de Núcleo de Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Muñoz, B. M., Echeverri, G., Barrera L., P. M., Fernández, S. J., y Moreno, O. J. (junio de 2007). Práctica Pedagógica. Renovación de Acreditación de Calidad Fase II: Autoevaluación. [Manuscrito no publicado]. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.
- Murillo M., E. (31 de agosto de 2004). Acta. Evaluación del proceso investigativo. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Coordinación Académica de la Escuela Normal Superior de Caldas.
- Navia, M. A., Navia, M. B. y Timaná, D. E. (2015). Las huellas vitales como generadoras de procesos de transformación de las prácticas pedagógicas (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Nieto, L. V. (mayo de 1998). Documento de trabajo del sistema nacional de formación de educadores: proceso de acompañamiento para la acreditación de las ENS. Seminario taller El proyecto educativo institucional PEI. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Niño Z., L. S., y Díaz B., R. (1999). La formación de educadores en Colombia. Red Académica, Universidad Pedagógica Nacional, 1-11.
- Normal Nacional Mixta de Pereira. (mayo de 1975). Historia de Nuestra Normal. Diario Voces normalistas de Pereira, 1-3.

- Normal Nacional Mixta de Pereira. (octubre de 1974). ¿Por qué fracasamos los maestros?  
Diario Voces normalistas de Pereira, 1-5.
- Ñaupas, P. H., Mejía, M. E., Novoa, R. E. y Villagómez, P. A. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Obregón de M., G. C. (agosto de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ocampo C., E. (25 de octubre de 2004). Oficio recibido. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Ocampo H., L. H. (28 de julio de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Ocampo, J. D., y Espitia H., M. (2001). I Encuentro Subregional de Escuelas Normales del Sur Occidentes Colombiano. [Manuscrito no publicado]. Pereira: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Ortiz K., M. C. (19 de abril de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Subdirección de Articulación Educativa e Intersectorial, MEN.
- Ortiz K., M. C. (31 de marzo de 2009). Oficio No. 2009EE17186 O 1 Fol :1 [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Subdirección de Articulación Educativa e Intersectorial, MEN.
- Ortiz K., M. C. (6 de abril de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Subdirección de Articulación Educativa e intersectorial, MEN.
- Osorio B., D.; López T., S. y Osorio C. (24 de julio de 2007). Oficio. Coordinador del Núcleo de Ciencias al día [Manuscrito no publicado]. Aranzazu, Caldas, Colombia: Alcaldía Municipal de Aranzazu; Escuela Normal Superior de Aranzazu.
- Osorio E., F. A., y Vélez Z., C. (29 de julio de 2008). Documento. Estrategias pedagógicas. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.

- Ospina J., L. H., y Gómez de A., M. C. (agosto de 1999). Informe de Investigación. La Escuela Normal Superior de Caldas en los últimos quince años de su quehacer pedagógico 1985- 1999. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Ospina, S. H. y Murcia, P. N. (2012). Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010. Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales).
- Ossa, M. A. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 102-118.
- Pachón d V., M. (08 de febrero de 1994). Ley 115. Por el cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Palechor, J. E., Mera, M. P. y Zúñiga Q. C. (2016). Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada. *Plumilla Educativa*, (18), 53-78.
- Palomero, P. J., Fernández, D. M. y Teruel, M. M. (2008). La formación de los maestros en España: tiempos de cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 33-58.
- Parra A., D. (15 de mayo de 1997). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Parra A., D. (15 de noviembre de 2001). Acta No. 20. Reunión de profesores. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Parra A., D. (16 de abril de 1997). Acta 05. Reunión de Profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Parra A., D. (16 de agosto de 2000). Acta No. 10. Reunión de profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Parra A., D. (27 de febrero de 2001). Acta No. 2 de reunión de profesores. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Parra A., D., y Urrea J., M. G. (7 de junio de 1995). Convenio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Parra, G. A. y Vallejo, V. C. (2013). Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.

- Parra, G. A., Vallejo, V. C. y Loaiza, Z. Y. (2013). Prácticas pedagógicas y reconocimiento del otro: una mirada desde los protagonistas. *Revista de Investigaciones*, 13(22), 102-115.
- Parra, S. R. y Castañeda, B. E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Parra, S. R., Parra, F. y Carvajal, M. E. (1981). *La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.
- Perdomo, M. A., Herrera, C. N., Virguez, R. y Garzón, Z. B. (2016). *Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa (tesis maestría)*. Universidad de Manizales, Colombia.
- Pereira, Á. G., López, C. F. y Ríos, P. A. (2015). Prácticas pedagógicas en cinco lecciones de vida. *Plumilla Educativa*, (15), 329-346.
- Pérez A., B. L. (13 de mayo de 2008). *Oficio*. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia.
- Pérez A., M. (2007). *La práctica reflexiva, Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura.*, 391-398.
- Pérez C., C. E. (octubre de 2003). *Oficio*. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. *Revista de Tecnología educativa.*, 14(3), 503-523.
- Pineda-Rodríguez, Y. L., y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (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.
- Pineda, R. Y. (2007). *Contravía Pedagógica*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 77-101.



- Pineda, R. Y. y Arbeláez, N. (2009). La práctica pedagógica del maestro de las escuelas normales de Manizales: 1982-1994. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 27-56.
- Pineda, R. Y. y Loaiza, Z. Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia, segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones*, 17(29), 150-167.
- Pinilla P., P. A. (1999). Formación de Educadores y acreditación previa. Universidad Autónoma de Colombia, sistema universitario de investigaciones. Colombia: Proeditor.
- Pinto D., V. J. (1995). Anteproyecto. Para la construcción de la Escuela Normal Superior de Pereira. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Nacional Mixta de Pereira.
- Pinto, I. T. y García, B. C. (2003). La formación de formadores en Venezuela. La formación de maestros normalistas 1936 -1958 (II). *Laurus*, 9(16), 129-156.
- Plan Decenal de Educación. (20 de septiembre de 2007). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Resumen, 1-15. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Posada, G. (8 de agosto de 2003). Circular No. 61. Primera Jornada pedagógica de formación y actualización para docentes de las instituciones educativas de Manizales del núcleo No. 8. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de educación de Manizales.
- Prada, A. (8 de septiembre de 2010). IV Foro Pedagógico Nacional. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de la Salle.
- Pradilla, G. J. (2013). Concepciones de los docentes de la institución técnica la arada sobre la práctica pedagógica y su reconfiguración en el aula de clase (tesis maestría). Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Colombia.
- Presidencia de la República. (03 de agosto de 1994). Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (09 de junio de 1995). Decreto 0968. Por el cual se modifica el Decreto 2903 de 1994 que establece los procedimientos y condiciones para la 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

- reestructuración de las escuelas normales. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (11 de febrero de 2002). Decreto 230. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (13 de agosto de 2002). Decreto 1850. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los deptos., distritos y municipios certificados. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (16 de abril de 2001). Decreto 0642. Reglamenta el artículo 112 de la Ley general de Educación 115 de 8 de febrero de 1994. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (17 de mayo de 1996). Decreto 0709. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (18 de noviembre de 1996). Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (19 de diciembre de 1997). Decreto 3012. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (19 de diciembre de 2008). Decreto 4790. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (19 de junio de 2002). Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.

- Presidencia de la República. (27 de junio de 1990). Decreto 1348. Por el cual se crea el Sistema especial de formación de maestros y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (31 de diciembre de 1994). Decreto 2903. Por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de escuelas normales en desarrollo a lo ordenado en la Ley 115 de 1994. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Presidencia de la República. (5 de abril de 2000). Decreto 620. Mediante el cual se establecen reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio al servicio del Estado y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Diario Oficial.
- Pulido V., J. J. (17 de abril de 2004). Comunicado para Estudiantes. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (04 de agosto de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (1 de diciembre de 2008). Oficio. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (12 de octubre de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (13 de agosto de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (14 de abril de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (14 de septiembre de 2001). Circular No. 009. Acta consejo directivo. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda Pereira.
- Pulido V., J. J. (16 de agosto de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (17 de octubre de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín del Risaralda.

- Pulido V., J. J. (18 de agosto de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (2 de mayo de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (2 de octubre de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (20 de abril de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (20 de marzo de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (22 de febrero de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (22 de noviembre de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (22 de septiembre de 2004). Comunicación interna. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (23 de julio de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales.
- Pulido V., J. J. (26 de junio de 2003). Oficio. Comunicación interna. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (26 de octubre de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (26 de septiembre de 2007). Resolución 22. Por la cual se autoriza el desplazamiento de varios docentes y se autoriza el pago de viáticos y transporte vía terrestre. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (28 de agosto de 2006). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (28 de mayo de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.

- Pulido V., J. J. (29 de agosto de 2001). Boletín Informativo No. 2. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (29 de octubre de 2010). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (3 de mayo de 2004). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. (3 de septiembre de 2008). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (4 de abril de 2001). Acta. Consejo Académico. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior de Pereira.
- Pulido V., J. J. (6 de marzo de 2009). Proyecto. Red de maestros y maestras del Risaralda, municipios no certificados. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (6 de marzo de 2009). Proyecto. Red de maestros y maestras del Risaralda, municipios no certificados. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. (9 de mayo de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda.
- Pulido V., J. J. y Grisales D., M. F. (26 de agosto de 2002). Oficio. Acta de profesores. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Departamental de Risaralda; Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J. y Grisales, M. F. (19 de septiembre de 2001). Acta. Consejo Directivo. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J., Echeverri G., J. A., y Achpiz A., G. (julio de 2003). Autoevaluación Institucional. Caminos de la Lectura. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J., Echeverry, A., Ángel V., B., y Achipiz A., G. (26 de agosto de 2002). Acta. Sustentación del PEI y de la propuesta de formación de formadores de la Escuela

- Normal Superior del Risaralda. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J., Espítia H., M., Velásquez A., L., y Uribe U., L. M. (mayo de 2001). Programa CFC. Para maestros en ejercicio sin título de normalista superior y de bachiller pedagógico, en Risaralda y municipios circunvecinos. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J., Espítia H., M., y Velásquez A., L. (21 de febrero de 2001). Plan de desarrollo. Unidad de investigación, práctica pedagógica y extensión. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J., y Castrillón T., M. V. (11 de octubre de 2002). Convenio N° 08. Entre la Fundación Universitaria para la Cultura –FUC- y la Escuela Normal Superior del Risaralda. Pereira, Risaralda, Colombia: Fundación Universitaria para la Cultura – FUC; Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Pulido V., J. J., y Uribe A., J. F. (28 de febrero de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda; Secretaría de Educación Departamental de Risaralda.
- Pulido V., J. J., Zapata S., M. T., Espítia H., M., Uribe A., L. M., y Velásquez A., L. (17 de septiembre de 2001). Acta No. 001. Proceso de autoevaluación formativa, Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y la Escuela Normal Superior del Risaralda. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Quintero V., A., Valencia M., G., Ramos B., M. L., y Rojas R., G. E. (1998). Hacia la Formación de Formadores con Perspectiva de Calidad. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica; Escuelas Normales de Aguadas, Aranzazu, Marquetalia y Manizales.
- Ramírez, G. A. (2006). Las escuelas normales de Córdoba. Dos instituciones al servicio de la formación de maestros y maestras (1842-1936) (tesis doctorado). Universidad de Córdoba, España.
- Ramírez, M. I. (2008). Informe de procesos investigativos. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

- Rátiva, V. M. (2015). La escritura en los procesos investigativos del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 1998 a 2010. Memorias. Pontificia Universidad Javeriana: Colombia. Recuperado de <http://wrab2017.com/javeriana/wp-content/uploads/2015/04/A.pdf>
- Realpe T., J. E. (2008). PEI. Proyecto Educativo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.
- Realpe T., J. E. (marzo de 2003). Documento. Para la Acreditación de Calidad y Desarrollo, Universidad del Quindío, Secretaría de Educación Municipal, Grupos de Supervisores, Directores de Núcleo y Escuela Normal Superior del Quindío. [Manuscrito no publicado]. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.
- Recaman S., B. (10 de octubre de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Recaman S., B., y Valdivieso, C. (8 de mayo de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, G. B., Villalobos, P. F., Ospina, de G. B. y Buitrago, C. J. (1981). La calidad de la educación en Medellín (tesis posgrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ríos, A. G., y Arias A., G. (3 de agosto de 2005). Oficio. Charla pedagógica, los procesos de acreditación. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Ríos, B. R. y Cerquera, C. M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y Saberes*, (39), 21-32.
- Rivas C., N. V. (2006). Proyecto. Entrenamiento Metodológico Conjunto. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior de Pereira.
- Rodríguez G., C., Pino S., A. I., Valencia A., D., y Pulido V., J. (19 de junio de 2010). Acta de Visita. Verificación de condiciones, visita de pares académicos. Pereira, Risaralda, Colombia: Ministerio de Educación Nacional; Viceministerio de Educación Superior.

- Rodríguez V., D. (23 de septiembre de 2004). Primer Congreso Nacional de Escuelas Normales. [Manuscrito no publicado]. Tunja, Boyacá, Colombia: Coordinación del Programa de Escuelas Normales Superiores.
- Rodríguez, A. (2003). Un análisis de la revolución educativa. *Red Académica*, 44(I semestre), 1-27.
- Rojas C., J. d. (22 de agosto de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Pamplona.
- Ruiz, Q. M., Ortiz, C. C. y Soler, M. J. (2013). Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación. *Praxis y Saber*, 4(8), 157-171.
- Sabas, J. E. (18 de octubre de 2002). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Saker, G. J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103.
- Saldarriaga, V. O. (2016). La escuela estallada: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 10-20.
- Salgado C., G. I. (13 de noviembre de 2008). La Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda en camino a la educación inclusiva con calidad. *Revista Institucional ENSJR*, 11-12.
- Salinas C., E., y Flórez, V. H. (2007). Informe de Avance. Diagnóstico preliminar al proceso de acreditación de alta calidad requerido por el MEN. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Salinas, M., y Forero, F. (2005). Marco General de la Profesión del Maestro. La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia; Universidad Pedagógica Nacional.
- Samboni, I. M., Rengifo, E. H. y Valencia, T. V. (2015). Aproximación a las prácticas pedagógicas en atención de la diversidad en los procesos de lectura y escritura en la I.E. Vasco Núñez De Balboa (Cauca) (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.



- Sánchez B., H. G. (1 de noviembre de 2002). Acta. Consejo Académico. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- 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. Memoria del Primer Encuentro de Universidades Pedagógicas, Redes y Facultades de Educación, compilada por Moisés Quito Vidal y Álvaro Campo Cabal. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, Universidad Nacional de Educación, Encuentro de Universidades Pedagógicas, Redes y Facultades de Educación.
- Secretaría de Educación Departamental de Caldas (SEDCALDAS). (19 de abril de 1999). Resolución 01232. Por medio de la cual se autoriza el cambio de razón social un establecimiento de educación formal oficial. Manizales, Caldas, Colombia.
- Secretaría de Educación Departamental de Caldas (SEDCALDAS). (agosto de 2003). Módulo de Cualificación Docente. Estándares Curriculares de Matemática y Lenguaje y su Incidencia en la Calidad de la Educación. Manizales, Caldas, Colombia: Normales superiores del departamento de Caldas; Secretaría de Educación Departamental de Caldas.
- Secretaría de Educación Departamental de Risaralda (SEDRISARALDA). (1 de abril de 2003). Resolución 157. por medio de la cual se registran unos programas de formación y/o actualización permanente y o en servicio, dirigidos al personal docente y directivos docentes de los centros e instituciones educativas de naturaleza oficial y privado del departamento. Pereira, Risaralda, Colombia: Gaceta Departamental.
- Secretaría de Educación Departamental de Risaralda (SEDRISARALDA). (28 de noviembre de 1991). Departamental No. 354. Por la cual se aprueban unos estudios. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría de Educación Departamental de Risaralda.
- Secretaría de Educación Departamental de Risaralda (SEDRISARALDA). (2001). Propuesta. Formación en investigación: Huellas y semillas de investigación y ciencia [manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Secretaría Departamental de Educación y Cultura de Risaralda.

- Secretaría de Educación Departamental del Risaralda (SEDRISARALDA). (4 de febrero de 2000). Resolución 069. Por el cual se concede el reconocimiento de carácter oficial a una institución educativa. Pereira, Risaralda, Colombia: Gaceta Departamental.
- Secretaría de Educación Municipal de Armenia (SEMARMENIA). (13 de marzo de 2003). Resolución 0266. Por medio de la cual se reconoce oficialmente una institución educativa estatal. Armenia, Quindío, Colombia: Gaceta Municipal.
- Secretaría de Educación Municipal de Manizales (SEMMANIZALES). (18 de julio de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Alcaldía de Manizales.
- Secretaría de Educación Municipal de Manizales (SEMMANIZALES). (21 de septiembre de 1998). Diagnóstico Normal Superior de Caldas. Información básica sobre la Normal Superior de Caldas dentro del proceso de reestructuración para la acreditación, 1-43. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- Secretaría de Educación Municipal de Manizales (SEMMANIZALES). (8 de mayo de 1998). Circular No. 17. Celebración día del educador, para directivos y docentes de establecimientos educativos oficiales. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Manizales.
- Secretaría de Educación Municipal de Pereira (SEMPEREIRA). (18 de julio de 2002). Resolución 159. Por medio de la cual se confiere una comisión remunerada a un directivo docente de un establecimiento educativo del municipio de Pereira. Pereira, Risaralda, Colombia: Gaceta Municipal.
- Secretaría de Educación Municipal de Pereira (SEMPEREIRA). (25 de septiembre de 2008). Resolución 4082. Por la cual se concede una comisión de servicios remunerada a Beatriz Eugenia Mosquera Machado para asistir al V encuentro nacional de exbecarios y primer encuentro nacional de estudio de clase y clase demostrativa. Pereira, Risaralda, Colombia: Gaceta Municipal.
- Seminario Nacional de Educación y Sociedad. (1991). Memorias del XI seminario nacional de educación y sociedad. La educación colombiana hacia el siglo XXI: perspectivas del Movimiento pedagógico. (págs. 15-17). Bogotá: Centro de Promoción ecuménica y comunicación social -CEPECS-.

- Seraphim, P. J. y Lima, J. J. (2018). Las escuelas normales en el Brasil: implementación y consolidación. *Helios*, 2(1), 45-62.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review.*, 57(1), 1-21.
- Shulman, L. S. (2005). Cocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado.*, 9(2), 1-30.
- Sierra J., S. S. (28 de febrero de 2001). Circular 002. Encuentro Nacional: Escuelas Normales Superiores y Acreditación de calidad y desarrollo. Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales.
- Sierra M., L. P., Villada, A. L., y Toro R., S. (27 de julio de 2007). Oficio recibido. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Gobernación de Risaralda.
- Sierra, S. C. (4 de marzo de 2002). Circular 001. La Acreditación de Calidad: Documento de Auto evaluación para delegados de la Secretaría de Educación Municipal y de la universidad en convenio. Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN).
- Sociedad Colombiana de Pedagogía. (11 de mayo de 2001). Oficio. [Manuscrito no publicado] . Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Soto B., N. (2 de junio de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad de Manizales.
- Souza, A. J., Gonçalves B. de F. y Pádua, C. L. (2008). *As Escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Suarez G, .. E., Galindo V., G. E., Romero R., R. V., Angulo S., A., Aguilar D., L., Echeverry, P. A., y Daza, Y. (junio de 2007). *La Didáctica. Proceso de Acreditación de Calidad Fase de Autoevaluación Núcleo del Saber Pedagógico: Enseñabilidad*. Armenia, Quindío, Colombia: Escuela Normal Superior del Quindío.
- 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 maestría)*. Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Colombia.

- Taborda Ch., J., Loaiza Z., Y., y Pineda R., Y. L. (2012). Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 171-209. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134129257009>
- Taborda, Ch. J. (2009). Sentidos de formación en maestros de una escuela normal superior colombiana (tesis doctoral). RUDECOLOMBIA, Manizales, Colombia.
- Tamayo R., T., y Gómez G., F. E. (7 de octubre de 1997). Acta No. 4. Comisión de reestructuración. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.
- Tardif, M. (2009). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.
- Timana F, Q. (24 de julio de 1997). Convenio. Ejes articuladores en el proceso de integración entre las facultades de educación y las normales superiores. Medellín, Antioquia, Colombia: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE); Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN).
- Torres R., L. A. (29 de enero de 2010). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Cali, Valle del Cauca, Colombia: Instituto de Educación y Pedagogía –IEP- Universidad del Valle.
- Torres, J. (7 de octubre de 2009). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes, Ministerio de Educación Nacional.
- Triviño, L. D. (2013). Creencias, práctica pedagógica, saber pedagógico en el habitus del maestro (tesis maestría). Universidad de San Buenaventura, Colombia.
- Trujillo R., H. (13 de noviembre de 2008). Educar en y para la vida. *Revista institucional ENSJR*, 5-6.
- Trujillo, P. N. (2016). Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura (tesis maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Universidad de Manizales. (1 de agosto de 2005). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Ministerio de Educación Nacional; Universidad de Manizales.

- Universidad de Manizales. (6 de octubre de 2005). Acta de visita. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad de Manizales.
- Universidad Pedagógica Nacional. (15-16 de abril de 2004). Foro latinoamericano de políticas educativas (FLAPE). [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valencia C., C. H. (2006). Las escuelas normales y la formación del magisterio, primera mitad del siglo XX. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas, Rudecolombia.
- Valencia C., C. H. (27 de agosto de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas.
- Valencia, C. M. (2013). Prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes de la institución Ciudad Puerto Limón (tesis especialización). Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- Vargas G., D. (1999a). Documento de investigación. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Vargas G., D. (1999b). Oficio. Propuesta de investigación [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
- Vargas, P. N. (2015). La práctica pedagógica como escenario de formación docente: una mirada al ejercicio docente de los estudiantes de la licenciatura en lingüística y literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó (tesis maestría). Universidad de Manizales y Fundación Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde), Colombia.
- Vargas, Z. J. (2016). La autoevaluación institucional y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, (17), 272-282.
- Vasco, U. C., Martínez, B. A., y Vasco, M. E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. *Filosofía de la Educación*, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía., 29, 99-127.
- Velásquez A., L. (22 de septiembre de 2001). Unidad Observemos y registremos. Ciclo de Formación Complementario para bachilleres con título diferente al de bachiller pedagógico o al de bachiller con profundización en educación a cargo de la

- coordinación de investigación, práctica pedagógica y extensión. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Vélez W., C. M. (30 de enero de 2003). Oficio No. 00037. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Vélez W., C. M. (7 de febrero de 2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Vera, N. J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro*, (62), 82-87.
- Villa H., S. (25 de abril de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Despacho, Consejo del Municipio de Manizales.
- Villa H., S. (26 de marzo de 2003). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Secretaría de Despacho, Consejo del municipio de Manizales.
- Welzel, M., y Rueda, A. (2007). Oficio. [Manuscrito no publicado]. Colombia: Asociación Nacional de Escuelas Normales de Colombia.
- Wolfgang, K. (1993). *Pedagogía General y didáctica de la pedagogía intercultural bilingüe*. Quito: Paperback.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia, Asociación Nacional de Escuelas Normales -ASONEN-.
- Zambrano L., A. (14 de junio de 2005). Oficio. Seminario ¿Qué es ser docente? Cali, Valle, Colombia.
- Zambrano, O. E., Rivera, C. A., Fernández, C. F. y González, S. R. (2014). La práctica pedagógica constructiva: el método de caso. *Memorias*, 12(22), 81-92.
- Zamora, G. L. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible. *Conversaciones Pedagógicas*, (6), 95-109.
- Zapata V., C. (5 de septiembre de 2001). Oficio. Encuentro Nacional de Maestros Investigadores en la Educación Básica. Cali, Valle del Cauca, Colombia: Corporación Educativa Centro de Administración (CENDA).
- Zapata, T. M., Betancourt P., F. E., Díaz d C., A. C., Teran M., R. E., y Ríos A., M. T. (junio de 2000). Convenio. Plan de Estudios Ciclo de Formación Complementario 1998-

2000. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira; Escuela Normal Superior del Risaralda.
- Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos.
- Zuluaga, G. O. y Marín, D. D. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación y ciudad*, 10, 63-86.
- Zuluaga, O. L. y Herrera, S. M. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En H. Q. (comp.), *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos* (Vol. 1, págs. 91-102). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía.

## Índice de Abreviaturas y siglas

ACAL	Asociación Caldense de Licenciados
ACIFORMA	Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes
ACS	Con mi acción comunico mi ser
APE	Asesores Psicoeducativos
APEN	Aprendo y enseño, enseño y aprendo
ARCODISMAG	Asociación de Rectores y Coordinadores del Departamento del Magdalena
ASCOFADE	Asociación Colombiana de Facultades de Educación
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
ASOCOLDEP	Asociación Colombiana de Educación Privada
ASODIC	Asociación Nacional de Docentes Directivos de la Educación Oficial Colombiana
ASONEN	Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores
BIRD	Banco Interamericano de Desarrollo
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
CADES	Currículos Académicos de Estudios
CAENS	Consejo Nacional de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores
CEDER	Corporación Alberto Arango Restrepo
CEDI	Centro de Participación Docente
CEDINPRO	Centro de Educación Superior Investigación y Profesionalización
CEID	Centro de Estudios e Investigaciones Docentes
CENAPER	Centro Nacional de Perfeccionamiento Docente
CENDA	Corporación Educativa Centro de Administración
CENDIP	Centro Nacional de Documentación e Información Pedagógica
CEP	Centro Experimental Piloto
CFC	Ciclo de Formación Complementaria
CIEDIS	Centro Iberoamericano de Educación a Distancia
CINDE	Centro Internacional del Desarrollo Humano
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
COE	Corporación de Orientación Educativa y Atención Integral
CONACES	Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Confamiliares	Caja de Compensación familiar
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
CPC	Pedagogical Content Knowledge
DCP	Desarrollo mi pensamiento a través de las ciencias
DIALNET	Difusión de Alertas en la Red
DIE	Dirección de la Investigación para la Educación



ECAES	Examen de Calidad de la Educación Superior
EDUCAL	Educadores Unidos de Caldas
ENSUCA	Escuela Normal Superior de Caldas
ENSUMA	Escuela Normal Superior de Manizales
ENSURI	Escuela Normal Superior del Risaralda
ENSUJARI	Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda
ENSUQUI	Escuela Normal Superior del Quindío
FECODE	Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación
FIPCAM	Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani
FUC	Fundación Universitaria para la Cultura
ICBF	Instituto de Bienestar Familiar
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación
ICOLPE	Instituto Colombiano de Pedagogía
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
INCADELMA	Instituto Nacional de Capacitación para el Perfeccionamiento del Magisterio de Primaria
INSP	Instituto Nacional Superior de Pedagogía
INSP	Instituto Nacional Superior de Pedagogía
IPECAL	Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina
IPLAC	Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño
JICA	Agencia de Cooperación Internacional del Japón - Colombia
JSTOR	Journal STORage o almacén de publicaciones periódicas
JUDE	Junta Departamental de Educación
JUNE	Junta Nacional de Educación
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONG	Organización No Gubernamental
PAE	Plan de Apertura Educativa
PCI	Proyecto Curricular Integrado
PEC	Plan de Experimentación Curricular
PEFADI	Programa de educación familiar para el desarrollo infantil
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PER	Proyecto de Educación Rural
PFC	Programa de Formación Complementaria
PNDE	Plan Nacional Decenal de Educación
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PSS	Potenciándome como ser social
REDALYC	Red de revistas científicas de Acceso Abierto no comercial propiedad de la academia.
RUDECOLOMBIA	Red de Universidades Colombianas
SACEN	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de las Escuelas Normales

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

SAT	Sistema de Aprendizaje Tutorial
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDCALDAS	Secretaría de Educación de departamental de Caldas
SEDQUINDÍO	Secretaría de Educación de departamental de Quindío
SEDRISARALDA	Secretaría de Educación de departamental de Risaralda
SEMARMENIA	Secretaría de Educación Municipal de Armenia
SEMMANIZALES	Secretaría de Educación Municipal de Manizales
SEMPEREIRA	Secretaría de Educación Municipal de Pereira
SER	Servicio Educativo Rural
SGP	Sistema General de Participaciones
SLAM	Simultaneous Location and Mapping
SLANT	School leadership and new tolos for learning
T1	Tiempo 1
T2	Tiempo 2
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
TIC	Tecnologías de información y comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNISARC	Corporación Universitaria de Santa Rosa de Cabal
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USDIDEA	Unión Sindical de Directivos Docentes del Departamento de Antioquia

## Tablas

*Tabla 1 Tipos de fuentes*

Tipos		Número
Libros de investigación	Colombia	19
	1 de Australia; 1 de Brasil; 2 de España; 1 de México; 1 de Perú	06
Eventos	Congreso	01
	Memorias	03
Artículos	Artículos/revistas	45
	Tesis doctoral	07
Tesis	Tesis de maestría	25
	Tesis de pregrado	01
Total		107

*Fuente: elaboración propia.*

*Tabla 2 Revistas de investigación consultadas*

País	Revista	Número
	Conversaciones Pedagógicas	2
	Educación XXI	1
	Educación y Humanismo	1
	Memoria y Sociedad	1
	Memorias	1
	Nodos y Nudos	1
	Nómadas	1
	Pedagogía y Saberes	3
	Plumilla educativa	7
Colombia	Praxis & Saber	1
	Revista Colombiana de Educación	2
	Revista de Investigaciones	3
	Revista Educación y Ciudad	1
	Revista Educación y Pedagogía	1
	Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)	2
	Revista Javeriana	2
	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	4
	Revista Virtual Universidad Católica del Norte	1
	Historia de la Educación, Revista interuniversitaria	1
España	Revista Iberoamericana de Educación	1
	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)	1
México	Perfiles Educativos	1
	Reencuentro	2
Brasil	Formação Docente	1
	Cadernos de História da Educação	1
Perú	Helios	1
Venezuela	Laurus	1

*Fuente: elaboración propia.*

*Tabla 3 Distribución total*

	Colombia	España	México	Brasil	Perú	Venezuela	Australia
Libro	19	2	1	1	1	0	1
Tesis doctoral y maestría	29	4	0	0	0	0	0
Memoria	2	0	2	0	0	0	0
Revistas	35	3	3	2	1	1	0
Total	85	9	6	3	2	1	1

Fuente: elaboración propia.

*Tabla 4 Núcleos del saber pedagógico*

1997	1999	2003
<b>Núcleo socio-humanístico</b>		
Conformado por filosofía, epistemología, ciencias políticas y económicas y ciencias sociales		Ciencias sociales, geografía, democracia, educación religiosa, filosofía, ética, ciencias políticas y económicas
<b>Núcleo de ciencia y tecnología</b>		
Ciencias naturales, matemáticas e informática		Matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, tecnología e informática
<b>Núcleo de expresión y desarrollo</b>		
Estética y educación física, recreación y deportes		Educación artística, educación física y recreación y deporte
<b>Núcleo ético-moral</b>	Desapareció	Desapareció
Educación religiosa y moral, ética y formación en valores		
<b>Núcleo educativo comunitario</b>	Desapareció	Desapareció
Historia de la educación, pedagogía, psicología y estrategias pedagógicas en campo aplicado		
<b>Núcleo de habilidades comunicativas</b>		
		Humanidades constituido por lengua castellana, idioma extranjero y lectoescritura
<b>Núcleo de pedagogía</b>		
		Contexto sociopolítico, desarrollo humano, pedagogía, investigación, práctica pedagógica, ayudas educativas, informática, lectoescritura, idioma extranjero, artística, las didáctica de ciencias naturales, ciencias sociales, idioma extranjero y los seminarios.
Fuente: Escuela Normal Superior de Manizales. (1997b). Informe. Currículo por núcleos temáticos. [Manuscrito no publicado]. Manizales,	Fuente: Escuela Normal Superior de Manizales. (1999). Plan de Desarrollo Institucional.	Fuente: Escuela Normal Superior de Manizales. (2003). Acta de justificación. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.

---

Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales..	[Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Manizales.
--	---

---

Tabla 5 Estructura curricular preescolar a grado 11

Elementos de la estructura curricular de preescolar a grado 11			
Núcleo	Problemas	Núcleos del saber (Decreto 3012 de 1997)	Línea de investigación
Potenciándome como ser social (PSS)	Cómo proporcionar espacios para que desde la reflexión se generen cambios en el ser y en su relación con otro.	Realidades, tendencias sociales y educativas. Educabilidad del ser humano. Desarrollo personal y cultural.	Educación y sociedad
Desarrollo mi pensamiento a través de las ciencias (DCP)	Biología, física, química, ciencias y medio ambiente, lógica matemática, geometría, álgebra, trigonometría, informática y filosofía, proyecto de medio ambiente y prevención de desastres.	El nivel de pensamiento desarrollado durante el proceso educativo, no responde a una sociedad que reclama producción de conocimiento global y comprensivo.	El pensamiento y las ciencias
Con mi acción comunico mi ser (ASC)	Lengua castellana, inglés, educación artística, educación física, recreación y deporte. proyecto: utilización del tiempo libre y recreación.	En nuestra comunidad educativa se ha ido perdiendo la sensibilidad y la estética causando una entropía que evidencia la urgente necesidad de aprender a expresarse y representar la visión del mundo a través de signos, símbolos y expresiones artísticas.	La acción comunicativa y educación
Aprendo y enseño, enseño y aprendo (APEN)	Pedagogía, epistemología, historia de la pedagogía, sociología, psicología evolutiva, psicología del aprendizaje, historia de las ciencias, estadística e investigación.	Cómo trascender en la preparación pedagógica de los maestros en formación para construir nuevos saberes.	Pedagogía y educación artística

*Fuente:* Secretaría de Educación Municipal de Manizales (SEMMANIZALES). (21 de septiembre de 1998). Diagnóstico Normal Superior de Caldas. Información básica sobre la Normal Superior de Caldas dentro del proceso de reestructuración para la acreditación, p. 9.



Tabla 6 Estructura curricular del CFC

Elementos de la estructura curricular del CFC			
Núcleo	Problemas	Núcleos del saber (Decreto 3012 de 1997)	Línea de investigación
Potenciándome como ser social (PSS)	Cómo proporcionar espacios para que desde la reflexión se generen cambios en el ser y en su relación con otro.	Realidades, tendencias sociales y educativas. Educabilidad del ser humano. Desarrollo personal y cultural.	Educación y sociedad
Desarrollo mi pensamiento a través de las ciencias (DCP)	¿Cómo potenciar el desarrollo del pensamiento desde la enseñanza?	Enseñabilidad de las disciplinas en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural. Pensamiento lógico.	El pensamiento y las ciencias
Con mi acción comunico mi ser (ACS)	¿Cómo resignificar la comunicación mediante la interpretación de lo simbólico y artístico?	Artístico, lecto-escritura, comunicación. inglés, informática.	La acción Comunicativa y educación
Aprendo y enseño, enseño y aprendo (APEN)	¿Cómo construir el saber pedagógico y sus relaciones con otras disciplinas? ¿Cuál es el estado actual de las prácticas pedagógicas vigentes en el contexto y su nivel de coherencia con las corrientes pedagógicas contemporáneas?	Estructura histórica de la pedagogía; historia epistemológica de la pedagogía; modelos pedagógicos; el currículo, la didáctica, la evaluación y el uso pedagógico de los medios interactivos.	Pedagogía y educación artística
La profesión docente	¿Qué caracterización debe asumir un maestro para que su desempeño profesional sea competente, ético, democrático y comprometido en el desarrollo sostenible y contextualizado?	La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa. Exploración investigativa, proyectos de aula, diseño y aplicación de propuestas pedagógicas y educativas.	Currículo y gestión

*Fuente:* Secretaría de Educación Municipal de Manizales (SEMMANIZALES). (21 de septiembre de 1998). Diagnóstico Normal Superior de Caldas. Información básica sobre la

Normal Superior de Caldas dentro del proceso de reestructuración para la acreditación, p. 11.

*Tabla 7 Objetivos de formación vs. logros e indicadores*

Objetivos de formación	Logros	Indicadores de logro
Un maestro que sabe lo que enseña.	Comprende en forma global e integral todos los elementos de su disciplina y sus relaciones.	Es capaz de formular un relato fundamental, claro y sencillo de la disciplina que enseña. Conoce los conceptos fundamentales de las teorías y modelos de su disciplina y es capaz de utilizarlos en argumentaciones propias en el momento de discutir sobre diversos problemas relativos a su disciplina.
	Conoce la historia de su disciplina.	Entiende que todo concepto en su disciplina es una construcción que se da en un contexto histórico de desarrollo de la disciplina. Es capaz de establecer similitudes y comunalidades entre el desarrollo histórico de los conceptos y las teorías y el desarrollo del pensamiento disciplinar de sus estudiantes.
	Fundamenta epistemológicamente su disciplina.	Es capaz de identificar el estatuto epistemológico de los diversos conceptos y actúa en consecuencia y concordancia con éste en las discusiones, en la crítica del conocimiento y fundamentalmente en el momento de contestar a las preguntas de sus estudiantes. Es capaz de dar cuenta de los métodos de construcción de conocimientos en su disciplina y criticarlos.
	Relaciona su disciplina con las demás.	Puede establecer diferencias y similitudes entre los conceptos de su disciplina y los de las demás y lo que es más importante, debe poder establecer relaciones entre todos ellos.
	Reconoce el carácter inacabado de todo conocimiento humano y de la consecuente necesidad de perfeccionarlo continuamente.	Investiga permanentemente para construir conocimientos. Reconoce las diferentes etapas por las cuales ha pasado la humanidad en la búsqueda del conocimiento humano.

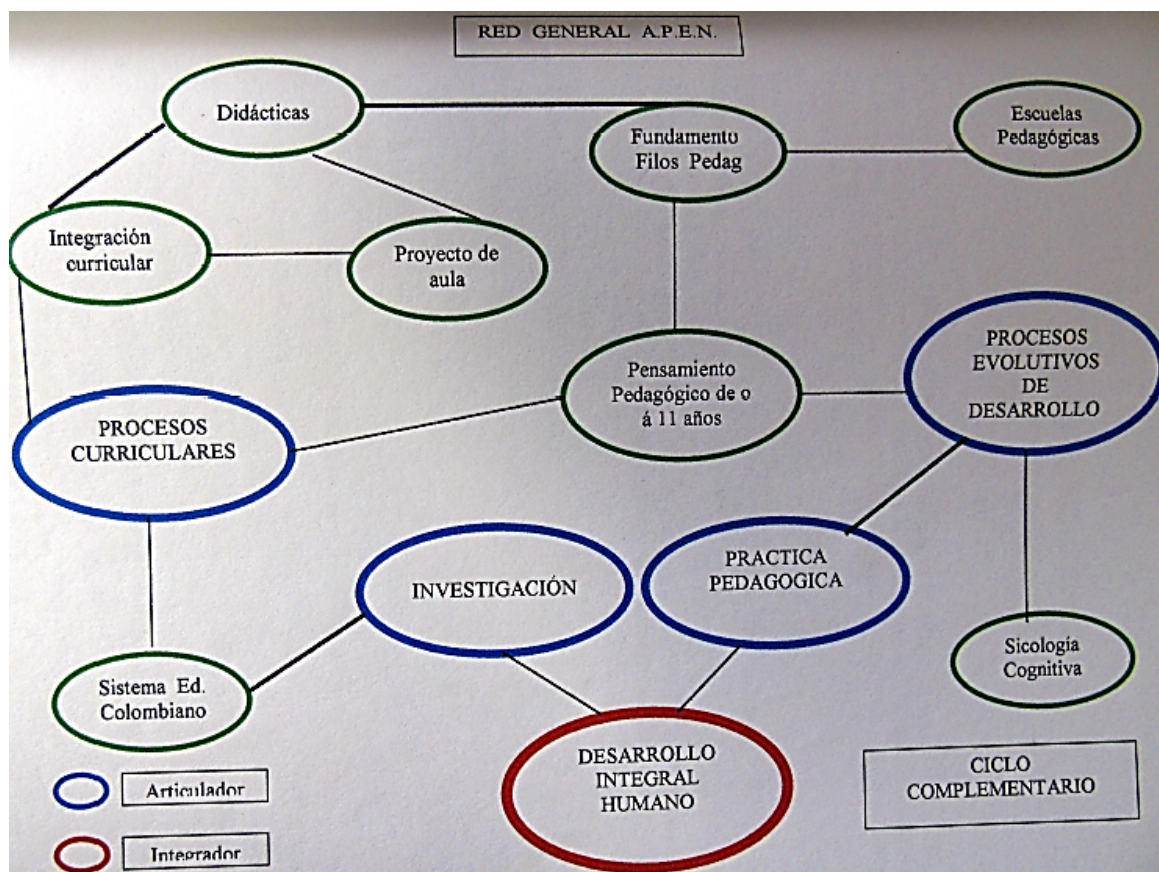
		<p>Comprende la necesidad de actualizarse permanentemente.</p> <p>Reconoce los aportes de otros en relación con el conocimiento humano.</p> <p>Argumenta en forma clara el carácter relativo del conocimiento.</p>
Un maestro que sabe a quién enseña	<p>Comprende que el desarrollo biológico, cognitivo y afectivo del ser humano y las características socioculturales de su entorno inciden en el aprendizaje.</p>	<p>Asume una concepción del ser humano que fundamente su práctica educativa.</p> <p>Argumenta en forma clara la concepción del ser humano que fundamente la educación del país.</p> <p>Orienta la enseñanza teniendo en cuenta las características que presenta el proceso de desarrollo del ser humano en sus diferentes dimensiones.</p> <p>Consulta y tiene en cuenta las características del medio sociocultural al cual pertenece el estudiante.</p> <p>Consulta y tiene en cuenta las características del medio sociocultural en el cual está inserta la institución.</p> <p>Reconoce las dimensiones del hombre que lo hacen diferente de los otros seres, en lo biológico, racional, trascendente, simbólico, psicológico y afectivo.</p> <p>Comprende las implicaciones que tiene la visión de integralidad del ser humano para su formación.</p>
El maestro que sabe cómo enseñar	<p>Conoce las implicaciones didácticas de la naturaleza epistemológica de las diferentes disciplinas.</p>	<p>Orienta los procesos didácticos de acuerdo con la naturaleza de cada disciplina.</p>
	<p>Conoce las diferentes corrientes pedagógicas que en el contexto de su cultura se proponen y construye su posición personal y la adapta fundamentalmente.</p>	<p>Aplica en el proceso de enseñanza enfoques didácticos acordes con el modelo pedagógico que asume.</p> <p>Está actualizado en las nuevas propuestas pedagógicas y es capaz de asumir una actitud crítica y de participar en debates pedagógicos.</p>
	<p>Diseña procedimientos de enseñanza adecuados</p>	<p>Orienta los procesos didácticos de acuerdo con los procesos de desarrollo del educando.</p>

	para los estudiantes a quienes va dirigida.	Demuestra habilidades para comunicarse pedagógicamente con el educando.
El maestro que sabe para qué enseña.	Construye una posición personal, bien argumentada y fundamentada, sobre lo que es la educación y su función en la formación de individuos integrales capaces de contribuir con el desarrollo de la cultura y la sociedad.	Plantea en forma clara su concepción del ser humano integral que contribuye con el desarrollo social y cultural. Asume la actividad docente como parte de su proyecto de vida. Tiene claridad de cuál es la función de su trabajo dentro del contexto social.
El maestro que sabe por qué enseña.	La enseñanza es su forma de vivir, de proyectarse hacia la comunidad y de realizarse como individuo.	Ama su trabajo como maestro. Asume la enseñanza como un compromiso con el otro. Disfruta su trabajo docente con la comunidad.
Un maestro que desarrolla un sistema firme de valores éticos y religiosos y propicia que sus estudiantes tengan esta oportunidad.	Tiene un sistema de principios y valores éticos que le permiten fundamentar las distinciones de lo que para él es el bien y el mal.	Argumenta en forma consistente ante sus semejantes y ante sí mismo sus valores éticos y sus principios morales. Actúa en armonía con sus principios y valores.
El maestro que sabe producir conocimiento pedagógico.	Investiga y reflexiona su práctica pedagógica en función de su mejoramiento y de la construcción del conocimiento pedagógico.	Hace investigación en el aula sobre cómo aprenden sus estudiantes. Dirige proyectos en función de investigaciones pedagógicas. Participa en grupos de reflexión y de producción de conocimiento pedagógico.
Un maestro que está siempre actualizado en lo que sucede en la pedagogía, en particular en	Es interlocutor competente en las últimas teorías pedagógicas, en resultados de investigaciones e	Se cuestiona permanentemente sobre su práctica pedagógica. Se actualiza permanentemente en los desarrollos y avances pedagógicos, consulta las bibliotecas, hemerotecas, internet, asiste a congresos, simposios, cursos, etcétera.

todo aquello que se relaciona en forma directa con lo que él enseña.	innovaciones pedagógicas.	Valora los planteamientos del otro en las discusiones de tipo pedagógico. Orienta diferentes estrategias de aprendizaje que propicien construcción de conocimiento.
Un maestro competente en el manejo de los diversos medios de comunicación e información especializada.	Aplica los diferentes medios modernos de comunicación e información en los procesos pedagógicos y genera nuevas estrategias metodológicas.	Demuestra habilidad para el manejo de las diferentes tecnologías de información y comunicación. Utiliza las redes de información para su actualización y su trabajo en el aula de clase. Utiliza los diferentes medios para la creación de ambientes de aprendizaje.
Un maestro competente en la administración de una institución educativa.	Aplica principios modernos de administración en la gestión educativa.	Se actualiza permanentemente en los métodos modernos de administración. Dinamiza procesos de participación de los diferentes estamentos en la gestión educativa. Demuestra habilidad para gestionar recursos. Toma decisiones oportunamente. Sus relaciones con el otro están fundamentadas en el respeto, el amor y la justicia. Orienta eficientemente el diseño y aplicación del proceso curricular.

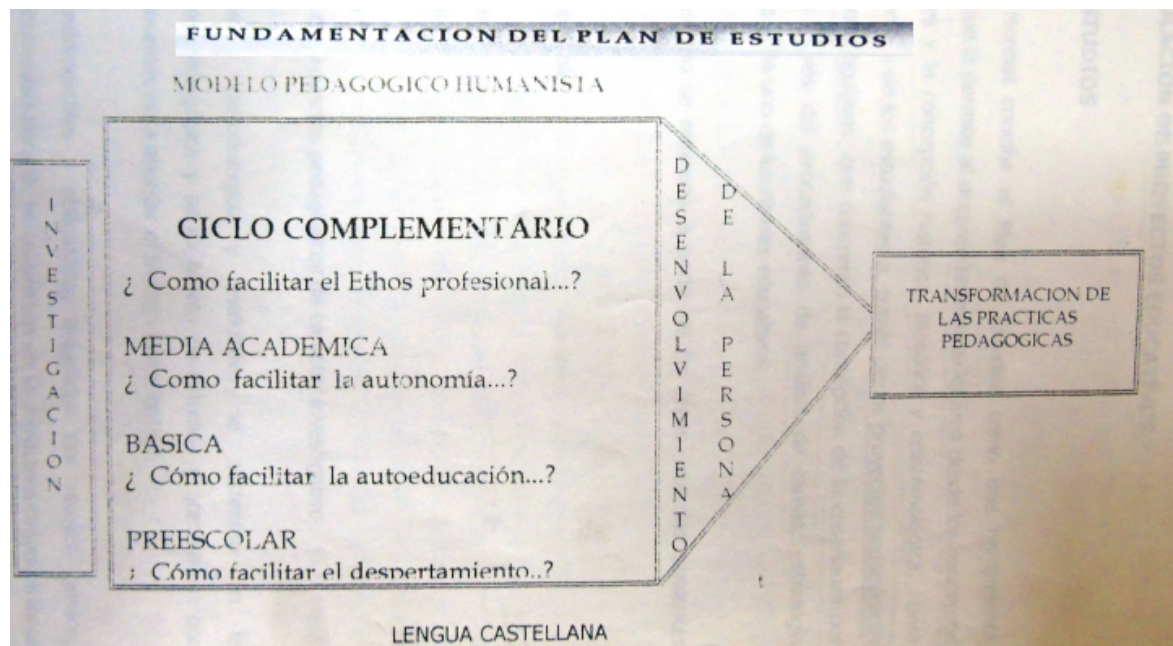
Fuente: Aristizábal O., R., y Bedoya M., M. E. (2000). Material de apoyo. Estrategias metodológicas que favorecen la transferencia creativa de los conocimientos teóricos a la práctica educativa [Diagnóstico escolar]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas. pp. 7-9.

## Ilustraciones



*Ilustración 1 Red general APEN*

Fuente: Marín M., B. (2002). Proceso de implementación de la propuesta curricular. Ciclo de Formación Complementaria nivel siete. [Manuscrito no publicado]. Manizales, Caldas, Colombia: Escuela Normal Superior de Caldas.



*Ilustración 2 Etapas del proceso de formación*

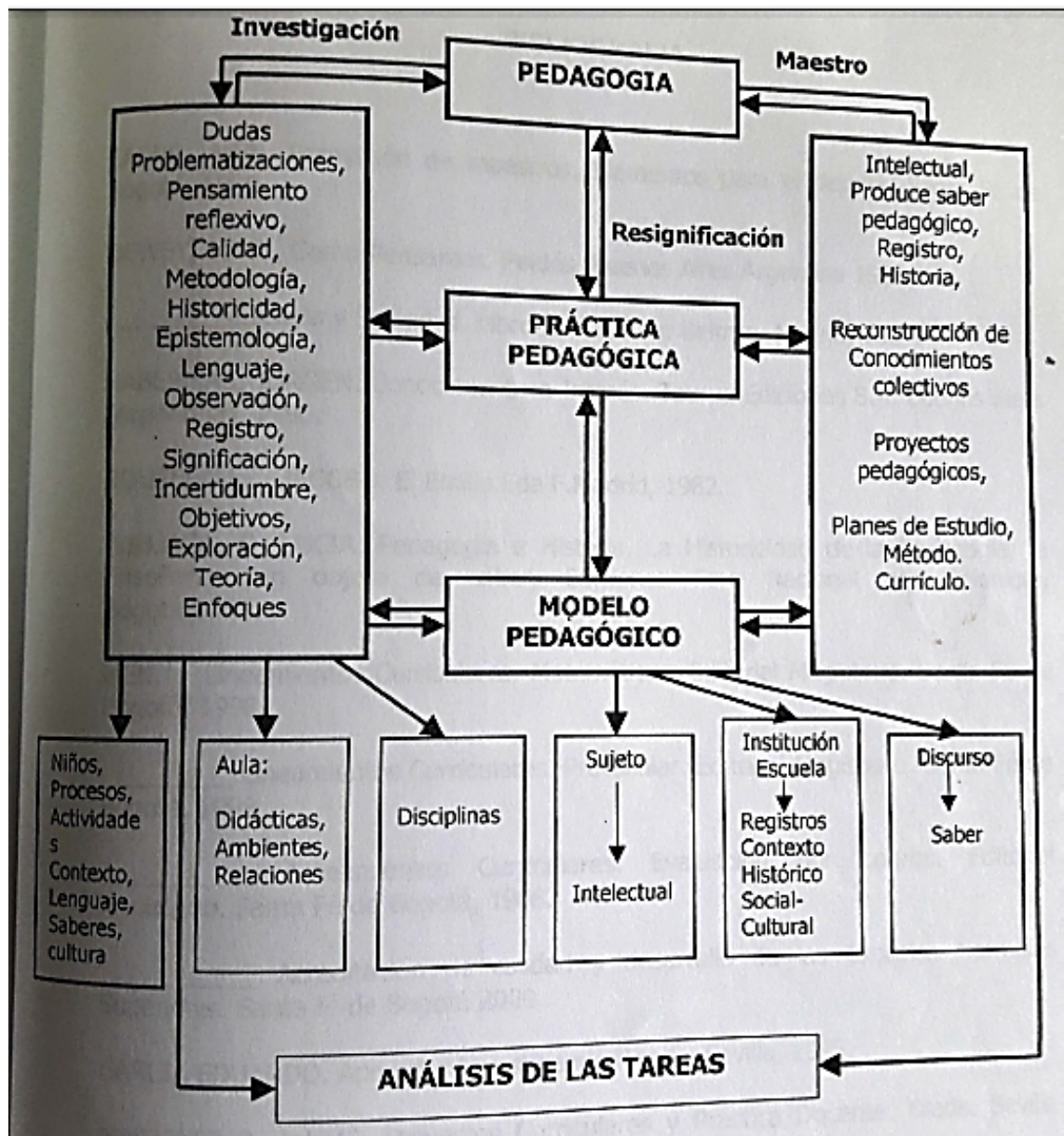
Fuente: Escuela Normal Superior del Risaralda. (1999b). PEI. Proyecto Educativo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: ENSURI, p. 119.



*Ilustración 3 Lógica investigativa*

Fuente: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda. (2008). PEI. Proyecto Educativo Institucional. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda. p. 15.





*Ilustración 4 Análisis de tareas*

Fuente: Velásquez A., L. (22 de septiembre de 2001). Unidad Observemos y registremos. Ciclo de Formación Complementario para bachilleres con título diferente al de bachiller pedagógico o al de bachiller con profundización en educación a cargo de la coordinación de investigación, práctica pedagógica y extensión. [Manuscrito no publicado]. Pereira, Risaralda, Colombia: Escuela Normal Superior del Risaralda. p. 62.

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

## Anexos

### Anexo 1

Cuando ya se graduaron como normalistas, como eran tan poquitos, eso desde septiembre empezaban a llamar, póngale pues cuidado, cuáles eran los mejores, entonces llamaba el padre del lugar, necesito cinco maestros, pero rebuenos, llamaban del colegio Horizontes, llamaban del colegio de allá, del colegio Mayor de Nuestra Señora, uno más encartado que un diablo ...venga pues y los reuníamos y les decíamos, vea, ustedes han sido elegidos, ustedes verán si se ganan el puesto. Un día mandamos unos muchachos, entre ellos, uno de arito y cola y yo le dije, usted cree, muy bueno el muchacho, usted cree que yo lo voy a mandar de arito y de cola para que el cura ahí mismo le diga que si se está embobando o qué, a él, un maestro de arito y cola no le gusta, listo, pues tuvo la experiencia y se va para el Liceo Arquidiocesano, cuando entró a la entrevista se quitó el arete, quedó con una candonguita pues de dos pesos, pero cuando el padre lo vio y le dijo, usted es de cola, sabe que yo aquí maricas no necesito y el muchacho le cayó la moral al piso, cuando llegó al otro día por la mañana, entonces los otros me llamaron a contar, yo le dije, muy bueno, y al otro día fue casi llorando y yo le dije, perdió la oportunidad y mandé a otro, yo le dije, usted no es tan bueno como este, usted verá si se gana el puesto, todavía trabaja en el colegio Arquidiocesano (Grupo focal ENSUMA, comunicación personal, 24 de julio de 2018).

### Anexo 2

En cuanto a la vinculación de los padres de familia se puede decir que los padres de familia se comprometían y eran partícipes del proceso de formación docente desde momentos tempranos en el proceso, casi que cuando los muchachos iban a entrar a la media en el grado noveno se hacían tres, cuatro reuniones previas con los padres de familia en los cuales se explicaba qué diferencias iban a tener el plan de estudios de la normal con respecto al plan de estudios de otras instituciones. Ya los padres de familia tomaban otra decisión de ingresar a sus hijos a décimo conscientes de que iban a ingresar o de que iban a empezar un proceso de formación orientado a ser maestros, orientados a ser profesionales de la docencia, orientados a ser profesionales de la docencia y posteriormente en once se tomaba otra decisión con los padres de familia y se les explicaba claramente el objetivo, los procesos que se iban a desarrollar en el PFC y dentro del programa de sí mismo había actividades, había decisiones, había procesos de formación en los cuales los padres de familia tenían que manifestar previamente y por escrito su decisión de que los estudiantes participaran en ese proceso de formación (J. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Nosotros hacíamos reunión de padres de familia con los estudiantes del programa de formación, entonces cuándo los papás llegan y se enteran de cómo es la dinámica, de cómo es que los muchachos aprenden, de qué es lo que tiene que hacer en sus prácticas, de cómo es que funciona la institución, de cómo es la formación, de toda la dinámica, la incidencia de los padres de familia para que esos muchachos tengan buenos resultados así sea desde preescolar o así sea en el programa de formación, es importante, yo digo que se ha desvirtuado, antes era sagrado, debía de entregarle información a los papás común y corriente, con otros horarios y con otra agenda diferente y enfatizando en el sentido de lo que significaba la formación, por qué, porque un estudiante, por decir algo falta a su práctica, el padre de familia tiene que saber la importancia de saber porque faltaba a su práctica, porque la responsabilidad es la parte laboral, porque si él está dando mal ejemplo por allá besuqueándose con él otro, eso los niños lo están viendo y es el maestro, entonces eso no se descartaba de ninguna manera. Los padres de familia debían de saber qué era el proceso, qué se estaba haciendo con ellos y cuál era el testimonio que debían ser ellos cuando nosotros los entregábamos a la sociedad. El hecho que pagaran las obligaciones completas, el hecho de las salidas pedagógicas y la responsabilidad que eso implicaba para nosotros, entonces los padres de familia eran los otros elementos para nosotros, en la parte, de formación y por eso digo yo, indistintamente que fuese desde el programa de preescolar hasta el programa de formación, una salida pedagógica sino tiene firma de la mamá así sea usted mayor de edad no sale, para que ellos se apropiaran y supieran qué era lo que estábamos haciendo, los papás se iban con la maleta, ayudaban a llevar todas esas cosas, que uno lo hace, así como ya pues más autónomo, más viejo, era muy significativo, entonces todo giraba en torno a la escuela, a la función de la normal, a lo de los maestros y pues ahí estaba el acompañamiento permanente de los directivos con esos papás también, porque así como se presentaba el problema con el niño de transición que no ganó o de primero o de quinto, también se presentaba con ellos, pero cuando uno informa a los papás de qué es lo que se está haciendo, de cómo es que se está haciendo y porque el muchacho no responde, entonces ya uno ya le va bajando el ritmo a los papás para el reclamo (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

En las universidades dicen que los padres de familia no tienen necesidad de ir a las universidades y nosotros éramos educación superior orientada hacia la escuela, orientada hacia la educación de los niños, entonces, ellos tenían que vivir un proceso de vinculación de padres de familia con ellos totalmente coherente (M. G., comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

### Anexo 3

Algún día falté porque a mi marido le había dado un síncope, entonces le mandaron un examen, entonces yo le dije a Jorge, yo mañana no puedo venir porque yo no sé a Francisco cómo le vaya en ese examen, no lo puedo dejar sólo, no pues ni modo, listo, vaya, entonces yo no puedo ir a la normal y entonces se fue Miguel a recibir el grupo, le tocaba conmigo a las 7, de 7 a 9, entonces yo les dije, ustedes saben qué tiene que hacer, les conté, yo no sé si pueda venir después del examen, pero hacen lo que tiene que hacer y listo, yo dejé el trabajo organizado; al otro día yo llegué y había reunión de eso martes de gerencia, listo yo llegué, tan, cuando empezó pues el Jorge la reunión y dijo, les voy a contar una experiencia maravillosa, extraordinaria, que bueno que todos los profesores fueran así de berracos, vea, estuve ayer en ese grupo de Ana y esos muchachos empezaron como si ella estuviera, se fue y trajo como tres muchachos, lea pues la actividad de conjunto que hicieron ayer, como era lunes, resumen del club de la lectura y qué es eso del club de lectura, a vea, es que en Caracol hacen un programa y nosotros tenemos la obligación de hacer uno por semana. Resulta que había dos profesores que daban español, uno daba como en sexto y otro daba como en octavo, un profesor John Jairo que era como cojito y otro, yo también lo escucho, que berriondera, estamos trabajando en la guía de español tal cosa y bueno, no necesitaban profesor, ellos están tan disciplinados en el trabajo que la profesora no hizo falta, entonces él se quedó aterrado yo le dije, se da cuenta yo porque no tengo que poner a leer a los muchachos libros gordos, bien malucos que no los van a leer y ese día me dijo, sabe qué me le quito el sombrero y le doy la razón y yo le dije, siquiera que le gané una pelea, le logré ganar una pelea porque eso es una bobada, los profesores en la normal decían, no se desgasten en eso, uno tiene que buscar la forma para que el muchacho lea alguna cosita y lo que lea, sea bien leído y que sepa de eso y entienda y pueda hablar de eso, peor, uno que se va a poner a pendejear cuando el muchachito no va a hacer eso porque no le gusta, eso no es así (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

En la parte de formación, tal vez para ese año muchas dificultades en ese colegio porque, dificultades digamos con los maestros, con nosotros los maestros, en el sentido de que el rector semanalmente citaba a dos horas extras en la tarde, entonces eso generó mucha dificultad con el sindicato, generó muchísima dificultad entre los maestros que no querían asistir, pero esa formación y esa capacitación fue en torno al PEI, se trabajó con árbol de problemas en cada una de las gestiones, empezaba por cada gestión, se empezaba por árbol de problemas y se miraba cuál era la fortaleza, las debilidades, con toda la matriz DOFA y a partir de ahí, se fue armando un proyecto educativo propio, propio, la normal tuvo su proyecto educativo propio (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

#### Anexo 4

Las prácticas rurales eran muy dificultosas, yo por ejemplo acompañaba a María Eugenia, pero, pues porque ella tenía carro y entonces nos íbamos por allá y en carro llegaba uno hasta cierta parte y después eche pata ahí para arriba, y de pronto pasaba un Jeep y alguna cosa, eso no era tan fácil, muy difícil, muy complicado, nosotros mandábamos unos muchachos a Guacas, a La Pola, por allá donde si no salían a tiempo en el carro, eche, eso, hay unas que si hicieron una buena práctica [...] esas cosas las tenía uno que revisar y repensar tanto, como lo hacía. Nosotros por ejemplo los lunes en la mañana llegábamos y planeábamos, esta semana para tal lado, esta es la salida, este es el plan, quienes vamos, a qué hora vamos, por ejemplo, yo me iba, supongamos, yo me iba con María Eugenia para la práctica un miércoles y yo tenía clase a las 11, jum, conseguir al maestro que me fuera a cubrir porque yo sabía que desde por allá no me podía venir a las 11 o dejar el trabajo listo para que German lo dirigiera. Si ve, había que pensar y había que planear muchísimo, debíamos tener muchísima comunicación el uno no, no, vea. Por ejemplo, mandábamos a práctica, yo recuerdo que tuvimos unas practicantes en San Peregrino, la de ahí del cruce pá bajo, el cruce que es para Chinchiná y el cruce para abajo, cómo es que se llama esa escuelita que está ahí arriba, eh, y esa escuela, cuando hubo invierno la tuvieron que evacuar, entonces mandaron a los niños y a los practicantes a la jornada de la tarde por allá por San Peregrino. ¿Quién va a visitar a Brandon? No tranquila, yo me voy, y era bajar hasta el terminal, coger transporte, ir hasta allá, bajarme en San Peregrino, seguir a pie al medio día, era mucho y yo llegué ese día, me acuerdo, no es que uno, yo todavía me acuerdo, yo llegaba a esas prácticas y me encontraba a un Brandon, ¡Profe, usted vino, ah! que iba a pensar que yo iba a llegar a la una de la tarde allá y llegué y lo encontraba y no estaba lo suficientemente preparado, entonces, sí, entonces listo, vea, que pena pero aquí le dejo todas estas orientaciones, tiene pendiente otra nueva visita, así que mire a ver cómo va a hacer, no, entonces tenía que ponerse en cintura y un día que fui a Agua Bonita y Juan Diego lo encontré y llegó sin la planeación y sin las cosas y entonces uno llegar y hacer el ejercicio de revisar y no encontrar y esto y aquello, que pena Juan Diego, usted va a perder, se le salían las lágrimas, Profe por favor ayúdeme no, Juan Diego, que pena pero aquí no venimos a mirar si a usted lo voy a ayudar o no, usted tiene que hacer siempre bien y este Juan Diego lloraba, lloraba, lloraba, a él nunca se le olvida que lloró conmigo cuando fue a hacerle esa visita a esa práctica y que le fue mal y yo dije, voy a volver, todavía tiene tiempo, voy a volver y espero que cuando vuelva no me tengan que poner ni una queja, trabaja hoy en el Semenor (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

#### Anexo 5

En el cual yo le pudiera decir las cosas y no se pusiesen bravos, donde yo pudiera entrar tranquilamente y decir, mire, usted está haciendo esto mal o felicitaciones le fue bien, ay, que

bueno lo que usted está haciendo, me gusta, ay yo lo voy a hacer también. Entonces eso generaba que cuando uno se sentara a planear, hiciera reflexión, eh, un ejercicio bien interesante, yo creo que con ninguna otra persona lo hice tanto, por ejemplo, estar aquí con usted fue una reflexión para uno, pero con otra persona que yo permanentemente, que yo hiciera la reflexión, era con Floralba, porque éramos de las últimas que salíamos de la normal, entonces al finalizar la jornada mire, hicimos esto, me fue bien en esto, hay que mejorar esto, entonces uno hacía reflexiones, no, es que esto no lo puede volver a hacer, hagamos mejor esto, pensemos mejor en esto, diseñemos esto. Esas reflexiones nunca las escribimos, nunca, sólo nos quedamos y hablamos, nunca escribíamos las reflexiones del día, nosotros decíamos por ejemplo esto, no mire, nos fue bien por esto, por esto, trabajé esto, lo hice así, la guía me sirvió, no me sirvió, tuve que cambiar, los equipos no me sirvieron, cosas como esas, los muchachos no respondieron o los muchachos hicieron supremamente bien el ejercicio y generalmente casi con Floralba era una de las personas que yo siempre, en la mesa, nos sentamos a hablar, a pensar en lo que habíamos hecho con los muchachos en el día, en cómo nos había ido (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

#### Anexo 6

Entonces, después de eso para la primera, para la primera certificación que hicimos, digamos hicimos un trabajo de investigación etnográfica, investigación participativa y etnográfica y, de ahí, ya nosotros creamos un modelo de investigación para la normal, creamos el modelo de investigación participativa, creamos los modelos de proyectos de aula, entonces ahí fue cuando ya nos enfocamos, porque no vamos a investigar más bien cómo aprenden los niños matemáticas, cómo aprenden los niños la lengua materna, cómo aprenden los niños las ciencias sociales, las ciencias naturales, como en las áreas básicas, entonces ya nosotros creamos, diseñamos un modelo de investigación en el aula, lo trabajamos muchos años (A. S., comunicación personal, 24 de julio de 2018).

#### Anexo 7

En la parte de investigación, incidió mucho otros factores y voy a decir cuáles otros factores. El primer factor, el rector [...] era maestro de universidades, de la universidad de Caldas, maestro de la Universidad Católica, era maestro de universidades y como era maestro de universidades, él en esas universidades, orientaba muchísimo la parte de investigación. Cuando él llegó a la normal, él ya visionaba lo de la parte investigativa pues acompañó esos procesos de investigación con otros elementos, llevar maestros que también orientaran investigación o que supiesen de investigación en universidades, entonces ahí coincidió que llegó una maestra que trabajaba también procesos de investigación en la [Universidad] Autónoma y en la [Universidad] Católica y empezó a hacer la parte de formación de

investigación en el programa de formación y a su vez esa maestra, eeehh, formaba a los otros maestros en investigación, a los otros maestros de la normal, eeehh. Otro factor, también existía otra maestra que ya estaba allá, [...] que también trabajó, también ha trabajado siempre, toda la vida, con la Universidad de Manizales y trabajaba también en la facultad de educación, sobre todo en los proyectos, en los procesos de maestría, entonces esa formación de ella también incidió mucho en la parte investigativa de la normal. Entonces la normal no necesitó, digamos, así como de las universidades, como unos convenios con unas formaciones específicas no, digamos la universidad le aportó a la normal de una manera así soterrada con maestras que daban investigación allá (C. O., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

#### Anexo 8

Con la Ley General de Educación, con la construcción de los modelos pedagógicos que en ese momento eran muy centrados en lo cognitivo, entonces hubo unos cambios muy importantes en la percepción del maestro, por eso pudimos construir sistemas de evaluación propios porque estábamos reconociendo que ese niño pensaba, sentía, ya lo miraba desde una dimensión estética, lo mirábamos desde una dimensión cognitiva, desde una dimensión política, psicológica (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

#### Anexo 9

Nosotros tuvimos inclusive la oportunidad de ir a la Normal de Manizales a ver qué era eso, fuimos a la ENAE [Escuela Nacional Auxiliar de Enfermería], fuimos a unas pasantías y cuando fuimos a implementar ese modelo en la normal, independientemente de nosotros estar en una capacitación los docentes, nos habíamos repartido en un hotel y todos nos opusimos como si nos hubiéramos puesto de acuerdo, estábamos en distintos salones y todos nos opusimos, tanto que los capacitadores tuvieron que hacer una reunión a parte con los de la normal, no podemos y eso que quiere decir, que nosotros estábamos tan convencidos del modelo que tenía la normal que dijimos, nosotros no necesitamos ese modelo, nosotros tenemos un modelo estructurado, tenemos un enfoque, nosotros ya sabemos para donde vamos y al final nos dijeron, eso fue con la operación, profesores un favor, terminen la capacitación, déjenla dar a los otros maestros y ustedes sigan con su modelo porque ustedes saben para donde van, eso es, digamos, tener una identidad de lo que se quiere (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

#### Anexo 10

Esa es otra de las cosas que yo decía allá, que ellos, a veces, se preocupaban mucho, por ejemplo, que a ellas las capacitaban mucho para ser muñequeros, o sea para hacer muchas cosas manuales, entonces claro porque el objetivo de ellos es trabajar con niños y al trabajar

con niños está mucho lo artístico, lo manual, pero yo decía, ojo niñas que en la manualidad y en lo artístico está el conocimiento, de pronto la normal antes del ciclo trabajaba mucho en la parte artística y a veces olvidaba mucho lo disciplinar, ese fue el choque que yo tuve con ellos cuando entré; me parece muy espectacular lo que ellos hacen pero pilas, ustedes se gastan por ejemplo, una exposición allá, yo les decía, vamos a hacer una exposición sobre la revolución industrial, se gastaban por ahí media hora colocando carteleras, si ve que el problema de ustedes... carteleras muy bonitas, el problema de ustedes es que creen que la práctica pedagógica está en hacer esos materiales, mientras usted se gastó toda una noche haciendo eso para que quede muy bien la cartelera, pues debió habérselo aprendido, y haga simplemente una ayuda distinta. Yo creo que esa es una de las falencias que ellos tienen o tenían en ese entonces, no se ahorita como esta, pues yo ya dejé hace mucho tiempo la normal porque de pronto la normal es sinónimo de pedagogía y se olvidan de lo otro y resulta que no, tiene que ir de la mano (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

#### Anexo 11

Toda la normal desde preescolar es un proyecto vocacional porque desde preescolar se está enseñando a ser maestros, porque estos niños de preescolar tienen maestros que rotan en ellos, que son los practicantes, entonces, toda la normal desde preescolar es un proyecto de vocacionalidad hacia el magisterio, que no lo ejerzan es otra cosa, a muchos no les gusta, pero se identifican con la formación normalista [...] porque la normal forma para preescolar y básica primaria pero con seguridad los normalistas que no siguen la formación complementaria sino que salen de grado 11 o incluso los que salen de formación complementaria y no se vuelven maestros, vuelven al magisterio cuando son profesionales en medicina, cuando son profesionales en economía, en arquitectura porque tiene la vena de la formación normalista y siendo un médico o siendo una enfermera o siendo un enfermero o siendo una abogada., ellos en el campo del derecho o de la salud, ellos pueden ejercer la docencia en las universidades (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

#### Anexo 12

En la normal hubo para mí, yo creo que, de los maestros, yo creo que, lo más experto en pedagogía que le aprendí mucho, él maneja la parte de la pedagogía [...] digamos lo que la normal respira, yo lo digo porque estaba este señor Gustavo que fue uno de los que más maneja, entonces como estaba la herramienta, entonces por eso nosotros nos reuníamos, si usted no tiene como echarle ahí mano pues usted no lo hace, pero como ahí estaba y a él le encantaba, entonces, cada rato, hacíamos unos encuentros, nos reuníamos martes o miércoles por la tarde y hacíamos ese tipo de encuentro, charlábamos de pedagogía y hablábamos y



analizábamos posiciones de distintos pedagogos (G. M., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Yo era profesor de pedagogía y filosofía. Yo entré a enseñar a grado 10 y 11, dirigía las prácticas pedagógicas y luego fui coordinador del área de investigación y fui un dinamizador de los procesos de renovación de la, no solamente de la Normal de Caldas sino de todas las normales del departamento y he apoyado muchas normales y he visitado por lo menos 80 normales del país en diferentes roles como par académico, evaluador, asesor, conferencista, en eventos, como visitante (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

#### Anexo 13

En la normal habían varias [investigaciones] y una muy famosa ligada al ejercicio de la música que era de la profesora, hay se me olvidó, Rocío, esa es la que me más recuerdo porque fue premiada por el MEN e incluso se volvió innovación de esas de mostrar, del país, ubicada en la plataforma del ministerio, el influjo de la música en el aprendizaje de las otras áreas porque la normal tiene un origen musical, la normal fue musical y quedó con el énfasis artístico muy marcado, entonces el arte fue objeto también de indagación investigativa, de indagación de corte investigativo durante mucho tiempo (G. A., comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

#### Anexo 14

Ni estudiaron eso, no preguntaron ni indagaron, es decir, no porque no, empezaron desde eso a ser reactivos con nosotros y empezaron las críticas y actitudes en contra de nosotros y eso se volvió como personal, pasó de ser profesional, [...] ya no nos hablábamos, nos hacían mala cara, mejor dicho, sátiras nos decían sobrenombre los mismos compañeros de la institución, claro, ya nos van a quitar el puesto, se creen que saben lo que no. Seguíamos, nosotros sabíamos que ellos no tenían ningún argumento en qué apoyarse, sus discursos no eran como muy válidos, eran muy empíricos, de criticar por criticar, no tenían una crítica constructiva ni nada [...] seguíamos adelante. Bueno, como ellos no aceptaron la propuesta y a nosotros nos parecía la propuesta (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 15

Empezamos el proceso, se buscó quien pudiera hacer el plan de programa de formación, varios profesores presentaron uno muy bueno [...] me parece que este señor Uribe hermano, hizo uno muy bueno, pero le faltaba la parte pedagógica, entonces, buscaron otro y tampoco hizo la parte pedagógica, luego vino un señor de la Universidad Tecnológica y él orientó el PEI, pues todos los componentes del PEI, así como el MEN, pero él no hizo la parte pedagógica, siempre la falla fue la parte pedagógica, no sabían cómo organizarlo, ni que proponer, no sabíamos cómo y nosotros de la mesa, tampoco proponíamos que era la parte

pedagógica, para que vea pues, no podíamos organizar, a pesar de toda la experiencia que teníamos, toda la experiencia es más de 20 años. Eso sí, estudie, estudie y estudie de todo lo que era libros, de todas las pedagogías de la espiritualidad, nos pegamos a estudiar, cuando empezamos todos a ensayar, entonces vino un señor aquí a la normal que se llama Leonardo, vino otra señora, Adela, que era de era de sociales, Leonardo que era de lengua castellana [...] ellos muy interesados, porque ellos venían de la Universidad del Valle, entonces con la Universidad del Valle ellos empezaron a gestionar procesos, metodologías nuevas, para cambiar las metodologías allá, aquí en la primaria, sobre todo en la primaria, llegaron nombrados ahí. Entonces con ellos nos aliamos unos, a nosotros nos pareció muy interesante y ellos como eran tan estudiosos, de tiempo completo, entonces empezamos a reunirnos y a mirar cuál tenía que ser la propuesta para la normal, entonces empezamos a mirar de las pedagogías espirituales de Alemania, del espíritu. Entonces nos gustó pues como todo lo que dicen unos pedagogos, [...] entonces empezamos a elaborar la propuesta pedagógica, este trabajo gratis, festivos, tardes, nosotros nos dedicábamos solamente a eso, a hacer sólo la propuesta pedagógica, bueno, después vino otra señora muy interesante, se llama Marmolejo, de secretaria de educación, ella también es muy estudiosa y en ese tiempo ella terminó como su parte política en la Secretaría y llegó aquí a la normal, ella estaba muy interesada porque me parece que ella también es egresada de la normal, entonces ella muy interesada pues en la propuesta, se alió con nosotros y empezamos y ella es de un espíritu pero fuerte pedagógico, fuerte y muy asequible, muy querida y nos ánimo más, nosotros trabajando extra, gratis (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Nosotros estábamos también buscando aliarnos con la universidad porque tenía que tener una universidad que lo asesorara, nos metimos con la Tecnológica que estaban ahí, habían sido egresados de la tecnológica, estaba María Teresa Zapata, decana de allá de educación, usted conoce la normal y nosotros vamos a hacer vínculos con usted le vamos a explicar, tenemos que hacer la propuesta.... Yo de eso no tengo idea, dijo, entonces nosotros ya le mostramos la propuesta, fuimos hasta la oficina de ella, nosotros íbamos a ir a explicarle la propuesta y ella dijo que sí, claro pero la idea es que como usted es la fuerte de aquí de la universidad en educación, nosotros le vamos a explicar la propuesta pedagógica que nosotros tenemos y usted va y se las explica a los de la normal, y como te parece que nosotros fuimos toda una tarde para que mire, todo el tiempo que nosotros utilizábamos eso era pues gratis, voluntario, voluntad, de mucho amor, entonces nosotros le explicamos a María Teresa, explíqueme bien esto y ella hizo sus cuadros y preguntaba eso porque, esto que quiere decir, esto no sé qué, esto ta ta ta; ella cogió la propuesta, la analizó, la graficó, entonces cogió la propuesta y dijo, yo voy a decir esto, esto, muy bien esa es, hablamos con el rector y no le dijimos a nadie, vamos a ver que dicen todas las personas [...] se programó la reunión y María Teresa vino y

la propuesta pedagógica es esta, hizo los gráficos, los mostró allá y como ella habla fuerte y todos los profesores aplaudieron, a mí nunca se me olvida eso, muy bien bravo, esa es, mire que no es la de ustedes y nosotros apenas nos mirábamos, comprender la mente de los profes es muy difícil, mire que no era en sí por la propuesta, era porque éramos nosotros, los de la misma institución, mire cómo nos tiramos, que era hacia nosotros mismos en vez de apoyarnos y que todos van a salir favorecidos porque salió la propuesta de la misma normal y decir que es esto tan maravilloso, éramos nosotros, de la misma institución y por ejemplo, yo era de preescolar e iba a incursionar en el programa de formación, para ellos fue terrible, terrible, cómo así que una profesora de primaria va a venir aquí a nuestro programa, ni riesgos [decían]. Para que... si, se catalogaba la primaria y el preescolar, eso lo percibíamos ahí como un grado, un novel de menor categoría, sin importancia, sin nada de relevancia y que no teníamos la capacidad teniendo el mismo nivel de estudio (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 16

Esa propuesta pedagógica ustedes la tienen que entender qué era eso, nosotros lo organizábamos por mitad, niveles y proyectos de todas las propuestas metodológicas de acuerdo con las intenciones que era lo que estábamos llevando, el currículo que tenía la normal en todos los niveles y tenían que estudiar, porque eso no es tan sencillo, hablar del espíritu superior, de la persona, no es sencillo, cambiar el paradigma de que tiene que formarse y la condición que había era que nosotros nos formamos con las concepciones de las costumbres religiosas qué problema para quitarle eso de la cabeza a los profesores, eso era grave, entonces nosotros nos reuníamos, ellos creían que era cuento de nosotros y no nos paraban bolas, según eh, según Pestalozzi por eso se construyó aquí el currículo en cuatro proyectos, nosotros decíamos, mire para los niños de preescolar está el despertamiento de la vida espiritual, eso es muy religioso cómo se les ocurre, tuvimos hasta que decirles que espíritu de religión son cosas distintas, hacerles así la diferencia y ellos seguían reacios, nunca estudiaron, nosotros le dijimos al rector, ya se tiene que poner pilas usted y exigir las planeaciones, exigir estos componentes del pensum y se van ubicando acá, pero eso ya le toca a usted señor rector [...] porque se trataba sobre las propuestas del espíritu, del cómo uno trabaja, desarrolla el espíritu superior, tenía que defenderse en lo interno, en construir la persona internamente para que la viera lo que tenía que hacer alrededor y volver, como salir de sí para mirar qué va a encontrar y volver así a construirse, edificarse y nosotros, pero qué es esta maravilla, que es eso tan hermoso, eso es lo que necesitábamos, eso contrarresta la violencia, un PEI que realmente se realza al ser humano, que centre a la persona, que el muchacho lo impulse todas sus potencialidades, a eso iba el proyecto, la vida superior de la persona, la vida superior de la persona es lo máximo que pueda desarrollar una persona, es

decir, subir tanto de nivel que se pueda desenvolverse en cualquier contexto, con todas las capacidades, destrezas, habilidades, y seguir potenciarse, eso no lo entendieron porque la vida superior, que el mundo exterior, que cómo así, que lo que fuera de religión, ellos pegados que era religión, pero no, entonces eso fue la revolución con ellos [...] (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Regalando unas horitas en el programa y después, cuando vino eso, Leonor dijo, vamos a ver cómo se pagan esas horas extras y las horas de estudio, de estudio no tanto porque era voluntad propia. Cuando nosotros entramos dijimos, vamos a empezar ya el programa ¿pero con qué presupuesto? empezamos con horitas por las tardes, con una materia, luego con la otra (Grupo focal ENSUJARI, comunicación personal, 08 de junio de 2018).

#### Anexo 17

Como ellos veían acá que no se le enseñaba la técnica ni los pasitos así, la formulita cuadriculadita sino que vamos a observar el niño en que avanza, mire la laboralidad, mire el comportamiento, mire que no se les dice ve, mire que el niño no está ocupado experimentando, haciendo, niños explicando al otro cómo trabajar en equipo, yo no explico los niños son los que explican, ahí está la potencialización del espíritu, la pedagogía de la espiritualidad, porque teníamos a quitarle la ideíta de que era religión, cuando uno habla de espíritu la gente dice que es religión, todavía, nosotros acá, todavía llegan profesores hoy siglo XXI, 2018 un profesor nuevo, religión y son jóvenes y yo apenas lo miró, eso era 20 o 30 años atrás, pero todavía (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 18

Por ejemplo los resultados de aquí de los niños, yo le decía por ejemplo frente al proceso, uno habla muy lindo de cómo el lenguaje es la primera forma de revelar el espíritu del ser humano y ¿eso cómo se hacía aquí en preescolar? si usted tiene la capacidad de hablar pero si usted hace una manera muy propia de enaltecer su lenguaje, su espíritu se alimenta, se proyecta hacia otras formas de comunicación más afectivas, más objetivas, otras indagaciones, por ejemplo los niños decían que quieren, decíamos por ejemplo, en la clase vamos a buscar textos que nos hablen de esto, y los niños de preescolar al otro día aparecían mira, como yo quiero aprender sobre el agua traje este texto, y por ejemplo, ellos en lectura y escritura yo nunca les enseñe ni la ni la a ni la b ni cómo se hacía eso, ellos desarrollaron una capacidad impresionante, entonces empezamos a comparar todo ese proceso, entonces como el niño realmente se llena como de esas ganas de aprender y eso es lo que explicamos acá en el ciclo todas las teorías, por ejemplo, de esas ciencias alemanas del espíritu, como ellos iban a observar acá la capacidad del niño, ellos observaban cómo era la A, yo nunca les volví a enseñar, sino que como a través de textos ellos potencializaban en actitud, en ganas

de no sé qué, de hacer el análisis, de cómo el título, cuál era la semántica y la pragmática y como invadía el niño (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 19

Ya con el mismo programa sabíamos que teníamos que ir al grado 10 o al grado 11 y problema tan grave, yo empecé por ejemplo empezamos, el rector empezó a dar la distribución, usted a 10, usted para 11, necesitábamos unas bases conceptuales en 10 y para empezar a gestar el programa de formación, para que entraran al programa de formación porque no estaba abierto todavía para otros, no, eso fue apenas ahora, entonces que los mismos de 10 hicieran 11 y entraran al programa; que problema cuando nosotros entramos a 10, que teníamos que saber, por ejemplo, yo entre a 10 iba a dar algo de pedagogía entonces me metí por el lado de la filosofía para empezar a meter pedagogía ahí en 10, que apenas estaba en proceso, ay, cuando yo entre allá, luego... yo me acuerdo que la primera vez que entré, los saludé, bueno muchachos, en 10, entonces apenas entro, los muchachos, vamos a hacer esto, entonces les hablé del programa y ellos ni siquiera dijeron nada ¿y usted sí tiene capacidad para que nos de esto? ¿y usted? cuéntenos, explique qué es lo que tiene, ¿usted considera que puede con esto? Ve, y yo decía estas preguntas de estos muchachos, muy raro, estos muchachos no están capacitados para preguntar esto, y yo, eh si, mira, pues aquí yo tengo esto, esto y esto y eso que quiere decir con eso y porque no nos trae... y nos la presenta. Entonces yo ya empecé a entender... cómo era clase de filosofía, ¿es que usted es filósofa? yo le dije no, yo no soy filósofa, no por el contrario yo soy de pedagogía, pero le voy a contar la historia de la pedagogía de donde viene, de qué corriente filosófica y hacer pues todo el proceso. ¿Entonces vamos a reemplazar filosofía por pedagogía? Al contrario, mire que la preocupación por la formación de la persona empieza en la filosofía y entra la pedagogía a determinar si la filosofía entra a darle muchos elementos, entonces por eso nosotros tenemos que verla así. Esos muchachos decían, pues nosotros no entendemos eso y preferimos que nos siga dando la clase la profesora de filosofía porque ella si es filósofa, bueno, pero vamos a empezar así. Eso se terminó y yo empecé, como ustedes son lectores porque tienen una trayectoria en filosofía, que no sé qué, nosotros tenemos un libro muy bueno, cogí de la biblioteca varios libritos pequeñitos, vamos a ver el pensamiento de estos filósofos y lo vamos a ir llevando hacia la pedagogía, mire que no le estoy distorsionando a usted la formación que va a tener en filosofía y luego lo vamos a ir llevando a la pedagogía... esos son conocimientos que van donde ustedes deben formarse, pues regular, cuando empezaron a analizar, a discutir sobre los temas, ahí sí se compuso, les gusto (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 20

Vea como nosotros hicimos la propuesta nosotros hicimos coherente porque antes no era coherente, una cosa era hacer, otra cosa era explicarla y otra cosa era intencionarla, es decir, el pensamiento de nosotros no era coherente, nosotros queríamos hacer muchas cosas y hacíamos otras totalmente disimuladas, como yo participé en la elaboración de la propuesta pedagógica, siempre tratamos de que fuera coherente lo que hacíamos con lo que decíamos, que esa práctica pedagógica si fuera coherente y esa es la lucha que nosotros hemos sostenido, sea coherente lo que dice el PEI con la práctica y con todo lo que sucede en el programa, la lucha ha sido esa, esa coherencia, por ejemplo el que llega aquí y lee el PEI y hace otra cosa pero porqué, les falta amor hacia esa propuesta (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 21

Cuando yo llegué la normal tenía un ambiente académico, la normal estaba dividida en dos unos, uno era toda esa generación, un grupo de personas intelectuales, académicos con proyecto institucional que lo lideraron, entonces estos querían la transformación de la escuela y estaba el otro grupo, empoderado, una incisión ahí para establecer alianzas, para ganar una guerra y este grupo desapareció con el tiempo. Esa comuna llegaba hasta el consejo académico, porque lo de nosotros era primero los lineamientos y cómo se empezó a partir del 2000 a llegar todos los lineamientos, por ejemplo de sociales en el 2002, llegan los lineamientos para que las normales se reestructuren, entonces nosotros, todos los días que llegábamos, el ministerio y ASONEN, muy buena, entonces llegaban y en dos días teníamos eso claro ya leída, hay que hacer esto, hay que hacer esto, no resistían, era una lucha subterránea, eso fue muy fuerte y sabiendo que había una empatía académica por este lado, pero el programa de formación estaba, era comandado por este desprestigiar la forma de trabajo, pero ahí no había nadie (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 22

Por ejemplo una compañera se fue porque se dejó contaminar por los cuentos de los otros y que, usted, porque iba a trabajar más y a estudiar más y se fue para otro colegio y todavía me llama Y me dice, Mireya yo en las reuniones, allá explican alguna cosa y la única que comprende y que sabe alguna cosa soy yo, la normal lo estructura a uno quiera o no, yo no era la más estudiosa con usted, pero con lo que aprendí allá, en este colegio, soy la del saber fuerte, a ella, el rector, dónde está, la llama, le encargo esto y esto, porque como ella estuvo 10 años acá, a pesar de que le tocó la revolución, ella dice, yo aprendí tanto y todo el que se va de acá y se va para otra, para otra normal, dicen, oiga, allá no conocen esto, por ejemplo cuando los lineamientos de todas las materias, nosotros aquí empezamos de lleno con todos los lineamientos y estamos actualizando, allá ni siquiera conocen estos lineamientos, ni

siquiera conocen esto y no era una profesora estudiosa, lo que escucha aquí y se va para otro colegio, allá es el rey, con lo poquito que escuchó aquí, porque el ambiente, aunque no sea muy fuerte en muchas cosas, si se da eso, lo dicen los profesores que se van, por ejemplo, yo nunca me voy de acá, yo soy la única (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Cuando empezaron a venir profesores acá a la normal, nadie se quiere venir para la normal, nadie se quiere venir para la normal y tantos estudiantes, entonces qué problema para que se viniera para acá y el profesor que llegaba acá, era porque en ningún colegio lo recibían o tenían algún antecedente, entonces para acá el profesor, entonces al rector le tocaba recibirlo, pero el rector decía, mandame los normalistas, mándeme los que están allá, es que no tienen nombramiento, que no sé qué, que no se puede, pero tengo que darle cabida a los profesores que ya están, pero nombraron profesores, si escuchaban el rector y todo pero, era la misma educación tradicional, entonces el rector, no, qué pecado, bregando a ver cómo la propuesta se hacía realidad pero muy difícil, porque ya empezaron a pensionarse los que habían hecho la propuesta, en este momento de los que habíamos hecho la propuesta, no estoy sino yo y la otra compañera, vino después de que empezó a implementarse, la única que queda soy yo, para que el PEI por ejemplo, nosotros en ese momento, se realizó, se hizo y de todo, había mucha fuga, 15 profesores y a los tres meses y emigraban, ah! no yo no voy a ponerme a estudiar eso, el rector les explicaba que tenían que estudiar esto y no, seguían haciendo lo que ellos siempre habían hecho, yo no voy a gastar mi tiempo en eso mejor me voy, el rector aquí cogió fama de ser intransigente, por ejemplo a mí, usted todavía está en la normal con ese rector que tiene tan intransigente, tiene que trabajar más y yo vea, aquí ningún profesor que haya venido y que le hayan dicho que por exceso de trabajo haya hecho propuestas aterradoras, no lo ha habido, dígame quién, dejen de ser habladores, que porque tiene que estudiar, si usted está en un proceso tiene que estudiar... eso se entendía propio del docente, pero digamos que sólo por ahí hace dos años o tres años, están estabilizados (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

### Anexo 23

Un problema muy fuerte es que aquí llegaba el profesor y duraba unos mesecitos y se iban, tenía que estudiar y tenía que proponer, entonces qué problema. Cuando se le dice va para una normal siempre dicen ah la normal, lo que primero dicen es que hay que hacer muchas cosas más hay que estudiar más, hay que sacar mucho tiempo es decir muy pocos son los que dicen voy a hacer voy a empezar y voy a sacar de la normal, provecho (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

En la Normal de Pereira se vive un ambiente de incredulidad, no se cree en los profesionales con los cuales cuenta, en sus propuestas, hay un desconocimiento por la profesionalidad de

sus docentes, se desconoce su formación hasta llegar a ultrajar su carácter de maestro. Es falta de debate pedagógico la que no ha posibilitado articular las propuestas, [además] por no haber comunicación con los profesores de primaria, los maestros que estamos en la normal tenemos una experiencia que deseamos colocar al servicio de la formación de los nuevos maestros (Sánchez, 2002).

#### Anexo 24

Ellos [los estudiantes], empezaron a contagiarse de los normalistas, nosotros no salimos del asombro, cómo era la actitud, mejor dicho, donde hubiera habido una evaluación de quienes eran y los normalista y quiénes habíamos ganado, porque el proceso que hicieron los normalistas solamente estando en el salón y con la actitud que tenían, fueron convirtiendo los muchachos que estaban de este colegio, que eran groseros, desatentos, desaplicados, no les importaba aprender, ellos tenían otras concepciones, ellos decían, es que este colegio [antes de la fusión con la normal] era muy bueno y ustedes lo deterioran, hicieron un mal, aquí es muy maluco estudiar y yo, venga, dígame en realidad qué era lo bueno para nosotros, atenderle sus solicitudes, dijo por ejemplo, nosotros aquí le decíamos al profesor que era lo que queríamos aprender y determinamos el tiempo, esto lo vamos a hacer en una horita, luego nos vamos a jugar basquetbol porque necesitamos descansar y vamos a hacer esto así solamente, vamos a hacer una conversación y listo ¿en realidad era eso así? y dijo sí, eso era muy bueno, entonces nosotros determinamos qué era lo que teníamos que hacer y los profesores de primaria no había ningún problema porque nosotros amamos este colegio... y si ustedes aman el colegio ¿por qué está en estas condiciones? mire las paredes, mire el techo, mire los tableros, miré las sillas, esto era un desastre, mire la basura, qué era lo que ustedes hablaban y cuál era la presentación personal, la presentación personal de los normalistas, las relaciones de los normalistas, como socializaban, participaban, el saber que tenían los normalistas, nosotros éramos encantados, eran los grandes maestros del mundo porque los muchachos sin decirles así lo reflejaban (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 25

Con las condiciones de calidad hay que tener, primero, una actitud y no sea pues magister, doctor, tiene que tener actitud, actitud de estudiante, de seguir estudiando y de seguir aprendiendo, tiene que tener actitud de que el paradigma que usted tiene de enseñanza aprendizaje tiene cambios y tiene que tener esa flexibilidad mental, flexibilidad, apertura, mentalidad abierta para que lo nuevo que llegue, empiece a hacer esa transición en los maestros, en los estudiantes (L. Cortes, comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 26



Eso lo aprendí acá porque esta institución tiene algo muy valioso y es aprendizaje institucional, tú llegas y esta institución te transforma impresionante, mejor dicho, eso se lo debo a la normal. Ser maestro del programa no es ser maestro de otro, la formación de un maestro no es lo mismo que la formación de un niño, la formación de un maestro para que formen eso es absolutamente exigente, eso lo forma a uno como ser humano y como maestro de maestros, eso no es un prestigio para los demás sino para uno mismo, bueno y también social, sí, pero es esa exigencia que siempre lo está a uno cuestionando, estresando (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 27

En esa época en todo el proceso de reestructuración, esas clases iban con una pregunta de investigación, entonces iban con una pregunta, con el objetivo, iban con una estructura investigativa. Todas las clases fortalecían primero, la estructura investigativa desde las ciencias naturales, desde las sociales, es decir, se iba con una pregunta, los muchachos elaboraban sus propias preguntas, ellos hacían sus propios escritos, sus propios objetivos, ellos hacían los diseños para la práctica y recogían información y se analizaba, o sea que las clases eran eso, pero desde la investigación, es decir, los chicos tenían su pregunta de investigación, todos los chicos tenían temáticas del lenguaje y los profesores tenían su pregunta de investigación que era coherente con las preguntas que ellos tenían (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

La enseñabilidad tiene que ver con la capacidad de comunicatividad del saber con el maestro ... entonces las planeaciones eran con base en el análisis de tareas, cómo hace la interacción, cómo hace el diálogo con el estudiante, qué le vas a preguntar, cuáles son las preguntas orientadoras de la clase, entonces para eso había que conocer muy bien los lineamientos curriculares ... estándares y los conceptos de las disciplinas, toda esa parte, digamos que de construcción epistemológica de los conceptos para poder hacer sus diseños, el maestro tenía que ser el del área, del área (L. U., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Entonces nosotros empezamos a hacer análisis de las teorías, reflexiones, mejor dicho, teoría práctica y ahí entendimos la vinculación entre teoría y práctica, ya entendimos que el trabajo del maestro era reflexión, acción, indagación y propuesta, entonces nosotros empezamos a cambiar muchas cosas (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 28

Planeación de acuerdo al PEI, nosotros cada rato le explicamos eso y ellos ni se interesaron, ni mostraron ganas y escuchaban, pero seguían en las mismas, entonces ellos rapidito fueron diciendo no, ese trabajo es muy maluco, además hay que empezar a estudiar y hay que hacer reuniones extra, no estaban interesados en eso y se fueron yendo de aquí, de los de la

secundaria que estaban también se fueron yendo porque ellos no se van a poner en esas. Como muchos docentes de primaria y preescolar, la única que me vine [a la nueva sede] fui yo, todos se quedaron porque ellos no iban a cambiar su espacio porque era muy bueno quedarse en el centro más cerca de sus casas, primero por eso y segundo porque muchos no querían seguir haciendo la propuesta porque les implicaba otros estudios (L. C., comunicación personal, 10 de julio de 2018).

#### Anexo 29

Yo tuve en el salón cuando yo llegué, cuando ellos empezaron a hablar y miré, que no sé qué y es que ustedes no van a durar mucho acá, y es que ustedes creen que se van a posicionar de esto del todo, entonces nos pusimos a indagar quiénes eran los muchachos, por ejemplo, yo tenía unos estudiantes desde 9 o 10, eran de una pandilla, uno de ellos era el jefe del Dorado y era jefe de droga, él no me habían dicho, sino que, como le parece, aquí empezaron con el jueguito a integrarse con el básquetbol, el fútbol, que no sé qué interclases, entonces el muchacho cuando el profesor iba a decirles bueno, acuérdense que ustedes son el grupo interclases, a tal hora les pito y se paraba un muchacho, acuérdense muchachos que hoy vamos a ganar, pero así, serio, hoy vamos a ganar, hoy somos los ganadores, pero así serio; ve, eso tan raro, cuando iba el partido y resulta que los muchachos amenazaban al otro equipo y este jefe le decía, usted mete un gol y se muere, él incidía en todos los grupos dónde estaban los de acá, encendían todos los grupos y tenía como sus escoltas, su grupo, era miedoso, y después me di cuenta de que él era el jefe de todos los atropellos, bueno, pero cuando el muchacho ya estaba en once me volvió a tocar con él y él era un muchacho querido y como le parece que él término 11, entonces yo le dije, no sé qué, miré a ver lo que puede hacer para transformar, lo que puede hacer, mire que se le murió su mamá me dijeron, que hace bolita adelante, usted tiene muchas capacidades le dije yo, venga, yo le di un abracito, no sé qué, no sé qué, como le parece que se fue, él salió y al mes cuando volvió, hay profe, ay, me abrazó, cómo vas con ese proyecto, me voy a meter a la policía (Grupo focal ENSUJARI, comunicación personal, 08 de junio de 2018).

#### Anexo 30

Recuerdo mucho la disciplina de mi generala Chacón. Hoy digo, gracias a Dios tuve esos maestros que se preocuparon por la disciplina, porque yo llevara una falda donde la debía llevar, porque había mucho conductismo y yo trato de no ser tan conductual [...] hay una cosa normal que yo lo viví y es diferente hacia otras instituciones y es la parte espiritual, la normal tuvo la fortuna de contar con un sacerdote, sin meterle religión a esto, pero ese sacerdote aunque ya se retiró, sigue vinculado, sigue preparando los niños para la primera comunión, esa formación espiritual no se ha quitado de la normal, la normal no lo ha

permitido y eso marca diferencia, porque el padre no catequizaba o sea no decía se tienen que matricular en la religión católica, era una forma general, él trabajó varios años y fue orientador, cuando yo llegué desafortunadamente él también cumplió su edad, sus ocupaciones que tenía, era el párroco de la catedral y las ocupaciones lo llevaron, pero él sigue aquí vigente (L. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

#### Anexo 31

En ese entonces, por eso creo que había sido importante mencionarle lo del modelo pedagógico y porque tuve una formación con Paulo Freire, con el modelo socio crítico, se tenía muy buena intención, así lo recuerdo, inclusive habían discusiones, recuerdo yo, con el rector y no sé porque peleaban, precisamente porque con las indicaciones, porque hoy en tendencias realmente sí conocemos el modelo socio crítico, es ateo, como tal socialista, comunista, es de ese orden y pues es dialógico combativo, se busca la transformación pero en el aula seguíamos haciendo el diálogo democrático, así lo conocí, inclusive se ve desde fuera de la institución, la ve con intencionalidad, había mucha intencionalidad, muchas ganas de aplicar la escuela alemana, entonces la intención si la había, es decir, yo creo que había el enfoque pedagógico, yo creo y con el enfoque pedagógico yo lo veía así desde entonces (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

#### Anexo 32

Yo no podía creer que creyeran en mí, porque pues yo venía de escuela, pues yo decía, como cree en mí si yo venía de rehabilitar sordos en la escuela rural de Cerritos, don Evelio me decía, hija, la necesito este miércoles en la noche dando clase de profesionalización a rectores o maestros de maestros y yo decía, a éste por dónde se le pasa que yo soy capaz con eso, hija que está en los libros y vaya, sí, a las seis de la tarde y me recibe el grupo, yo decía, ay dios santo, cómo creen, me tomo 20 tintos, temblaba antes de entrar al salón y se sentaban ahí y yo decía oh dios santo, yo qué voy a decir (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

#### Anexo 33

Le voy a contar, el rector me vio llegar y me dijo, yo la voy a mandar para primaria niña, muchachita, claro, por lo que yo era muy joven porque él me graduó a mí, yo llegué a los 30 y algo de años, entonces pues era una muchachita y a él le dio como en primer momento miedo y me dijo, yo la voy a poner en primaria y yo le dije, no señor, es que yo ya trabajé en primaria, llevo trabajando en primaria 16 años, yo vine fue a trabajar en secundaria, entonces eso es un tire y encoge entre él y un coordinador y el coordinador me dijo el otro día, usted se queda en bachillerato porque se queda, yo tuve una discusión con el rector porque a él le daba como temor por lo joven, finalmente me dieron esa asignación y como a los dos o tres

meses él me buscó, me pidió excusas, me dijo, que pena mamita yo me equivoqué, usted es muy buena, le había dicho a esa jefe de núcleo Amparo Gómez, me dijo, oiga están felices en la normal con usted, el criterio fue ese, que el título que yo tenía de pedagogía en ese momento y de pronto lo que conocí a mi jefe del trabajo, el núcleo rural y me dijo, no, váyase para la normal pero en esa época digamos que no habían criterios como los que hoy hay (L. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

#### Anexo 34

Décimo y once enfocados a qué van a ser maestros y que van a dictar la clase, por allá en séptimo el niño empieza hacer ayudantías, acompañamiento u observación en los chinos y dónde estaba eso estaba escrito, en el plan de pedagogía, plan de estudios de pedagogía y terminaba en 12 y 13. Yo recuerdo que yo dije la primera vez que, yo nuevo, hay que incluir tecnología por esa cosa de los computadores, ah sí, eso hay que meterlo aquí dijeron, se fue trabajando como la malla, eso era como una malla, temas, que áreas, que materias eran las que se trabajaban, entonces después ya se implementó el plan de estudios, cierto, entonces ya se armó cuando se vio la necesidad de un plan de estudios, entonces empezamos a trabajar por micro currículos, asemejándonos a la formación superior. En ese entonces se daba era por eso, hay las didácticas de las ciencias naturales, usted en primaria hay que enseñarle que obviamente la didáctica de las ciencias naturales, usted en la universidad la ve como si fuera para grandes, no para niños, entonces la labor de los normalistas, que muchos de ellos profesores normalistas, hicieron la licenciatura y siguieron en el programa, sabían cómo se hacía para trabajar con niños y se hicieron las adaptaciones pero empíricas y luego ya se fue teorizando y como analizándose, entonces ya con las políticas de inclusión, políticas de primera infancia, toda esa transformación desde el 2008, sí fue transformando y todo eso volverlo con rigor científico (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

#### Anexo 35

Si hubo docentes que yo de pronto miraba, que no eran coherentes con lo que se hacía en la normal, si, como en todo, maestros que me formaron, inclusive que yo decía, no, que no quería ser como ellos porque pienso que, cada quien, tiene su esencia y eso es respetable, inclusive yo pienso que son los de mejor ejemplo para usted mirar que es lo que no debe de hacer, ese es el mejor ejemplo, a usted le dicen, llegue, salude, siéntese, cruce la pierna, ya sabe qué hacer, es poca la gente que no lo sabe hacer y usted lo ha enfrentado cuando usted tiene un referente así, yo no quiero hacer esto porque no es tan pertinente, sin rotularlo con que sea malo, esa es la esencia suya profe, es respetable, que tal todos cuadriculados que pereza, todos iguales, no, que pereza (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

### Anexo 36

El estatus, por lo que se hace, porque ya se tiene que trabajar más, se ve la formación pedagógica que tiene el docente en el programa de formación, se ve el nivel de compromiso mucho más evidente y se ha dado un estatus, por decir alguna cosa, subir de primaria a secundaria y en secundaria y que dicha subir al programa, subir, hermano ya le dieron las materias, carga académica en el bachillerato, ah, hermano, lo bajaron. Pero ahí está esa connotación, los del cuarto piso, ahí sube, entonces por ahí entre chiste y chiste se decía en la normal, los del cuarto nivel que es diferente decir piso a nivel, de alguna manera si uno lo siente, hay compañeros que lo miran a uno de una manera y ahora actualmente estamos más vinculados con décimo y once. Trabajar en la normal es un privilegio y una bendición por donde lo mire, el grupo que lo mire, pero el PFC tiene algo especial y es que nosotros siempre hemos sido muy inquietos y nos queremos mucho y respetamos mucho más, entonces cualquier iniciativa que haya de estudio, nosotros estamos ahí todos (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

### Anexo 37

Y hacíamos en ese entonces la práctica en la primaria, yo recuerdo que como a las cinco de la tarde entramos con los profes de primaria, explicábamos con los muchachos cómo se iba a planear, que iban a hacer, y los mismo muchachos al tablero y nosotras ahí para que ellos vinieran a dar la práctica y siempre el acompañamiento en la normal, todas trabajamos en la mañana, en la tarde y en la noche con el mismo maestro, con nosotras y los maestros apoyando mucho, porque yo nunca he tenido queja de esos apoyos [...], no a mí me tocó enseñar rubiamente de mi experiencia, pero teníamos grupos de estudio porque en ese entonces teníamos 9 a 11 grados de preescolar, entonces las 11 profes de preescolar planeábamos, estudiábamos, entonces obviamente lo que se estaba haciendo allá era lo que se enseñaba arriba como se dice, porque si no cómo bajábamos a los muchachos para hacer la práctica, entonces no podía ser sólo lo mío sino todo lo que se trabajaba (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

### Anexo 38

Nosotros siempre hemos tenido grupos de estudio, siempre hemos sido muy inquietos y que tenemos encima la responsabilidad tan grande que es la acreditación, eso nos lleva y nos fuerza a que estemos en constante cambio y quehacer para que podamos responder a las políticas ministeriales pero independiente que nos piden las políticas ministeriales, nosotros siempre hemos sido muy inquietos, es más, toda actividad de liderazgo se desprende del PFC [...], yo diría que siempre hemos tenido esa autoridad, gracias a Dios en el colegio, es que acá estamos los del PFC, no, no, lo contrario, aquí estamos los del PFC y cómo podemos

compartir, cómo podemos ayudar, siempre hemos tenido frente a la academia una disposición interesante a siempre estar actualizados (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

#### Anexo 39

Antes no sé tenía el concepto era un continuo de décimo y once continuo del PFC, porque que se hizo ahí, se hizo la ley, la legislación permitía además personas que no fueran de la normal, esa fue otra coyuntura que nos obligó a hacer como un corte y a decir, aquí hay que hacer alguna cosa, entonces qué pasa con los de primer semestre porque se decía que debían ser cuatro semestres, entonces simplemente los muchachos terminaban en un 11 y entraban a primero, segundo, tercero y cuarto y dijeron, otras personas querrán ser normalistas, nos facilitó hacer un primer semestre, qué es, recopilar la intención mecánica es recopilar lo que se ve de pedagogía en 10 y 11 en primer semestre para los nuevos normalistas, nosotros los llamamos los nuevos normalistas, es un término romántico, ahí es donde nos obliga a estructurar de nuevo en décimo y 11, qué se enseña en pedagogía, pues que la psicología, las ayudas educativas, la artística, cómo así qué ayudas educativas y artística, si, es que en décimo y en once a los muchachos hay que enseñarles cómo hacer las carteleras y darles la teoría del dibujo, el rotulado, etcétera, qué tocó hacer, por decir algo, décimo y once pedagogía, todos los aspectos pedagógicos, en primer semestre así se hizo intencionalmente, 2010, 2011 más o menos (A. A., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

#### Anexo 40

Sus actitudes hacen que usted se enamore o se desenamore, nosotras hacemos parte del privilegio de sentarnos a escuchar la gente que quiere ser maestra, entonces uno dice, Dios mío tantas expectativas que hay acá y nosotros tenemos la responsabilidad con nuestro ejemplo; decir, venga, enamorarse de este cuento que te cuento, vale la pena, aunque el gobierno diga que no y la misma sociedad diga que no, ser maestro es hermoso cuando usted, que no es por dinero sino por formar y dejar la esencia un poquito de su esencia en el otro ser humano, es la única profesión en la que se deja en el alma, en las personas, marcado su esencia, la única es un privilegio [...], para mí la normal es todo lo que soy absolutamente en mi vida, en lo profesional porque algunos aspectos no los aprenden el recorrido cuando fui estudiante, los aprendí siendo maestra, porque uno se pule siendo maestro, a usted le dicen haga el primer paso, el segundo y el tercero, pero cuando yo ya enfrentó la realidad son otras situaciones, yo amo la normal, yo la llevo en la sangre, en todos los aspectos porque me parece que el sustento, como la esencia que tengo hoy día, se la debo a la normal (Grupo Focal ENSUQUI, comunicación personal, 26 de julio de 2018).