



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SENTIDOS DE LA FORMACIÓN PROFESORAL EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL MAGDALENA MEDIO

AMELIA LUCÍA COY GALVIS



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

VIGILADA Mineducación

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



*Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen*

SENTIDOS DE LA FORMACIÓN PROFESORAL EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN
COMPLEMENTARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL MAGDALENA MEDIO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de *Maestría en Educación*

Modalidad de Trabajo de Grado: Proyecto de investigación de autoría del estudiante o grupo de estudiantes que se articula a una línea de investigación en coautoría y con acompañamiento del docente investigador

Asesor:

Juan Carlos Palacio Bernal¹

Nombre del autor:

Amelia Lucía Coy Galvis

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES, CALDAS
2023

¹ 0000-0002-4001-105X

DEDICATORIA

*Para la vida, el universo y el camino que cimientan su huella de sabiduría en mí y tienen
marcado mi destino.*

*Para mi madre Lucía, mi hija Luciana y mis amigos- amigas que cultivan amor y felicidad en mi
alma y creen en mi existir cada segundo.*

*Para la comunidad de mi Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio
que me ha formado como maestra y profesional en estos 12 años de lucha y me ha acogido en su
lecho de formación.*

Para mí, por ser y permitirme ser, cada vez que desfallezco, me levanto y continuo.

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena

Medio por permitirme ser su maestra y abrir sus espacios para la investigación.

A la Universidad Católica de Manizales y en especial a los profesores Juan Carlos Palacio

Bernal y Rodrigo Peláez por su acompañamiento, asesoría y apertura a mi proceso de aprendizaje y formación, por creer en mí y fortalecerme constantemente.

A mis compañeros maestros normalistas y a mis compañeros de maestría Henry Galvis y Daniel

Larrotta por su dedicación, acompañamiento y orientación en mi trabajo investigativo.

A mi familia y amigos- amigas por ser parte de mi vida y cosechar valores de amor, felicidad,

paz, sabiduría, hermandad y dedicación, sin los cuales no sería posible cumplir este sueño.

A mis compañeros maestros

Gracias por que con su labor transforman vidas:

con un corazón generoso y amoroso que genera emociones y sentimientos positivos,

con sabias palabras que convierten pensamientos en sueños,

con una actitud carismática y amable que forma proyectos de vida

y con un acercamiento real y cercano que construye comunidad.

Gracias, compañeros, porque:

cada día que se despiertan con voluntad y vocación y llegan al aula a compartir,

es un día que abren nuevos senderos, iluminan con fervor mentes y perspectivas

y escriben historias fantásticas.

Crean realidades posibles para todas aquellas almas y existencias que vienen a la Escuela buscando un futuro mejor.

Gracias porque con su ejemplo, tenacidad y ejercicio diario,

demuestran que es posible configurar y tejer redes de sabiduría, paz y felicidad.

Gracias porque con su vida y entrega, dan cuenta de la grandeza de Dios y el universo,

en la resignificación del Ser humano y en el brindar espacios de reflexión, solidaridad, compañerismo, respeto y confianza a la comunidad.

Siento que no hay palabras ni actos suficientes de gratitud por su diaria labor,

que a lo largo de los años sigue formando y transformando vidas y conciencias.

Me siento totalmente orgullosa de hacer parte de esta maravillosa familia magisterial y quiero desearles toda la sabiduría, felicidad y armonía que alberguen sus vidas, corazones y profesión.

Amelia Lucía Coy Galvis, 15 de mayo 2022

**SENTIDOS DE LA FORMACIÓN PROFESORAL EN EL PROGRAMA DE
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA
NORMAL SUPERIOR DEL MAGDALENA MEDIO**

Introducción	11
Resumen	14
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS	16
1.1 Descripción y fundamentación de la brecha teoría- práctica pedagógica en la formación del maestro	16
1.2 Objetivos	20
1.3 Justificación: reconstruyendo la teoría y la práctica pedagógica en clave del proceso formativo	21
1.4 Contextualización.	23
1.4.1 Puerto Berrío: El corazón del Magdalena medio antioqueño	23
1.4.2 La formación de maestros en el Magdalena medio antioqueño	26
1.4.3 La Escuela Normal Superior del Magdalena Medio. Prospectiva de una misión pedagógica	27
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	31
2.1 El papel de las Escuelas Normales Superiores en el desarrollo de la región	32
2.2 Contextualización nacional de la formación de maestros	37
2.3 Las Escuelas Normales y la formación inicial de maestros en el contexto latinoamericano	43
2.4 Principales hallazgos	49

CAPÍTULO III. CONFIGURACIÓN CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS	53
3.1 Formación humana e integral	53
3.2 Conceptualizaciones de educación y acto educativo	61
3.3 Pedagogía: eje fundamental del rol del maestro	70
3.4 Reflexividad y relación dialógica	72
CAPÍTULO IV. RUTA METODOLÓGICA	79
4.1 Enfoque de investigación	79
4.2 Diseño metodológico	80
4.3 Muestreo en la investigación cualitativa	81
4.4 Plan de análisis de la información	83
4.5 Componente ético	86
CAPÍTULO V. HALLAZGOS	88
5.1 Formación humana e integral como eslabón base del ejercicio profesoral	88
5.2 De la teoría educativa a la construcción de saber pedagógico desde la mirada del maestro	93
5.3 La práctica pedagógica reflexiva: quehacer permanente del docente	98
5.4 De la visualización y el discurso del ser maestro	111
5.5 Reflexión pedagógica	123
5.6 De la complejidad relacional entre la teoría y la práctica	129
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	133
REFERENCIAS	141

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Participantes maestros en ejercicio en la investigación	82
Tabla 2 Participantes maestros en formación en la investigación	82
Tabla 3 Análisis de datos	83
Tabla 4 Visión de la formación inicial de maestros	88
Tabla 5 Concepciones de la teoría en la formación de maestros	93
Tabla 6 Reflexiones de la práctica pedagógica del maestro en ejercicio	98
Tabla 7 Reflexiones de la práctica pedagógica del maestro en formación	104
Tabla 8 ¿Qué significa ser profesor (a)?	114
Tabla 9 ¿Qué se necesita para ser un maestro formador y cómo son los docentes que hacen parte de su proceso formativo?	118
Tabla 10 Intenciones, funciones e impactos de la reflexión pedagógica	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 La praxis como proceso de reflexión	23
Figura 2 Formación Inicial en las ENS	61
Figura 3 Ciclo metodológico de la investigación	85
Figura 4 Constitución del saber pedagógico	96
Figura 5 Ciclo constructivo de la práctica pedagógica	102
Figura 6 Significados del ser maestro	112
Figura 7 Competencias y características de un maestro formador	123
Figura 8 Tipos de relaciones entre la teoría y práctica en la formación profesoral	129

ANEXOS

ANEXO A Instrumento de entrevista semiestructurada Directivos Docentes – Docentes	154
ANEXO B Instrumento de entrevista semiestructurada Estudiantes Programa de Formación Complementaria	157
ANEXO C Instrumento de entrevista grupo focal sobre la formación profesoral	159

INTRODUCCIÓN

Este trabajo refleja la investigación denominada Sentidos de la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio; la cual se orienta a la comprensión de los sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral del Programa al interior de la institución y devela las experiencias y significados que se le dan a la relación entre la teoría y la práctica pedagógica desde la reflexión y actuar de sus agentes educativos.

Actualmente, en la labor profesoral de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio (IEENSMM), se observa poca articulación y comunicación entre teoría y práctica pedagógica al interior del Programa de Formación Complementaria (PFC). Los docentes se enfrentan a contextos escolares distintos a los escenarios educativos de formación y, a la vez, su práctica escolar dista mucho de los componentes teóricos o conceptuales brindados desde la formación inicial de educadores.

De allí el cuestionamiento sobre ¿Cuáles son los sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio?

Comprender los sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria desde la descripción e interpretación que suscita la reflexión sobre relación entre la teoría y la práctica pedagógica, implica un cuestionamiento acerca de la labor docente, la experiencia profesoral y la estructura de la formación profesional al interior de la IEENSMM y es una apuesta por el mejoramiento articulado y coherente de una formación profesoral contextualizada y de calidad.

En este trabajo, emplea la etnografía, desde la codificación y análisis crítico de la información, apoyado por algunos debates y discusiones provenientes de las entrevistas semiestructuradas a 7 maestros (5 en ejercicio y 2 en formación) y del grupo focal con 11 maestros (3 en ejercicio y 8 en formación). Se empleo la codificación y análisis de datos manual por categorización establecida y emergente, de la voz de los maestros, para finalizar la interpretación con un tejido relacional entre conceptos, categorías y sus articulaciones.

Se espera que los resultados den luz a la articulación armónica de la teoría y práctica pedagógica en la formación de maestros de la IEENSMM y ésta se nutra a partir de la reflexión pedagógica y desde allí, se destaca como el ciclo dialógico de teoría y práctica en la que cada una fundamenta y soporta el ejercicio e identidad de la otra, genera procesos de transformaciones y constitución del discurso pedagógico; lo que propicia más espacios y momentos crítico- reflexivos que lo interpreten al interior de la formación de maestros.

Este trabajo pretende de igual manera, que la comprensión de los sentidos de los maestros a la formación profesoral represente un mejoramiento en los procesos formativos profesorales de la Escuela Normal y favorezcan la generación de maestros más reflexivos, investigadores e innovadores en sus prácticas, con sustentación teórica pedagógica y reflejada en su ejercicio profesoral.

La Escuela y el docente deben planearse nuevas formas de atraer a la comunidad al acto educativo, a propiciar la formación; explorar nuevos territorios del saber aún no conocidos o ahondar en ellos para perfeccionarlos, generar teoría y conocimiento propio desde el quehacer educativo y la reflexión constante del mismo.

Este trabajo de investigación se encuentra constituido por 6 capítulos. En el *Primer capítulo* se problematiza, fundamenta y reconstruye la teoría y la práctica en clave del

proceso de formación profesoral, desde el planteamiento de los objetivos, la contextualización de la investigación y las preguntas orientadoras que se van a profundizar durante el trabajo. El *Segundo capítulo* se concentra en los antecedentes de investigación a nivel internacional y nacional, que visualizan la formación profesoral y el desarrollo regional de las Escuelas Normales.

El *Tercer capítulo* presenta el marco teórico y las categorías fundamentales que cimientan la investigación y orientan la construcción de pensamiento, este capítulo resalta 4 categorías base que son la formación humana, el acto educativo, la pedagogía y la reflexión pedagógica. El *Cuarto capítulo* muestra la ruta metodológica con una explicación sobre el enfoque y el diseño por medio de los cuales se recolecta y analiza la información y se contempla el componente ético para llevar a cabo la investigación.

El *Quinto capítulo* profundiza en los hallazgos encontrados desde la descripción de categorías fundantes y emergentes, a la luz de la triangulación entre autor, participantes y teoría que visualizan los objetivos. El trabajo de investigación cierra con el *Sexto capítulo* donde se exponen la discusión y conclusiones en relación con otros trabajos y soportes de investigación y se proponen recomendaciones pertinentes para la formación profesoral como aporte de la investigación.

RESUMEN

Actualmente en la labor profesoral, se observa poca articulación y comunicación entre teoría y práctica pedagógica, los docentes se enfrentan a contextos escolares distintos a los escenarios educativos de formación y a la vez su práctica en el escenario escolar dista mucho de los componentes teóricos o conceptuales brindados desde la formación inicial de educadores, de allí el cuestionamiento sobre ¿Cuáles sentidos otorgan los maestros a la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Magdalena Medio?

Esta investigación busca comprender los sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio, interpretar los significados de la teoría y la práctica en la formación profesoral y describir los debates que suscitan de la relación entre ellas, esto desde un análisis crítico, a partir de la interpretación de los debates y discusiones dadas en los grupos focales y las entrevistas a profundidad.

Se espera que los resultados den luz a la articulación armónica de la teoría y práctica pedagógica en la formación de maestros y ésta se atraviese con la reflexión pedagógica; de igual manera esto represente un mejoramiento en los procesos formativos profesorales de la Escuela Normal y favorezcan la generación de maestros más reflexivos, investigadores e innovadores en sus prácticas desde la sustentación teórica suficiente y la realimentación continua de su ejercicio profesoral.

Palabras clave: formación profesoral, teoría, práctica y reflexión pedagógica, Escuela Normal Superior.

ABSTRACT

Currently in the teaching profession, there is little articulation and communication between pedagogical theory and practice. Teachers face different school contexts than the educational training environments, and their practice in the school setting often deviates significantly from the theoretical or conceptual components provided during their initial teacher education. Hence, the question arises: What meanings do teachers attribute to professional development in the Complementary Training Program of the Escuela Normal Superior del Magdalena Medio?

This research aims to understand the meanings that teachers attach to professional development in the Complementary Training Program of the Escuela Normal Superior del Magdalena Medio, interpret the meanings of theory and practice in professional development, and describe the debates that arise from the relationship between them. This is done through a critical analysis based on the interpretation of discussions and debates in focus groups and in-depth interviews.

It is expected that the results will shed light on the harmonious integration of pedagogical theory and practice in teacher training and that this integration will be informed by pedagogical reflection. Likewise, this should lead to an improvement in the professional training processes at the Escuela Normal and promote the development of more reflective, research-oriented, and innovative teachers in their practices, supported by adequate theoretical foundations and continuous feedback on their teaching.

Keywords: professional development, theory, practice, and reflection pedagogical, Escuela Normal Superior.

CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

"La Práctica sin teoría es ciega y la teoría sin práctica es estéril" Immanuel Kant.

1.1. Descripción y fundamentación de la brecha teoría- práctica pedagógica en la formación del maestro

Todo proceso formativo está conformado por dos amplios y equidistantes componentes que son la teoría y la práctica, que se articulan y se complementan pero que también generan quiebres y tensiones difíciles de asumir o concretar, que hace mucho más difícil la integralidad del saber y la praxis para una disciplina, campo o profesión. Esto no es desconocido en el campo educativo, donde cada una de ellas va por caminos paralelos y al parecer se sitúan en escenarios diversos como son el formativo inicial en las Escuelas Normales Superiores (ENS) y Facultades de Educación y el educativo para la práctica y ejercicio docente como las Instituciones Educativas, Colegios, Jardines, y diversos espacios de educación formal desde niveles iniciales hasta superiores y posgraduales.

De allí que esta brecha sea evidente en el ejercicio de la labor profesoral, donde se observa poca articulación y comunicación entre teoría y práctica pedagógica. En este sentido, los docentes se enfrentan a contextos escolares distintos a los escenarios educativos de formación y, a la vez, su práctica en el escenario escolar dista mucho de los componentes teóricos o conceptuales brindados desde la formación inicial de educadores.

En el marco de la IEENSMM, pese a que existe una lectura y diagnóstico inicial del contexto educativo y una observación diagnóstica y pedagógica del estudiantado, ejercicio realizado desde la Práctica Pedagógica Investigativa, aún las prácticas profesoriales se observan desarticuladas de la teoría y del marco conceptual de su labor.

Una gran muestra de ello se evidencia en el discurso y estructura desde el modelo pedagógico institucional que es desarrollista con enfoque sociocultural y las acciones propias de algunos profesores que siguen siendo de corte tradicionalista, correctivas, dirigidas a la calificación y evaluación primordialmente de resultados y no de procesos, poco motivantes para un aprendizaje autónomo y participativo del estudiantado, tal como lo orienta el marco y premisas teóricas y conceptuales de dicho modelo. Esto muestra una incoherencia y distanciamiento entre teoría y práctica pedagógica en el ejercicio del maestro de la IENSMM.

Esta observable incoherencia en el ejercicio del maestro genera gradualmente una desacreditación y pérdida de credibilidad en la profesión docente y en el rol del profesor en el contexto y la sociedad, la poca intencionalidad y vocacionalidad por la docencia, escaso interés por la actualización profesional y en los procesos formativos el poco involucramiento de los maestros en formación² en la construcción y consolidación de su propio aprendizaje. Respecto a esto en el contexto se percibe frecuentemente que el maestro ha perdido su misión e intención vocacional, que no es ejemplo para seguir, que no es el mismo maestro de antes, que predica, pero no aplica y hay una queja constante entre algunos maestros en formación, ya que gran parte de lo enseñado en sus unidades de aprendizaje³ es muy distinto a lo que observan en las aulas escolares, en el accionar del profesor y a lo que se enfrentan en su práctica pedagógica.

El docente parece haber sistematizado e instrumentalizado sus prácticas y basa escasamente su praxis en la reflexión y los saberes pedagógicos propios; lo cual ha

² Denominación propia de la Escuela Normal Superior (ENS) para el sujeto estudiante que se está formando como docente y se encuentra inscrito en el Programa de Formación Complementaria (PFC).

³ Denominación al tiempo y espacio de formación teórica y práctica de los diferentes saberes y ámbitos conceptuales propios del PFC, distribuidas por semestres y con una asignación de créditos definidos.

generado una pérdida parcial de su identidad como profesor y limitado la posibilidad de construir nuevos saberes y prácticas contextualizadas y situadas. Al parecer hay un distanciamiento entre la teoría y la práctica en la formación de profesores; ya que al momento de iniciar la práctica educativa se puede evidenciar una brecha entre lo teórico y el currículo para la enseñanza, el aprendizaje y el ejercicio docente in situ.

El profesor del PFC de la IEENSMM en el proceso de formación profesoral enseña y su discurso se basa en prácticas inclusivas, innovadoras y contextualizadas, tal como lo profesa el Proyecto Educativo Institucional (PEI); sin embargo, en su práctica profesoral se observa ocasionalmente que cambia sus praxis y esta es centralizada, tradicionalista y homogeneizadora; ya que, muchos de los saberes que profesa son el resultado de sus conceptos, representaciones, certezas y creencias que se replican en supuestos acerca de su propio saber y práctica y pueden no estar en línea con el modelo pedagógico institucional.

Parte de los anteriores postulados dan a pensar que, algunos profesionales de la educación soportan paulatinamente su práctica en una teoría y otros la complementan desde el conocimiento común, su experiencia y el desarrollo rutinario de su ejercicio laboral, evidenciando parcialmente la base epistemológica de su saber; lo que invita a que el maestro sea reflexivo en su praxis y propenda por ser un intelectual de la educación al generar y construir saber y conocimiento (Giroux, 1990) desde una relación de reflexividad entre teoría y práctica pedagógica .

En consecuencia, esta brecha significativa y subjetiva, pone de manifiesto algunas potenciales rupturas y tensiones que conformarían la relación en la díada teoría y práctica pedagógica, abriendo así, un panorama a la comprensión y reflexión de esta potencial relación y su implicación en la formación de maestros.

Dentro de las posibles rupturas y tensiones podemos encontrar las siguientes:

- Hibridez entre la reflexión de la realidad de la formación y la tecnología del aprendizaje.
- Alejarse del propósito de ser un intelectual de la educación.
- Comunicación del docente en su discurso y su práctica sobre los postulados teóricos de la educación.
- Poca articulación y comunicación entre teoría y práctica educativa.
- Poca reflexión del quehacer docente.
- Distintos escenarios escolares.
- Poca vocacionalidad por la docencia.
- Mayor atención en qué educar, y no tanto, en el para qué y por qué educar.
- Rutinización y homogenización de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Pérdida de la intencionalidad formadora de la pedagogía.

Desde aquí, se hace vital preguntarse **¿Cuáles sentidos otorgan los maestros a la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio?** y cuestionamientos anexos ¿qué concepciones suscitan la teoría y la práctica en la formación de maestros?, ¿qué sentido tiene la reflexión como eslabón que une la teoría y la práctica en la formación de maestros?, ¿qué rupturas y tensiones existen entre la teoría y la práctica?, ¿qué debates y discusiones nacen de las tensiones y rupturas existentes?, que permiten volver a la reflexión pedagógica como constituyente del campo de conocimiento, factor fundamental y diferenciador de los maestros frente a otras profesiones y oficios.

1.2. OBJETIVOS

GENERAL: Comprender los sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio.

Objetivos específicos:

- Describir a partir de los debates y discusiones los sentidos conferidos a las tensiones y rupturas que existen entre teoría y práctica en el contexto de la formación y el ejercicio profesoral.
- Interpretar las concepciones que tiene el profesorado sobre la teoría y la práctica en los procesos de la formación complementaria.
- Develar las experiencias que propician la reflexión acerca de la formación profesoral en la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio.

1.3. JUSTIFICACIÓN: RECONSTRUYENDO LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CLAVE DEL PROCESO FORMATIVO

*"Un cuerpo docente sin fe pedagógica viene a ser un cuerpo sin alma" Émile
Durkheim.*

La presente investigación cobra importancia el ámbito pedagógico, al proponerse la fundamentación de la relación entre la teoría y la práctica pedagógica desde un proceso dialógico y de reflexividad para fortalecer la formación profesional; comprendiendo la reflexión por parte de los profesores en ejercicio y maestros en formación de la ENS sobre sus prácticas y la teoría que orienta y sustenta su ejercicio o sobre las bases epistémicas que fundamentan su praxis, tal como lo expresa Sánchez (2016) "la práctica sirve para entender y confirmar la teoría. La teoría sirve para evitar improvisaciones y dirigirla en forma ordenada." (p.15).

Dentro de esta reflexión se plantea la necesidad de reconocer y determinar el entramado de relaciones que conforman esta diada teoría- práctica como elementos fundantes y complementarios de la pedagogía y como desde allí se generan potencialidades para la formación profesoral desde un proceso de reflexividad; partiendo del pensamiento complejo en donde estos elementos no son equidistantes ni contrarios, se "deben superarlas lógicas dicotómicas y excluyentes, pues en caso contrario la teoría sería letra muerta y la práctica una acción rutinaria" (Sánchez, 2016, p.19).

Es entonces, donde la intencionalidad investigativa pone en evidencia la relación entre la teoría y la práctica en la formación profesoral desde la reflexividad dialógica, en un proceso de deconstrucción y reconfiguración de su articulación y complementariedad; se pretende fundamentar como una apuesta pedagógica de formación profesoral desde el

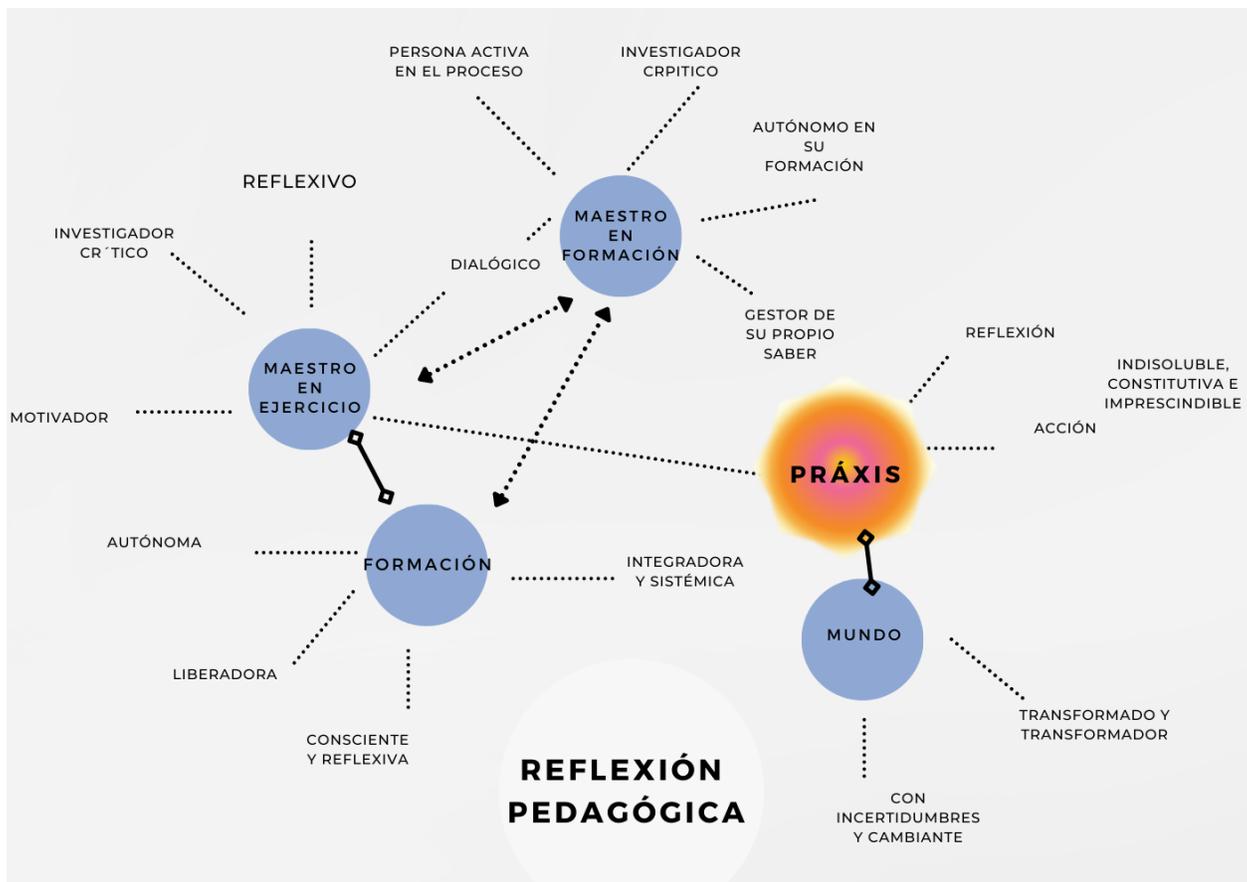
construccionismo dialógico y reflexivo, que construya de manera conjunta la teoría y la práctica pedagógica, con una mirada colectiva intersubjetiva desde el pensamiento reflexivo de cada uno de los actores implicados

Desde esta apuesta la formación es un proceso intrínseco, continuo y dialógico entre la diada formador y educando, donde el primero requiere ser un sujeto reflexivo, dialógico, investigador y motivador del aprendizaje y, el segundo, denominado *Maestro en formación*, un sujeto activo en su proceso, investigador crítico de los fenómenos, autónomo en su formación y gestor de su propio saber; donde la formación busca la autonomía, libertad, conciencia crítica y reflexión en el sujeto sumergido o traspasado por ella y es la principal intención y finalidad de la pedagogía.

Esta pedagogía también como una fuente de reflexión, fundamentada en su teoría y su práctica, donde es vista la teoría como un conocimiento pedagógico y base epistemológica del saber del profesor, elaborado y construido sistemáticamente desde lo local y en lo local (conocimiento situado) en el marco de una contextualización soportada en la praxis magisterial; y, la práctica profesoral comprendida como el quehacer diario del maestro en diferentes escenarios escolares y constituida por toda la gama de características y particularidades evidenciadas por los profesores en dichos escenarios. Esta última fundamentada en una teoría y enmarcada en la contextualización y lectura de la formación que se desea.

Figura 1

La Praxis como proceso de reflexión.



Nota. La imagen muestra la implicación de la praxis como reflexión- acción en la construcción del maestro en formación, del maestro en ejercicio y de la formación inicial de maestros. Fuente: Elaboración propia.

1.4 Contextualización.

1.4.1 Puerto Berrío: El corazón del Magdalena medio antioqueño

El Municipio de Puerto Berrío apelado como el corazón de Colombia, se encuentra ubicado en la región del Magdalena Medio, oriente del departamento de Antioquia, posee cuatro (04)

corregimientos: El Brasil, Cristalina, Virginias, Puerto Murillo y diecinueve (19) veredas (Plan Educativo Municipal (PEM), 2021, p. 17)⁴.

Por su ubicación es denominado el corazón del Magdalena Medio Antioqueño, al ser un municipio de tránsito obligatorio y asentamiento de personas de distintas regiones del país y países vecinos, lo cual lo transforma en un territorio social transcultural; conformado en su interior por la convergencia de diversas culturas, costumbres, modos de ser y habitar que le demandan innovaciones y planes estratégicos pertinentes a condiciones educativas, laborales, poblacionales y administrativas cambiantes y que lo visualiza como una “Ciudad Región”.

Para el municipio la educación es un bien cultural que permea todas las esferas del desarrollo y la define en su PEM (2021), como:

un proceso que se asimila al contexto sociocultural y es un hecho que ocurre permanentemente por la condición y voluntad del hombre y de los pueblos de ser y hacerse, de dignificarse y construirse, de elevarse y transformarse; siendo así, la educación es una presencia vital social que posibilita el perfeccionamiento, la superación y la plenitud. (p. 22)

En cuestión de educación, el municipio posee 39 sedes educativas entre urbanas y rurales, de las cuales 34 son oficiales y ofrecen modalidades educativas tradicional, flexible y pedagógica, siendo esta última la orientada por la IEENSMM.

Con relación a la apuesta pedagógica municipal, el PEM plantea en uno de sus objetivos el recontextualizar los procesos pedagógicos y las instituciones educativas del municipio en armonía con modelos educativos flexibles y estrategias innovadoras; a partir de 10 ejes diagnósticos y 4 líneas estrategias.

⁴ Plan Educativo Municipal de Puerto Berrío 2021 – 2029 “Vibran los jóvenes”.

En el eje 1 Docente como líder de transformación y productor de saberes del PEM, se plantea como resultado de la matriz FODA que desde las directivas institucionales se debe establecer seguimiento y control de la evaluación docente. Adicional a esto, es indispensable promover la capacitación y cualificación constante en los docentes, que garantice la calidad educativa enfocada en el saber, el hacer, el ser y el conocer; permitiendo, además, el desarrollo de distintas habilidades para el trabajo colaborativo y que genere sinergia en los procesos educativos.

Este indicador es un punto de análisis para la IEENSMM como formadora de maestros, ya que desde su propuesta profesoral le apunta al maestro líder, transformador, profesional de la educación que se piensa la pedagogía en la articulación de la teoría y la práctica y la generación de saberes en contexto, siendo una institución reconocida, líder y transformadora de su contexto educativo.

En las líneas 1 *Administración educativa para el desarrollo regional* y 3 *Calidad educativa del PEM*, el municipio apunta a la cualificación del talento humano y la apropiación de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa, desde programas que parten de la reflexión sobre la situación actual de los procesos formativos en Puerto Berrío y el rol del docente hacia una perspectiva más integral.

Sin embargo, se hace necesario que la administración garantice la cualificación y actualización docente desde un plan estructurado de formación inicial, continua y avanzada; el cual permita la aprehensión y producción del conocimiento y la transformación de la práctica pedagógica, basada en la reflexión y la investigación que trasciendan a modelos educativos innovadores, pertinentes y flexibles a las demandas locales y regionales.

1.4.2 La formación de maestros en el Magdalena medio antioqueño

En su Plan de Desarrollo de Antioquia “*Unidos por la vida 2020- 2023*” la Gobernación de Antioquia, manifiesta que el Magdalena Medio como subregión se compone de seis (6) municipios; está habitada por una gran riqueza biodiversa y multicultural que durante décadas ha sido atravesada por la violencia y el abandono estatal.

De allí, desde el Plan de Desarrollo de Antioquia “*Unidos por la vida 2020- 2023*” se busca cerrar las brechas de inequidad y pobreza en los territorios y hacer presencia gubernamental desde la apuesta de una Antioquia que transforma y respeta la vida, es equitativa e integrada territorialmente.

De igual forma, este Plan se moviliza en torno al desarrollo humano integral como fuente de riqueza en cada una de sus dimensiones y desde los enfoques de curso de vida, seguridad humana, de derechos y capacidades, poblacional, diferencial, de género, étnico, de resiliencia y territorial, que reconoce las particularidades, necesidades y demandas del territorio y sus pobladores.

En cuestión de educación, para el Magdalena Medio se tiene una cobertura bruta en educación superior del 24,3% con respecto al departamento contando con sede regional de la Universidad de Antioquia y la IEENSMM, una tendencia positiva del 4.0 en desescolarización destacando cobertura educativa en población primaria y secundaria; sin embargo, se muestra un bajo logro educativo (61,8%) como indicador de pobreza multimodal, contando con un máximo de grado 9 en los jefes de hogar de la subregión.

Teniendo en cuenta estos indicadores, desde la línea 1 *Nuestra Gente* del Plan de desarrollo, en materia de educación busca atender los tránsitos exitosos y trayectoria completas en los diferentes niveles educativos y fortalecer la labor profesoral con maestros y maestras para la vida;

con respecto a los docentes busca valorarlos en su rol transformador y motivador de la educación, reconociéndolos como sujetos de conocimiento y de mediaciones pedagógicas y orientadores del cambio, para posicionarlos como actores políticos y pedagógicos de Antioquia; a partir de una plan de cualificación profesional y del desarrollo del ser, que mejore sus capacidades personales, profesoras e innove sus prácticas pedagógicas.

Ya en relación con las Escuelas Normales Superiores indica que estas requieren fortalecerse permanentemente en las 13 condiciones de calidad con miras a la acreditación, desde allí establece un programa de acompañamiento, fortalecimiento y seguimiento de estas en cada uno de estos aspectos.

Por otra parte, las Escuelas Normales de Antioquia entre ellas la IENSMM de Puerto Berrío, se benefician de la Ordenanza N° 15 de 2019 de la Asamblea Departamental de Antioquia, al posesionarlas como instituciones formadoras de maestros fortaleciendo integralmente los procesos de formación, investigación, evaluación y de extensión a la comunidad.

1.4.3 La Escuela Normal Superior del Magdalena Medio. Prospectiva de una misión pedagógica.

La Escuela Normal Superior en Puerto Berrío inicia en el año 1972 otorgando el título de Normalista Superior, con la renovación curricular de 1975 se estableció el Bachillerato Pedagógico a partir del grado tercero y ya en el 1997 dentro del proceso de reestructuración de Escuelas Normales en 1996 es nominada “Escuela Normal Antonio Nariño”. Para el año 2001, por reglamentación de la Ley 715/ dic. 2001, se le dio la denominación de Institución Educativa, por ofrecer todos los niveles de educación formal. Actualmente se denomina, INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL MAGDALENA MEDIO y titula en su último nivel a Normalistas Superiores.

La Escuela Normal se enmarca en un Proyecto pedagógico de campo denominado “*Educación y formar en y para la territorialidad*” que resalta y profundiza su labor y reflexión pedagógica en la construcción y formación integral y humanista de un Ser humano y ciudadano íntegro, diverso, multiétnico y pluricultural, conocedor y transformador de su entorno, como gestor de su propio conocimiento y formación; y desde allí su misión es la formación inicial de maestros idóneos ética- moral- pedagógica y profesionalmente, con sentido social y cultural, innovadores e investigadores prestos a la atención a la diversidad y al liderazgo de transformaciones en la educación.

Para el cumplimiento de esta misión, la IEENSMM apoya su propuesta de formación en la pedagogía desarrollista - sociocultural que se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica (2018a) y el ejercicio de prácticas pedagógicas investigativas y contextualizadas; al igual que, su propuesta pedagógica se estructura por procesos, investigación y competencias en el marco de las áreas de gestión académica- financiera- administrativa y comunitaria, los fines de la educación mencionados en la Ley 115 de 1994 en su artículo 5, los principios pedagógicos educabilidad- enseñabilidad- pedagogía y contextos y los ejes articuladores de las ENS investigación- extensión- evaluación y formación.

De igual forma, la propuesta educativa de la IEENSMM contempla principios filosóficos, pedagógicos, antropológicos y sociológicos que integran un proceso formativo interdisciplinario, flexible, integral, con inclusión y calidad que propende al mejoramiento continuo de la educación impartida, del proyecto de vida del maestro y de las condiciones de calidad del PFC; al mismo tiempo, rescata la ciudadanía, la inclusión y la socio-emocionalidad como factores relevantes en la formación inicial de maestros, que les permiten responder a las demandas y características de

los distintos contextos, poblaciones y culturas que los atraviesan y vivencian en su cotidianidad, en perspectiva de “*maestras y maestros nuevos para una sociedad en cambio*”⁵.

La Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio opera como unidad de apoyo académica, para atender la formación inicial de maestros para el nivel de Educación inicial, Preescolar y de la Básica Primaria y Dirección rural, según los artículos 104 y 109 de la Ley 115 de 1994, la Ley 715 de 2001, el artículo 1° del Decreto 4790 de 2008 y el Decreto 1236 de 2020 (PEI, p.100). Desde su Programa de Formación Complementaria (PFC) sitúa a la pedagogía como saber fundante del maestro, entendida desde su PEI (2018), “Como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos” (p.14). Esto se visualiza en el plan de estudios del PFC, organizado por unidades de aprendizaje teóricas, prácticas y teórico- prácticas que son eje de los saberes, las didácticas y las prácticas reflexivas de un maestro para los niveles de educación inicial, preescolar y primaria.

También, la estructura y principios de la formación profesoral de la ENS evidencia que hay pedagogía cuando se reflexiona sobre y con relación a la educación y estos se hacen realidad en la cotidianidad de la enseñanza y el aprendizaje, cuando las prácticas escolares plantean ideal de humanidad y sociedad y se forman diariamente a maestros éticos, reflexivos, gestores y sujetos políticos y democráticos.

Entonces, para la IEENSMM (2018a):

La reflexión pedagógica se concreta en la formulación de teorías, enfoque y modelos explicativos e interpretativos de las prácticas educativas, de los procesos de enseñanza y

⁵ Lema institucional de autoría Esp. Jesús Esteban Peláez Álvarez.

aprendizaje y de las tendencias sociales influidas por los conceptos de desarrollo humano y social vigentes. (p. 37)

Materializada en los procesos de cuestionamiento crítico, autoformación, autoevaluación y realimentación dialógica y escritural de los maestros, en correspondencia a sus objetivos, fines y perfiles.

Por otra parte, la IEENSMM le apuesta a la investigación como elemento del currículo que nos modifica como sujetos, a nuestras prácticas, a la enseñanza y como institución; apreciándola como investigación formativa ya que contiene la reflexión sistemática de maestros que busca una articulación de la teoría y la práctica en la formación profesoral.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

“Todo aquello que el hombre ignora, no existe para él; por eso el universo de cada uno, se resume al tamaño de su saber” Albert Einstein

Desde las ENS como primeras instituciones formadoras de maestros, se han propiciado el desarrollo educativo y resaltado la labor docente como ejes y motores de transformación social, cultural y económica de las regiones y país; desde allí, es relevante rescatar y validar las investigaciones y procesos formativos que se gestan en su interior.

Por lo tanto, este capítulo busca resaltar los antecedentes investigativos de las Escuelas Normales frente a ámbitos conceptuales circundantes a la formación, a la práctica y a la teoría pedagógica, que son transversalizados por aspectos políticos, históricos y sociales propios de la creación, reestructuración y movimiento pedagógico de las mismas.

Este recorrido iniciará rescatando el papel de las ENS en el desarrollo de la región, se continúa con lo que se ha denominado la contextualización nacional de la formación de maestros. En esta contextualización, se encuentra el rastreo de antecedentes a nivel de país que da cuenta del precedente formativo y pedagógico de las Escuelas Normales dentro del movimiento pedagógico colombiano, al igual que desde su reconocimiento y estructura como ejes de formación profesoral para educación inicial, preescolar y básica primaria.

Se finaliza esta ruta con la incidencia e impacto de las ENS y la formación inicial de maestros en el contexto latinoamericano, contemplando su trayectoria en México, Guatemala, Perú, Chile, Argentina y Brasil como principales fuentes bibliográficas.

2.1 El papel de las Escuelas Normales Superiores en el desarrollo de la región

Se resaltarán a través de este recorrido de antecedentes la importancia de las ENS como ejes formativos de maestros y como incidentes y transformadores directos de las realidades y construcciones de territorios como escenarios de desarrollo local y regional como comunidades académicas, espacios de investigación, propiciadores de prácticas pedagógicas reflexivas y gestores de currículos flexibles y contextualizadas.

Al respecto, Gómez, Cardona, Pérez, Ochoa, y Jiménez (2022) pretenden revisar la forma como se trabaja la investigación, la formación, la organización y la consolidación de grupos de trabajo en las ENSA y su consolidación como comunidad académica; desde un estudio que emplea la metodología cualitativa con enfoque interpretativo, los autores determinan que la Escuela Normal Superior es per se una comunidad académica⁶, y concluyen como relevantes los ejercicios escriturales de los maestros de las instituciones formadoras como instrumentos para construir nuevos saberes al igual que la participación en eventos académicos, de igual forma, el recoger los procesos evaluativos de las acreditaciones y certificaciones con miras a fortalecer la gestión académica y al equipo docente sobre todo del PFC, y, continuar con la participación en REDMENA que mantiene el espíritu de la cultura investigativa y responden a la condición de calidad del decreto 4790.

En cuanto aspectos pedagógicos tenemos a Hernández y Vélez (2019), quienes desde su investigación, emplean la metodología de Innovación Social Educativa como generación de procesos para incrementar la capacidad de agenciamiento institucional y buscan Agenciar la

⁶ Entendiendo esta como un escenario con diferentes rostros y miradas que se unen para soluciones o propuestas pedagógicas y científicas que se materializa en el equipo docente interrelacionado y sus formas de participación hacia la producción investigativa

práctica pedagógica en la ENS de Jericó; para tal fin, su investigación arrojó que la práctica pedagógica en la Escuela Normal presenta falta de claridad conceptual lo cual movilizó reflexivamente a la comunidad para la caracterización y construcción del horizonte de sentido pedagógico de la institución y a la par orientó el rediseño de la planeación y evaluación de la misma. La investigación concluye que el proceso de agenciamiento favorece en las comunidades educativas el compromiso, la corresponsabilidad y el pensamiento colectivo que en un accionar periódico las empodera para reflexionar sobre temáticas, dificultades y oportunidades de mejora institucional, así como lo permitió en la resignificación de la práctica pedagógica como un hacer pedagógico con sentido.

De igual forma, Molano (2019), en su tesis de doctorado indaga la descripción de los propósitos de las prácticas pedagógicas narradas por docentes de las ENS con relación a su rol en escenarios abatidos por el conflicto. Dentro de su tesis plantea las posibilidades de la perspectiva narrativa y desde allí muestra como resultados, que el análisis de los relatos permite encontrar características particulares que se pueden sintetizar en aspectos como el carácter situado de las prácticas, las prácticas como lugar de reconocimiento, el cómo es contada la pedagogía, las voces discursivas, el impacto del contexto en las prácticas y por último las prácticas pedagógicas impactadas por el conflicto interno armado. Para concluir, se puede afirmar que la práctica es una experiencia dotada de significado que evidencia la construcción de la identidad del profesor y esto a su vez impacta la formación inicial de maestros para lo cual se recomienda que esta propicie experiencias en las que los estudiantes se confronten con las realidades del país.

Por otro lado, Jiménez, Durán y Pinto (2016) en su investigación retoman la caracterización de las prácticas de los docentes de la ENS de Río de Oro y las relaciones que éstas tienen con el PFC desde la autobiografía enmarcada en un enfoque histórico hermenéutico. La investigación

favoreció la práctica como territorio de formación, de enseñanza y aprendizaje y de proyección social. Parte de los resultados muestran la poca tradición crítica de los procesos de la Escuela Normal lo cual ha dificultado profundizar en el valor de la labor docente, el comportamiento tradicionalista de algunas prácticas y la influencia que el contexto y las diferentes propuestas educativas en el transcurrir del tiempo; la visión de la práctica pedagógica de los maestros desde distintos escenarios plantea su relevancia en el perfil del maestro en la región, reconocimiento de procesos innovadores de enseñanza y el status significativo del egresado de la Normal ante la comunidad.

Por otra parte, Pineda y Loaiza (2018) pretenden identificar, desde un metaanálisis, los aportes de las investigaciones a las ENS y las Facultades de Educación a sus procesos formativos y prácticas pedagógicas. Se transitó metodológicamente por el análisis documental que finalizó en una categorización interna. Se encontró que, entre las metodologías empleadas, ha prevalecido el paradigma cualitativo de tipo comprensivo, sin embargo, algunos textos manifiestan vacíos metodológicos. Finalmente, se pudo concluir que a pesar de las múltiples miradas desde “el deber ser”, aún predomina en la práctica de los docentes la brecha entre el discurso y el hacer.

Teniendo en cuenta que las ENS son formadoras iniciales, tenemos, en consecuencia, indagar sobre sus intenciones y paradigmas pedagógicos y educativos, frente a lo cual tenemos a Torres (2014), quien analiza el proceso de la formación inicial de los docentes Embera Katíos que realiza la ENS de Montería y la reflexión del ejercicio docente en contextos diversos culturalmente. Esta investigación desde un enfoque hermenéutico evidencia como el proyecto de profesionalización de maestros incluyendo áreas y contenidos propios de la comunidad, fortalece y mantiene las características cosmovisión de los pueblos indígenas desde un enfoque de Educación Propia, apuesta desde las mismas comunidades. Concluye también Torres, que desde la

identificación y reconocimiento de la labor docente con la identidad cultural del pueblo indígena se puede apropiar educativamente de elementos propios.

De igual forma, Posada y Munar (2013) en su investigación buscaron analizar y comprender la interculturalidad y el diálogo intercultural en el marco de la educación a grupos poblacionales, se llevó a cabo desde una metodología investigación acción participativa. Dentro de los hallazgos de la investigación se afirma que la inclusión de poblaciones diversas en el estudio favoreció la generación de conciencia sobre la construcción de propuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas que incluyan una lectura de contexto, interculturalidad y diálogos de saberes y cultural, y pertinente a las características de las poblaciones para vivencial al alteridad y otredad. Para concluir, el construir propuestas pedagógicas y replicar prácticas pedagógicas pertinentes y contextualizadas y volver la mirada al otro, favorece la educación intercultural como una apuesta social para potenciar la identidad de los pueblos, decolonizar la educación y heterogeneizar la escuela.

En este mismo aspecto, Prado (2020), documentó la fundamentación de la reflexión pedagógica en la formación de docentes en una línea de tiempo del 2000- 2010 dada en la ENS Juan Ladrilleros, como formadora de maestros etnoeducadores del Pacífico colombiano. La investigación pone de manifiesto la incidencia de la pedagogía amigoniana y las prácticas etnoeducativas para los procesos de reestructuración de la Escuela Normal y sus correspondientes acreditaciones, el sentido de pertenencia contextual en la formación de maestros prevaleciendo los procesos etnoeducativos que propicia la transmisión de valores culturales y defender la identidad del territorio. Dentro de los procesos de reestructuración de las EN orientadas por las diferentes políticas nacionales, estas instituciones se han visto enriquecidas en sus procesos administrativos,

pedagógicos y organizativos como la distribución por Núcleos disciplinares, el establecimiento de sistemas de investigación educativa y la pertinencia de sus modelos pedagógicos.

Entendiendo la influencia de las políticas educativas en la formación de maestros y sobre todo en la estructuración de las Escuelas Normales, se hace relevante hacer un estudio al respecto, tal como lo planteó Bolívar (2015) en su tesis de maestría, cuya finalidad era analizar la reformulación de la formación de docentes al interior de la ENS de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, en el marco de la legislación educativa entre 1994 y 2011. Desde una metodología cualitativa con un corte de rastreo documental, el autor concluye que la ENS surge básicamente de los grandes cambios funcionales que ha tenido, varios asociados a las políticas educativas en sus procesos relacionados con la formación de maestros. También se encontró que las políticas, aunque no reflejan el interior de las instituciones, estas últimas se enriquecen de ellas y de los saberes pedagógicos y conocimientos tradicionales de los docentes como sujetos sociales, de la clara conceptualización de maestro y de llevar la práctica al contexto desde la apropiación pedagógica e investigativa de la formación.

En esta perspectiva normativa se cita la reestructuración de las ENS y en ella la investigación al interior de la formación de maestros, como fuente de riqueza y aprendizaje para los futuros maestros y los maestros en ejercicio allí presentes. Desde aquí, Llanos (2012) en su trabajo de maestría, buscó cuestionar las prácticas investigativas formativas de algunas ENS de Antioquia. A partir de una interpretación genealógica con rastreo en registros documentales evidencia que el Proyecto ACIFORMA⁷ permitió la concepción de la formación de maestros desde el ejercicio de la investigación mientras se enseña y se aprende como productores de conocimiento

⁷“Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes”.

y a las Escuelas Normales soñar como Institutos Regionales de Investigación Pedagógica. Por otro lado, el concepto de formación para las Escuela Normales las visibiliza más allá de la rural, la primera infancia y la atención a la diversidad como epicentros de cultura investigativa.

2.2 Contextualización nacional de la formación de maestros

A nivel Nación nos encontramos con investigaciones que se versan entre los movimientos, procesos y crisis pedagógicos colombianos, tendencias y panoramas formativos al interior de las Escuelas Normales Superiores y los impactos e incidencias de la formación de maestros en las dinámicas institucionales y de construcción en los territorios.

En primera instancia se presentan investigaciones relacionadas con la teoría y la práctica pedagógica, desde allí se encuentran, Colén y Castro (2017), en su estudio para indagar las percepciones que tienen los maestros sobre las relaciones entre teoría y práctica durante la formación para educación primaria. Este estudio concluye que la relación entre teoría y práctica requiere de mayor significación y desarrollo en la formación inicial de maestros. Se observa y perciben relaciones subordinadas entre ambas concepciones.

Por otro lado, Inciarte, Alarcón y Sánchez (2008), estudiaron la relación teoría práctica en la formación docente en ejercicio, y con base en esa experiencia, se realizó una propuesta constructivista. Su investigación concluye que es importante la base epistemológica de los términos y potencialidades de la relación teoría y práctica.

De igual forma, para Sánchez (2016), en la formación inicial se plantea una articulación teoría-práctica mediada por la reflexión, lo cual implica el desafío de generar espacios para comprender el trabajo docente por parte de los aprendices, a partir de una adecuada relación teoría-práctica. Su investigación a través del método de estudio de casos múltiples se orienta a mostrar

como estudiantes de pedagogía conciben e implementan la relación teoría-práctica a partir de sus interacciones en el ámbito educativo.

En este mismo orden, Ramírez y Gutiérrez (2018), se plantearon un estado del arte moderado entre 2002 y 2017. Dentro de los resultados se encontraron que las tendencias más relevantes son las relacionadas con los sujetos, los saberes y las prácticas; por otra parte, la investigación considera a las Escuelas Normales como las llamadas a liderar los procesos rurales al rescatar el sentido de la educación en estos territorios y aportar alternativas transformadoras de dichos contextos, desde las cuales se comprendan la pluridiversidad cultural y de realidades, y a su vez, que articulen diversos factores rurales o no.

Tenemos también el estudio de Zambrano (2020), cuyo propósito es describir la frecuencia con que reflexionan sobre su práctica los estudiantes de la ENS. La práctica reflexiva se considera problemática dentro de los procesos de la formación de maestros, por tal motivo, esta investigación de corte cuantitativo estadístico propone 7 hipótesis relacionadas con la frecuencia de la práctica reflexiva, desde la percepción de los estudiantes del PFC. Dentro del proceso de resultados y discusión se determina que la reflexión sobre el aprendizaje como resultado de la enseñanza es la más relevante, puesto que el aprendizaje orienta la práctica pedagógica; el componente maestro acompañante muestra correlación positiva ya que este tiene la oportunidad de aportar en la reflexión, sobre asuntos curriculares de la básica primaria y aportar desde el conocimiento que tienen de sus grupos, estudiantes, sus contextos y sus padres de familia; con estos resultados y la vinculación activa de todos los actores educativos con una reflexión conjunta sobre los componente de la práctica pedagógica se podrá incrementar la frecuencia de la práctica reflexiva.

Otras investigaciones por su parte sistematizan los procesos investigativos propios de las ENS, tal como, Lache, Cedeño y Valderrama (2019), en su investigación tuvo como objetivo

identificar y clasificar las investigaciones durante el período de 2010- 2015, con un enfoque con metodologías mixtas desde una aproximación interpretativa y naturalista, lograron determinar que en su gran mayoría las investigaciones del PFC son trabajos de grados, seguidos de artículos publicados y por último informes de Programas Ondas.. Dentro de las conclusiones dadas se encuentra que la investigación en las ENS trasciende el ámbito educativo y se interesa por el cuidado del ambiente, la cultura y la identidad y es relevante en cuanto favorece y se nutre de las reflexiones pedagógicas como posibilidad de constitución de saber pedagógico y contribuyen a la fundamentación de un sistema y una cultura investigativa que cualifique las prácticas de maestros investigadores.

En otro escenario, investigaciones resaltan la historia, administración, normatividad y estructuración de las ENS como fuentes de investigación que favorecen los procesos organizativos de las mismas, tal como se evidencia en:

Taborda, Loaiza y Pineda (2012), trabajo en el cual se afianzan las percepciones y principios de la experiencia pedagógica de los maestros normalistas particularmente en Manizales en el marco del movimiento pedagógico entre los años 1982 y 1994, a partir de un proceso metodológico de tipo histórico/educativo para lograr comprensiones de realidades legítimas proyectadas sobre fundamentos estudiados en profundidad. En sus inicios la práctica pedagógica era descontextualizada y generaba pensamiento para la producción, ya que venía siendo la réplica de teorías y experiencias foráneas que no propiciaban la investigación propia; sin embargo, la mentalidad del maestro lo llevó a generar conciencia sobre su profesión y la investigación como propia de su formación. Para concluir, se evidencia la riqueza de las vivencias de los maestros como una experiencia reflexionada que contribuye a constituir su saber, esto fundamentado desde

el movimiento pedagógico que las situaba no sólo desde el desarrollo profesional del maestro, sino también en la comprensión de una educación con principios de calidad.

Rátiva (2018), muestra desde una investigación histórica las tensiones curriculares entre las escuelas normales y la normatividad. La creación, construcción e historia de las Escuelas Normales está atravesada por las transformaciones en las políticas educativas, que como país han venido influenciadas de la corriente educativa europea y que se han establecido sin consideración de las características propias del territorio y su población, esto generó brechas y desigualdades sociales debido a que la administración educativa requiere de inversión, infraestructura y adecuaciones reorganizativas que pocas entidades y territorios podían cumplir. Sin embargo, la implementación de algunos decretos, resoluciones y leyes favorecieron las reformas de las Escuelas Normales al mejorar sus planes de estudios desde la pedagogía y la investigación, incluir convenios con universidades, promover procesos reflexivos de autoevaluación con las revisiones de condiciones de calidad, creación de espacios de práctica y a la par una nueva conceptualización de la práctica pedagógica.

Por su parte, Figueroa (2016), con su investigación enmarcada dentro de la metodología de revisión histórico documental, presenta los aportes en la Escuela Normal para la implementación de Institutos. Se determina en la investigación que la ENS asumió modelos humanistas para la enseñanza y los saberes de la vida y desde allí construyó su propio modelo pedagógico ecléctico (método activo) e interdisciplinar de gran aporte pedagógico para difusión de saberes y su legado histórico en la educación con respecto a la formación de docentes apropiados de los saberes culturales que llevaron a la conformación de comunidad de investigadores de mediados del siglo XX. Se concluye que la ENS fue ejemplo administrativo, académico y formativo de docentes, que pese a las crisis y diversas reformas educativas del país logró generar conocimiento, comprensión

de discursos e incursión de la escuela activa y el reconocimiento de la existencia de un patrimonio histórico.

También está la investigación de maestría en educación de López (2020), por medio de la cual se comprendieron los imaginarios sociales que tienen los docentes acerca de los ejes que componen el Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Esta investigación se encontró enmarcada en una metodología cualitativa interpretativa con un diseño etnográfico clásico que mostró que la formación en la escuela normal parte de los principios pedagógicos, desencadena proceso de autoformación e innovación, impacta factores de desarrollo local y regional, responde a la formación continuada en la infancia, el maestro juega un papel preponderante en el sistema didáctico del aprendizaje y por último está ligada a los contextos reales de actuación. Finalmente, el autor concluye que la práctica educativa es reflexiva e investigativa, muestra el profesionalismo del maestro y comprende e interpreta las situaciones y contextos; de igual forma, la formación inicial a futuro busca atender a poblaciones, el plan de estudios es resultado de la reflexión- acción de la práctica, los principios pedagógicos son ejercicios teórico-prácticos y el sistema evaluativo posibilita la toma de conciencia.

Díaz, Jerez y Motta (2021), en su investigación buscan comprender los aspectos relevantes en el proceso de constitución de los nodos de la Red Nacional de Escuelas Normales Superiores por la Innovación Educativa –RENISE-, a partir de una metodología de Innovación Social educativa con paradigma socio crítico desde la sistematización de experiencias. Para esta investigación la creación de nodos es una oportunidad de crecimiento pedagógico que se enriquece desde la naturaleza, trayectoria e investigación propia de las Escuelas Normales. No obstante, requieren los nodos para el fortalecimiento de RENISE de la comunicación constante de los actores Normal- Universidad, apropiación de la dinámica normalista desde su constitución, tradición,

cultura y pedagogía, el reconocimiento de procesos vividos y vigentes propios de la Escuela y mecanismos de participación y réplica del conocimiento entre agentes, para que tanto la práctica, la praxis como la teorización del ejercicio docente sea visibilizada, acompañada y compartida.

Tenemos en este contexto también la investigación de Gutiérrez (2016), apuntó a describir los efectos de las políticas que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha expedido y que han configurado las ENS; desde una metodología arqueológica genealógica de Foucault y la revisión documental, el cual evidencia un discurso de calidad educativa centrado en el neoliberalismo en el marco de la gubernamentalidad y cómo ha transformado el ejercicio de formación de maestro de forjadores de comunidad y ciudadanía a gestores de condiciones para sujetos competentes y productivos. Desde otra apuesta, ya desde las Escuelas Normales, los discursos e historia de estas las posesiona como ejes pedagógicos y formativos pertinentes para la formación de maestros para Preescolar y básica primaria y para el contexto local y regional, respondiendo a los retos que el mundo global presenta desde la apuesta de generar maestros investigativos e integrales.

De igual forma, Herrera (2017) en su tesis doctoral, partiendo de una orientación arqueológica- genealógica con un análisis histórico documental y testimonial acude a reconstruir los cimientos de la constitución de las EN. Los hallazgos del trayecto investigativo denotan que el trasegar histórico de las normales han creado una tradición pedagógica en el saber y actuar, han instalado espacios conceptuales, metodológicos y procedimentales en las manifestaciones del ser maestro, e interponen posiciones diferentes a las corrientes del mercado y, que esto, promueva los procesos endógenos de resistencia ante la normatividad y políticas externas de turno. El recorrido muestra la relevancia que tiene para las EN el desarrollar procesos configurados con la comunidad y la realidad presente, que las enorgullece y posiciona en existencia y saber pedagógico sobre la

formación de maestros dentro del campo educativo y las abre como ámbitos teóricos y prácticos de conceptualización de la enseñanza y la pedagogía.

2.3 Las Escuelas Normales y la formación inicial de maestros en el contexto latinoamericano

Se finaliza este recorrido documental de antecedentes dando una visión a la conformación, dinámica e incidencia de las Escuelas Normales (EN) en el contexto hispanoamericano; considerando que en países como Brasil (1971), Chile (1974), Argentina (1993) y Guatemala (2014) no se encuentran vigentes las EN como formadoras iniciales de maestros y en el caso de México se establece desde la enseñanza de las licenciaturas y en Perú pocas de gran trayectoria como la EN de Varones de 1905 y la EN de Mujeres ahora Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico de 1876 ; este rastreo de 10 años atrás muestra poca investigación al respecto.

Tenemos que Ávila- Sánchez y Casas- Cárdenas (2021) con su investigación analizan la implementación de la formación normalista en el contexto de las transformaciones en la política, la sociedad y la economía en América Latina, a partir de un estudio con perspectiva comparada. En sus inicios las EN fueron fuente de historia, valores cívicos y colaboración social que sustentaban que a través de la educación es posible consolidar un mejor país y sociedad, después de algunos años y respondiendo a las modalidades económicas la Escuela se ve atravesada por indicadores de calidad educativa tecnocrática y productivista y de igual forma, desde la óptica neoliberal los procesos educativos se han permeado del freno al desarrollo de Latinoamérica. Sin embargo, desde el potencial enriquecedor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los docentes, el rescatar la esencia de la solidaridad, la construcción colectiva de mejores condiciones de vida, el reconocimiento al entorno y el respeto al medio ambiente, adicionados a volver a principios basados en el respeto de la identidad, la cultura y el sentido de pertenencia, es posible

rescatar el modelo normalista como ejemplo en América Latina con el objetivo emancipatorio de la educación: pensar, disentir y cuestionar.

Desde Brasil, se encuentra *Instituciones formadoras de educadores: transformaciones y práctica pedagógica*⁸ este proceso inscrito en la investigación histórica desde un análisis documental de Rátiva y Lima (2021), pretende responder a los interrogantes relacionados con los cambios y reformas de las Escuelas Normales, la investigación expresa que muchos de los cambios y reformas de la década de los 70 derivaron en el cierre de Escuelas Normales de Chile, Brasil, Argentina y Perú. La influencia del continente europeo en la creación y cierre de las Escuelas Normales en Latinoamérica es fuerte, sin embargo, este no ha sido contextualizado al territorio ni adaptado a las necesidades del pueblo latino, por esto han sufrido las instituciones diversas estructuras y se les han realizado exigencias poco prácticas y pertinentes. De distinta manera, la práctica pedagógica si sigue siendo el elemento central de la formación como medio de cualificación, la cual a partir de la experiencia ha permitido reconocer al maestro como formador humano y disciplinar y como agente de transformación, para ahondar en resultados precisos se requiere fortalecer su sistematización y trascender de la formación al educador como profesional desde la divulgación de sus prácticas.

También, encontramos a Campos y Montes (2018), quienes, priorizando el empleo de la memoria histórica y el estudio de los datos históricos, identifican que las EN surgen para la formación profesoral de diversos espacios escolares. Es de resaltar que el surgimiento de las EN latinoamericanas del siglo XIX como formadores viene de la corriente europea, con la idea de formar maestros que se ajusten a los valores del país y satisfagan las demandas educativas del

⁸ Avances de la estancia postdoctoral en la Universidad Federal de Puro Preto, en Minas Gerais, Brasil sobre “La universitarización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad”

pueblo, no obstante, están han sufrido cambios significativos en su fundamentación como formadoras de maestros inicialmente varones, luego femeninas hasta llegar a suplir las demandas profesoras del país. La EN en el estado brasileño de Mato Grosso atravesó cambios administrativos y carencia presupuestal para la educación pública con salarios indignos, inexistencia de infraestructura, materiales precarios y limitada destinación financiera durante el año escolar; por otra parte, la Escuela Normal Colombiana aumenta su auge en la mitad del siglo XIX dada a la importancia que el gobierno nacional le otorga, aún con todas las dificultades económicas, políticas y administrativas.

Por su parte en Chile, Pérez (2017) en su tesis busca mediante un análisis de fuentes primarias reconstruir la coyuntura histórica de la clausura de las EN en Chile y confirmar que el fin de estas no se explica únicamente desde razones políticas sino también desde los intentos de modernizar la formación profesoral cuyo proceso duró cerca de una década. El cierre de las EN en Chile fue incitado por las políticas de represión y transformación de la dictadura cívico-militar. Sin embargo, dos factores transformaron la enseñanza normal durante la década de 1960: el primero en 1961, que aumentó los años de formación normalista a 9 años (primeros seis a Educación secundaria o Humanidades y los tres últimos de índole profesional) esto dio paso al ingreso de jóvenes que ya venían formados de otra institución y afectó la identidad normalista y un segundo factor fue la transformación de las escuelas normales en instituciones postsecundarias en 1967 el cual terminó el tradicional modelo educacional de transmisión de la docencia como “misión” republicana. La investigación concluye que en el período de 1970- 1973 no hubo grandes cambios y después del golpe de Estado quedaron escuelas normales sitiadas y desmantelada, profesores y alumnos detenidos, desaparecidos o ejecutados; entonces la dictadura cívico – militar

decretó la reorganización de la Enseñanza Normal y por ende su cierre definitivo al establecer que la formación pedagógica pasaría a depender exclusivamente de las universidades.

Por otra parte, en Argentina, Rodríguez (2019) muestra el normalismo argentino con inicios en 1870 con la creación de la primera EN de Paraná y la terminación de la experiencia normalista como rama de nivel medio en 1968 bajo el gobierno dictatorial; se analizará como el Estado diseño un sistema de EN donde se estableció una burocracia para formar más maestros y menos profesores. La creación de la EN en Argentina respondió a la misión de enseñar método, didáctica y pedagogía a maestros para una escuela primaria en expansión y estaba dividida en un nivel medio o normal, una escuela primaria como Departamento de aplicación y el nivel inicial en el jardín de infantes. Esta investigación se da desde una revisión documental en el marco de la investigación interpretativa comprensiva e historiográfica del sistema de formación de maestros. Los hallazgos muestran que el proceso de fundación de las ENS se dan de negociaciones políticas y a la luz de las necesidades de la comunidad como EN completas y otras con “Ciclos de Magisterio Anexo” (cuarto y quinto); se plantea que la clausura de las EN como formadoras se da durante un régimen dictatorial influenciado por organismos internacionales y para finalizar la autora plantea la necesidad de ahondar en las historias individuales de cada EN para avanzar y complejizar la historia colectiva de la burocracia nacional en la formación de maestros argentinos.

Prosiguiendo con el recorrido llegamos a Perú, donde Robles (2004) muestra la panorámica histórica de las primeras EN en Perú, particularmente en Lima y Trujillo desde 1822 hasta los siglos XIX y XX, desde una perspectiva historiográfica con manejo de fuentes documentales primarias y secundarias. El estudio revela que hay incidencia de hechos políticos, económicos y del clima cultural- histórico en la formación de maestros, que dan pie a la expedición de normal legales para la creación y funcionamiento de las EN y resalta que las sobrevivientes en Perú

aparecen como las primeras instituciones formadoras de profesores antes del nacimiento de las facultades de educación en las universidades peruanas. El autor concluye que las motivaciones políticas y económicas de resaltar la educación, como las constantes rivalidades entre caudillos dio creación y fin a la formación normalista (siendo sus mayores fracasos a lo largo del siglo XIX). De esta manera, expone que existe una enorme distancia entre la ficticia funcionalidad de la EN desde la normatividad y la concreción de las instituciones en el plano de lo real en la que se evidencia poca continuidad de las EN con sus antecesores y sucesores que no hay existencia de la herencia e historia de estas experiencias, sin embargo, independiente de su creación en Perú son consideradas como primeras instituciones formadoras de profesores.

Partiendo de Guatemala, encontramos a López y Cortez (2016), cuya pretensión era describir los inicios, progreso y crisis situacional de las EN en Guatemala, planteada desde un recorrido histórico cronológico. Las EN son vistas como escenarios de valoración y acceso social a los más vulnerables, sin embargo, el crecimiento desmesurado de las mismas visualizó una pérdida en la vocacionalidad magisterial, con baja calidad y actualización de su modelo formativo lo cual dejaba una cantidad de egresados sin oportunidad laboral. Frente a tal panorama, se clausura la formación de maestros para primaria y en las EN, las cuales se niegan a desaparecer en condiciones difíciles ofreciendo la carrera de magisterio infantil y la de bachillerato en educación (base para estudios universitarios). Se concluye como en otros estudios que las políticas neoliberales que han atravesado a la educación han afectado progresivamente las Escuelas Normales dejándolas en condiciones precarias para la formación profesoral; sin embargo, estas instituciones siguen siendo relevantes para la cultura, historia y pedagogía en el marco del desarrollo educativo y político del país.

Así mismo, Cortez, Crispín y Hori (2022) en su tesis analizan el proceso histórico de la EN para Maestras de Párvulos. Acudiendo a la parte hemerográfica de la revisión documental, esta investigación cualitativa muestra la relevancia de la EN para Maestras de Párvulas como la primera en su clase, que prepara maestras para el nivel preprimario, respondiendo a los cambios y necesidades socioeducativas de la niñez de 4 a 6 años; esto ha favorecido el sistema educativo guatemalteco en cuanto a la formación profesoral y el incremento en la cobertura en atención educativa a estas edades.

Paralelamente en México, en esta corriente de política educativa, se encuentra Romero (2022) quien investigó desde una metodología documental y la lógica hipotético- deductiva con el propósito de detectar las transformaciones en las políticas de educación continuada y profesionalismo del maestro y evidenciar el potencial de análisis del régimen de políticas. Dentro de los hallazgos encontrados se evidencia que a los docentes se les sigue viendo como operadores y no como sujetos de transformación, se muestra baja aplicabilidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los procesos formativos de los docentes. Las políticas educativas han incrementado la formación y uso de Tic, influenciadas desde el paradigma de la cuarta revolución tecnológica que promueven las agencias internacionales como medio único en la formación docente y centro de la generación de conocimiento y desplazando en alguna medida la práctica y el saber pedagógico propio de la formación de los docentes.

Por otra parte, tenemos a Navarrete (2015) quien nos presenta una perspectiva histórica sobre las EN en México con sus etapas básicas: inicios, cambios nominales, teorías, ocasiones políticas, entre otros, particularizado desde una revisión histórico- documental durante el Siglo XX. Se evidencia que las EN desde su creación son formadoras iniciales de maestros tanto por peso de la historia como por ley, pese a que hayan sido sometidas a diversos cambios y reformas

políticas y educativas según los aspectos relevantes y específicos de la época: refleja que la historia de las normales no es estática ni definitiva. Considerando lo anterior, los enfoques y perspectivas de formación también se vieron influenciados por los procesos vividos en México, por lo cual la teoría y pedagogía pasaron por el socialismo, la escuela activa, el capital humano y marxismo hasta aterrizar en los 90 al modelo reflexivo en lo curricular. Sin embargo, la investigación resalta que las EN mexicanas han carecido de autonomía en su desarrollo académico y aunque son formadoras de profesores no son consideradas como núcleos de investigación en educación.

Dentro de la formación de Maestros en México, se encuentra la investigación de Trujillo (2014), la cual hace un historial de los antecedentes que tuvo la secundaria en México específicamente en los procesos del Estado de Chihuahua hasta llegar a la creación de la ENS de Chihuahua; la investigación, entonces, retomó fuentes bibliográficas, consulta de archivos históricos y testimonios de participantes. A partir de allí, Trujillo evidencia que la formación de la educación secundaria debió realizarse en instituciones diferentes a las Normales, ya que están estaban para la formación de profesores de instrucción primaria, el Estado de Chihuahua fue pionero en la educación secundaria con el establecimiento de la Ley de Enseñanza Secundaria Especial. También destaca el surgimiento por necesidad de la ENS de Chihuahua como formadora y preparadora de maestros para la segunda enseñanza, al igual, que esta última es reconocida como eje de profesionalización del magisterio ya que aporta formación científica y didáctica en su experiencia correspondiente a licenciaturas y/o especialidades.

2.4 Principales hallazgos

Las EN en Latinoamérica han sido visibilizadas como formadoras iniciales, con un sustento y trasegar en la educación como institución crítica y emancipatoria y esto le otorgó un carácter pedagógico a la generación de maestros destinados a la educación inicial y a la primaria.

Los cambios políticos- económicos y sociales de los territorios han venido desplazando esta intencionalidad pedagógica docente a las Universidades y han llevado en algunos entornos al cierre de las Escuelas Normales y en otros a la desnaturalización de su misión y visión fundamental como comunidades académicas y pedagógicas encargadas de formar a maestros.

Una de las razones y causas del nacimiento y desarrollo de las EN en Latinoamérica fue la poca o inexistente formación profesoral de quienes ejercían la educación primaria o secundaria a su inicio y en el transcurso la de favorecer y fortalecer la pedagogía y la educación que atienda las demandas de país y del pueblo , por lo tanto, se hace vital el análisis, comprensión y reflexión de la práctica pedagógica de los maestros en ejercicio como la de los en formación, al igual, que una práctica contextualizada y pertinente al territorio y la población a atender.

En sus inicios e históricamente estas instituciones fueron fuentes generadoras y transmisoras de la cultura, la historia y la pedagogía en países como Brasil, Guatemala, Perú, Chile, Argentina y México.

En su finales , se logra identificar en estos territorios que el cierre de las EN, en su gran mayoría es consecuencia de las políticas educativas de los movimientos neoliberales que han perjudicado la autonomía institucional y las prácticas pedagógicas en espacios propicios para el ejercicio magisterial, al igual que el uso desmedido y poco pertinente de las nuevas tecnologías que han desplazados en alguna medida la práctica y el saber pedagógico propio de la formación docente, tornando cualquier espacio como punto de formación y desarrollo profesoral.

Sin embargo, es poca la documentación investigativa que se encuentra sobre procesos de las EN en Latinoamérica en un rastreo de 10 años, en gran parte por la poca trayectoria de muchas de ellas o la inexistencia actual de las mismas en la región; de allí que las investigaciones en su

mayoría se versen entre estudios y metodologías de memoria histórica o histográfica, la revisión documental y el rastreo bibliográfico, donde se emplean herramientas de análisis de documentos, normas, escritos y referencias bibliográficas.

Por otra parte, las investigaciones en Colombia son de cohorte hermenéutico, privilegiando la interpretación de las voces y relatos de actores educativos de las diferentes ENS, sus discursos, narrativas, historias de vida son la fuente principal de análisis y comprensión y el rastreo y análisis de documentos creados en las EN que dan cuenta de su historia, vocacionalidad, intencionalidad y contexto; desde allí que se han interesado profundamente por la práctica pedagógica como quehacer reflexivo y crítico propio del maestro no solo en formación sino también en ejercicio y del impacto que en estas se da por los procesos de investigación, reestructuración y reformas propias de los movimientos pedagógicos nacionales y la creación y funcionamiento de las ENS.

Se perciben la teoría y la práctica pedagógica como concepciones epistemológicas de la educación, por un lado, como bases articuladoras de la formación de maestros y, por otro lado, como concepciones que se entretajan en relaciones que distancian el discurso del quehacer y subordinadas donde el saber (teoría) da sentido a la práctica y esta se ve influenciada por la reflexión del quehacer diario y la experiencia (práctica) constituye el saber pedagógico.

La teoría y la práctica se ven mediadas por la reflexión, la comprensión de los discursos y el contexto; pertinentes al entorno de formación de las EN, teniendo la práctica pedagógica como un quehacer con sentido, reflejo de la pedagogía y como identidad propia del maestro en un escenario de formación.

Cabe señalar que la teoría pedagógica es poco mencionada como factor determinante y propio del quehacer docente y de la formación en las EN, siendo fuente para el fortalecimiento de

los procesos investigativos propios de esta institución, pero no como resultado y generada en ellas; el discurso se moviliza más en un saber pedagógico de las EN que investigan en educación.

En su mayoría las investigaciones acuñan los términos maestro- profesor- docente como similares e incluyentes, relacionados con la persona profesional, encargada de la formación a otros y en el caso de las EN a educación inicial, educación básica primaria o educación básica secundaria según corresponda.

CAPÍTULO III. CONFIGURACIÓN CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

“Enseño porque busco, porque indagué, porque indago”. Paulo Freire

3.1 Formación humana e integral

La formación humana está ligada a la racionalidad de mi propia existencia y la forma en que habito el mundo; y está directamente relacionada con propiciar espacios para el crecimiento y desarrollo humano.

La estrecha y conflictiva relación entre teoría y práctica en la formación profesoral pone de manifiesto la intencionalidad de la educación integral e integradora como principio fundamental para el desarrollo y la formación humana y la importancia de la diada en este proceso ; debemos considerar entonces que los procesos de la Escuela son permeados por la misma humanidad de quienes allí convergen y deben atravesar histórica y trascendentalmente sus vidas, conllevándolos a transformaciones y proyecciones futuras y realizaciones personales presentes.

Se plantearán en la investigación algunos supuestos sobre como el desarrollo y formación humana son atravesados por el acto educativo y estos pueden ser entendidos y aplicados en la diada teoría y práctica en la formación profesoral.

La formación humana y por consecuente la educación, está ligada a la racionalidad de mi propia existencia y la forma en que habito el mundo, aunque se cuente con el libre albedrío, estas no pueden contrariar las leyes de la naturaleza y el bienestar social por el individual y están directamente relacionadas con propiciar espacios para el crecimiento y desarrollo humano. Deben entonces estar orientadas a la construcción de posibilidades no sólo desde la motivación intrínseca del individuo sino desde la exposición con el exterior y sus relaciones, impulsar lo humano

contemplando la potencialidad y capacidad de avanzar del ser humano y el uso de las capacidades adquiridas (PNDU, 2010), en búsqueda de un creciente desarrollo.

Este desarrollo, por lo tanto, no va en un solo camino y se despliega con sentido en el que algo o alguien nos da orden o nos limita, inicialmente nuestra propia condición humana y luego la educación que nos permite pasar de la niñez a la adultez, tal como manifiestan Reyero y Gil (2019):

Las posibilidades futuras de un sujeto en su forma de estar y vivir el mundo se expanden, acrecientan y surgen si durante su crecimiento familiar, escolar y social ha vivido en un espacio acotado de límites y normas que le permiten sentirse lo suficientemente seguro para iniciar un proceso de asimilación crítica de la herencia recibida. (p.213)

Sin embargo, las exigencias del mercado y el desarrollo economicista en el ámbito educativo están desvirtuando el proceso formativo de las capacidades y potencialidades humanas para el desarrollo humano, hacia su aplicación como mano de obra y desarrollo laboral, el Ser humano no se está formando para su propia felicidad y realización sino para las demandas del mercado. Entonces, en la formación de maestros debemos ser ejemplo de vida, ya que es el docente la figura que propicia en los estudiantes el cumplimiento y las directrices para dirigirse en la vida y en muchas ocasiones es el único referente adulto de niños y adolescentes.

Por lo tanto, en la formación de docentes se debe primar y rescatar el ámbito humanizador de la educación y entender el acto educativo “como emancipación, autonomía o libertad, que con las palabras normas, disciplina, autoridad, sometimiento o límite” (Reyero y Gil, 2019, p. 213), el acto educativo de por sí debe permitir al ser humano la libertad de elección, participación, involucramiento y reflexión de su propia formación desde sus condiciones propias y particulares y las demandas del medio, en donde es importante dar un norte y orden para la convivencia y subsistencia en comunidad.

Sin embargo, la noción de libertad por elección se convierte para algunos en [libertinaje], lo que para Reyero y Gil (2019) implica que:

La educación pasa a entenderse erróneamente como el proceso de aprendizaje crítico que evite cualquier orden de sentido que no haya tenido su origen en el deseo de uno mismo y, por tanto, las puestas en acción generadoras de esa educación consisten en derribar, suprimir, cuestionar cualquier tipo de límite a mis propias apetencias. (p.217)

En la idea de educación como acción liberadora hemos desvirtuado la noción de libertad en condición de poder llegar a mis límites sin traspasar los del otro y consideramos que una educación en libertad es trasgredir y arrasar con todo aquello que está “impuesto “socialmente sin determinar lo que está a favor o en contra de mi propia educación, formación, desarrollo y crecimiento humano

Por otra parte, para generar transformaciones educativas los currículos en la formación de maestros deben desligarse de su función instructiva y netamente academicista e impactar proyectos y programas formativos que apunten a la inclusión y diversidad, el proceso educativo como derecho fundamental basado en la humanización y la dignidad, modelos educativos y pedagógicos autónomos y que inciten la autoformación y el autoaprendizaje desde las particularidades de cada ser, un currículo contextualizado a las demandas y necesidades de las comunidades educativas y consensuado con ellas mismas.

Es de vital importancia permitir que los currículos realmente sean construidos por las comunidades y no respondan a las exigencias mercantilistas sino a los procesos autóctonos de los territorios, estos currículos de formación basados desde una mirada pedagógica reflexiva y una teoría de la educación que “debe explicarnos lo que se tiene que hacer en una buena práctica educativa” (Sáez, 2016, p. 21), que se piense y cuestione los problemas propios de la educación y la formación desde los actores educativos, en planteamientos de Sáez (2016) “como pensadores

de los fenómenos educativos deseamos tener un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el complejo y concreto campo de la educación”(p.19).

Desde la formación profesoral la orientación educativa debe fundamentar su práctica en la teoría, ya que una sin la otra forjaría un proceso flojo y carente de cuerpo, frente a esto Saez (2016) invita en estos momentos a:

Resaltar la actitud de Herbart (1806) criticando los modos habituales de indagar la tarea educativa, cuando se reduce el conocimiento de la educación a la experiencia. Frente a la experiencia, a veces mera rutina educadora, invita a construir un saber que le proporcione al educador razones – teoría- para fundamentar por qué debe seguir actuando de ese modo o por qué debe cambiarlo. (p. 24)

Debe también implicar la cultura y el lenguaje como aspectos que develen la realidad y así mismo velarla y la creatividad que es propiciada como aprendizaje en la escuela, lo cual requiere niveles de manejo y experticia; por lo tanto, desde lo educativo debemos evitar el limitarlas o invisibilizarlas en función de lo disciplinar y sobrepasar que gran parte de los procesos de aplicación de la teoría en la formación docente son carentes de creatividad, motivación e innovación haciendo ver la teoría educativa y pedagógica como algo tedioso y aburrido y por otra parte las prácticas pedagógicas y formativas al estar abiertas totalmente a la libre expresión del individuo pierden sustentación teórica y dominio del conocimiento , lo que las lleva a ser vanas y faltas de sustentación, desvirtuadas como verdad. La enseñanza debe ser un juego ordenado, reglamentado y creativo.

Los procesos formativos profesorales requieren de un alto grado de humanismo, que implica considerar las necesidades y particularidades humanas de la población y lo que conlleva despertar todas las actitudes, habilidades y destrezas de cada uno y fomentar los principios de

autonomía, libertad e independencia que conlleven a que cada hombre decida el rumbo de su propia humanidad en articulación con sus condiciones internas y las demandas del medio y permita que la educación transversalice su proceso formativo y de desarrollo.

Toda formación de maestros debe apuntar a una cualificación del capital humano como entidad de riqueza para la construcción y desarrollo de país, desde procesos de aprendizaje y enseñanza de calidad, innovadores, inclusivos y políticos que resalten la función social y cultural de la educación; esto se logra con sistemas y políticas educativas organizadas, contextualizadas, interconectadas y transdisciplinarias que respondan a las particularidades de los individuos, las condiciones del contexto, la participación comunitaria y la realidad territorio- país- mundo; de alguna manera a esto le apuesta el Sistema Nacional de Educación Terciaria (MEN, 2016a) cuando plantea que “para Colombia contará con 8 niveles de cualificación y la orientación está centrada en el estudiante y sus necesidades de movilidad y aprendizaje permanente. Representará las necesidades de todos los sectores y la sociedad en general”, y como instrumento permite “Promover la pertinencia de la educación y de la formación garantizando que las cualificaciones respondan a las necesidades de las personas y del entorno socio-productivo”.

Dentro de estos procesos formativos hacia maestros, encontramos la Educación o Formación inicial, como primer eslabón en la profesión docente y en la vocacionalidad magisterial; que no solo apuntan a la base de la formación profesoral sino a la destinación de esta formación para los niveles iniciales de la educación.

Desde su Sistema Colombiano de Formación de Educadores y sus Lineamientos de política el MEN (2013), la concibe como aquella que se ocupa de la apropiación de los fundamentos y saberes básicos y el desarrollo de competencias para ejercer la labor docente. De igual forma, reseña que

la formación como educador está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación. (p.72)

Se considera que la construcción personal, humana y social de un maestro debe partir de la Formación integral que priorice el factor humano, un desarrollo multidimensional de las capacidades, habilidades y funcionalidades de la persona, el reconocimiento y desempeño activo del maestro como un ser político y social que está llamado he implicado en la generación de decisiones y acciones que promuevan transformaciones y desde el conocimiento, reconocimiento, lectura, análisis, crítica, creación- recreación y co-creación de su propia realidad, contexto y entorno como los del otro.

En la priorización del factor humano es de resaltar la historia de vida del aspirante, maestro en formación o estudiante para maestro considerando su trasegar histórico, cronológico, ontológico, etapa del desarrollo, proyecto o plan de vida, intereses- deseos- ilusiones y ambiciones, historia familiar y comunitaria, construcción como ser humano, creencias y convicciones personales, éticas y morales que permitan perfilar un proyecto de vida desde la vocacionalidad docente.

Un desarrollo multidimensional de las capacidades, habilidades y funcionalidades de la persona es una apuesta a contemplar la formación, aprendizaje y enseñanza desde causales y factores multidimensionales que se relacionan e interactúan entre ellos y no son procesos netamente individuales sino que presentan raíces sociales y comunitarias con una historia previa; de igual forma es reconocer la diversidad del individuo en todas las dimensiones que lo identifican y diferencian de los otros y lo otro y que dentro de esa diversidad las estrategias, metodologías e

instrumentos empleados para su formación deben ser específicos y particulares a sus potencialidades en todas las áreas de desempeño y de saber. A partir de esto, es fundamental en los procesos de Formación Inicial de maestros según el Sistema Colombiano de Formación de educadores del MEN (2013):

la preparación del sujeto educador en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural; requeridos para asumir la labor de un educador profesional en los niveles nacional, regional y local; atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país. (p.60)

Un tercer factor para la formación integral pone al futuro maestro como ser político, sujeto autónomo en la toma de decisiones y construcción de país desde la promoción de sociedades más justas, interculturales, libres y participativas; quien vivencia, aprende y enseña en democracia y atendiendo a las condiciones de su nación y territorio. Este sujeto político es un actor activo de la garantía de derechos y responsabilidades personales, sociales, económicas, culturales y comunitarias en las que se inscribe como ciudadano y perteneciente a una comunidad y es encargado desde la educación como tarea social de transferirlas y ejemplarizarlas a otros en el fortalecimiento de un pensamiento crítico y creativo; un individuo político y social que se involucra en la formulación y análisis de las políticas y lineamientos educativos y en la generación de propuestas que propendan una educación con calidad y equidad para su comunidad.

En última medida se plantea un reconocimiento en toda su amplitud del contexto y realidad propia del individuo que se forma como de aquel que forma y la lectura de entornos de aprendizaje y práctica docente; donde de manera puntual se especifiquen las características de estos contextos y entornos, la implicación que los factores exógenos y endógenos tienen en ellos y en el individuo

y la articulación que a nivel social, cultural y comunitaria se construye e impacta en el proceso educativo.

Se requiere de igual forma en este reconocimiento la contextualización del currículo con relación al territorio y a la comunidad y la construcción en comunidad de este donde cada decisión, acción, metodología involucre activamente a todos los actores educativos y genere impactos positivos y formativos en los mismos.

Es fundamental que, toda la estructura formativa para docentes se enmarque y responda al panorama actual educativo y social, reconociendo las condiciones nacionales e internacionales y los cambios sociales y culturales que se van generando, para así favorecer el acto educativo desde procesos formativos, de aprendizaje y enseñanza reales y situados.

La finalidad del acto formativo para el futuro maestro se valida en la valoración de éste en su condición humana y la dignificación y reconocimiento de la labor y vocación docente en la resignificación, co-construcción y co-creación de vida, territorio, historia y nación.

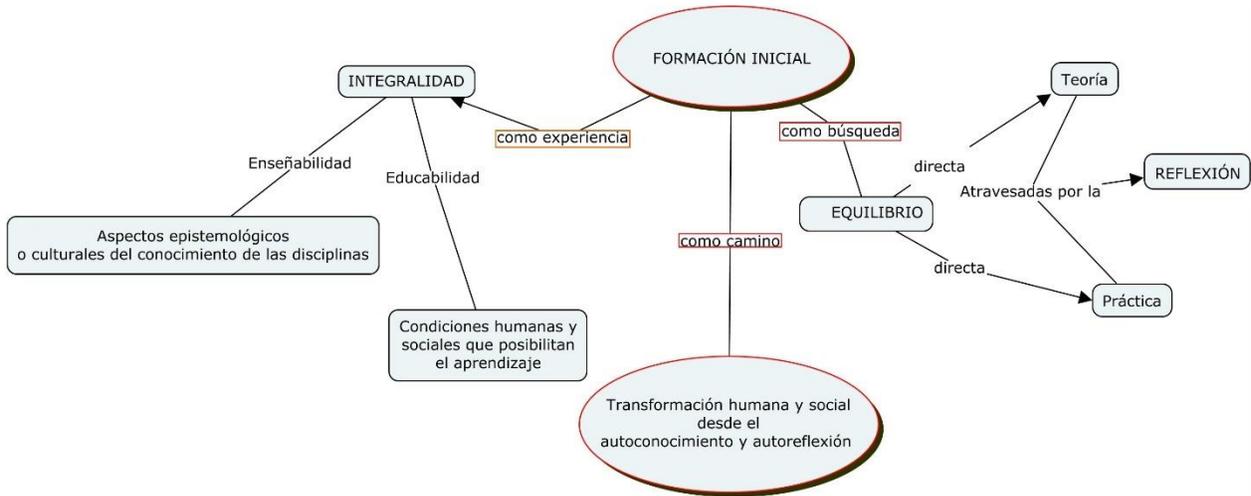
Para fines de esta investigación, y en respuesta a la finalidad del acto formativo, nos centraremos en la Formación inicial brindada desde el PFC de las ENS, definida desde la Ordenanza N° 15 de la Asamblea Departamental de Antioquia (2019):

La formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores está relacionada con la integralidad del maestro, el desarrollo de competencias para desempeñarse en Preescolar y Básica Ciclo Primaria con una comprensión sistemática y profunda de la pedagogía, para interpretar y contextualizar su práctica pedagógica teniendo como fundamento los procesos propios de las infancias, la investigación como herramienta para el mejoramiento, la resignificación permanente de su labor, la inclusión como eje transversal de los procesos

educativos que desarrolla y la aplicación de los conocimientos disciplinares para desempeñarse en diversos contextos, territorios y poblaciones. (p. 3)

Figura 2

Formación Inicial en las ENS.



Nota. El esquema nos muestra los propósitos de la formación inicial como proceso educativo fundamental para la formación de maestros. Fuente: Elaboración propia.

3.2 Conceptualización de educación y acto educativo

Algunas conceptualizaciones en su amplia trayectoria son difíciles de definir o especificar, debido a que abarcan según los tiempos, autores, experiencias, otros conceptos o desde la misma conceptualización de diversas disciplinas, grandes espectros de conocimiento y saberes; uno de estos es el Concepto de educación, ya que como amplio es el mundo así mismo su concepto y así mismo su articulación con otros conceptos o campos de conocimiento; tal como lo mencionan Campo y Restrepo (1999) a lo que apunte la educación depende de la concepción del ser humano de la sociedad donde se desarrolle, o, Runge y Garcés (2011) al articular la educación al término “*formabilidad*” (interpretado erróneamente como educabilidad) este cambia o transforma su

sentido y así mismo al ser la educación una acción propia de y para el Ser humano y este no poder concebirse desde una idea unitaria, trascendental y suprahistórica, entonces la educación tampoco.

Sin embargo, algo preciso es que todo concepto está atravesado por una temporalidad e intencionalidad, una historia y una cultura que no pueden ser perdidas de vista en su construcción, ya que ellas determinan el sentido que este tiene; la noción de educación ha atravesado cambios significativos con respecto a la idea que se tiene de ella y por ende la problematización, ejemplarización y reflexión de esta le permite reconceptualizarse continuamente.

La educación como acto, finalidad y construcción del ser humano ha estado ligada a la noción del saber y a la reflexión de su propio conocimiento en búsqueda de la libertad y naturaleza humana; ya que ésta en afirmaciones de Kant (2004) es “la única especie que requiere ser educada... y a través de ella (la educación) acceder a su libertad” (como se citó en Zambrano, 2016 p. 50).

Sin embargo su devenir y curso la remite constantemente a la sociedad de control y en su orden cultural y social, el hombre se ve obligado a renunciar a lo que lo constituye; que más allá de su intención primaria de apartarnos de la animalidad y extraer de nosotros la condición de especie humana, ha ahondado en los caminos del cuidado, la actualización, el control, la normalización, la fabricación y la idealización del Ser humano atravesada por valores como la libertad, fraternidad, igualdad, razón, autonomía, desarrollo, juicio... , pero que en su esencia sigue siendo violenta y coercitiva al ceñir al hombre a los controles de la sociedad desde sus ideales, es entonces concebida la educación como acción humana del hombre para que el hombre esté al servicio de otros y muy pocas veces al servicio de su propia naturaleza y libertad.

En la búsqueda de perfeccionar la naturaleza y libertad humana a través del campo educativo este en su historicidad sería definido por la pedagogía y la didáctica como sus componentes esenciales, retomando la postura de Deleuze y Guattari (1991), que todo concepto no es una noción o idea, sino que tiene sus componentes y se define por ellos, entendiendo entonces que la pedagogía busca entender los fines de la educación y la didáctica fija sus límites como producto de la sociedad de control.

Por lo tanto, la educación como proceso para aflorar lo interno del ser humano y ponerlo en satisfacción y servicio a la permanencia de la especie, requiere de un acompañante que conduzca o acoja este proceso y una intención pedagógica donde se reflexiones sobre el mismo.

La intención educativa entonces ha sufrido variaciones según las pretensión y principios de la época o espacio vivido: en sus inicios eran el cuidado y consejo de la propia existencia (griegos) a manos del pedagogo y en donde otros llamados “magister” educaban en las ciencias y las artes , luego en las prácticas dirigidas al direccionamiento de la conducta (Escuelas de los Hermanos Cristianos, las Escuelas Mutuales) donde la finalidad está en la actualización del ser humano y en palabras de Foucault (2005) enderezar conductas en términos de un buen encauzamiento y a esto se llamaría práctica pedagógica católica, priman allí la jerarquía, la sanción y la evaluación.

Después en el período de la Revolución Francesa junto con el preceptor (etimológicamente quien mantiene la ley, la tradición o una ordenanza) profesa el ideal de alumno y la acogida-cuidado y superación de las desviaciones de la infancia y luego con los principios de la Ilustración se busca esculpir en el niño las mejores capacidades para la vida, la sociedad y el trabajo, donde cada pedagogo creó su método de enseñanza y gracias a su práctica teoría en la búsqueda de la finalidad de la educación.

Luego vendría a finales del Siglo XIX la “Nueva educación” desde la pedagogía moderna, ubica al niño en el centro del acto educativo, haciéndolo activo de su proceso y remitiéndolo a su naturaleza y potencial de movimiento y libertad, introduciendo principios de autonomía en donde se debe hacer obra de sí mismo; en donde los pedagogos nuevamente reflexionaran a partir de su práctica la finalidad de la educación y la comprensión de por qué educar.

Sin embargo, las corrientes económicas y políticas después de 1960 van desviando las intenciones y metas de la educación hacia la disposición y capacidad de aprender, pasando del objetivo a la competencia; por la fuerte influencia de la tecnología y la ramificación de la ciencia en virtud de la mecanización hacia el trabajo y centrando el conocimiento en contenidos de áreas de las ciencias, la matemática y el lenguaje. En este marco nace la Didáctica, la cual prioriza la lógica de la producción del conocimiento en un conocimiento dado (se podría decir, que la intención educativa se devuelve al encauzamiento, ya no de la conducta, sino de un saber específico y predeterminado); se desplaza en el acto educativo la pregunta del por qué o para qué educar, por el en qué y cómo educar, se desdibuja la noción pedagógica por la noción didáctica.

Desde cierta visión, la intención del acto educativo no es otra que la instauración de un control social a la propia libertad humana, donde la decisión de educarse aunque sea establecida al ser humano, no es propia ni consciente en sí mismo y por tanto no lo hace autodeterminante de la condición de educable; de allí que los actores educativos en el proceso formativo pedagogos y/o didactas deben pensarse en función de acompañar y orientar que otro sea consciente de su movimiento y transformación, en demanda a sus intereses y a sus medios pero en respuesta a su entorno y contexto, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje sean constantes y liberadores y el acto educativo sea un trasegar entre lo pedagógico y lo didáctico.

A partir de lo anterior, para esta investigación la *educación* es entendida en términos de un proceso continuo, social e histórico de construcción- transformación- reconstrucción y reflexión de la realidad misma de Ser Humano y todas sus acciones; la educación como herramienta para la formación y como el medio de internalización humana y externalización a la cultura y se nutre de ideas, concepciones y supuestos de diversos autores y teorías.

Tenemos la educación como el intermedio entre lo privado del hogar y lo externo del mismo, donde se muestra la educación como el intermedio entre hogar y sociedad o toda acción que externalice al individuo de su hogar y su familia, permitiéndole nuevas experiencias o el disfrute de nuevas realidades; toda acción que medie, acerque y distancia las diferentes nociones que hay entre ellos y en la cual pensaría en la Escuela como ese espacio en el que se desarrollaría su función; desde aquí la educación es algo externo y tomaremos su sentido de mediación entre lo personal y lo colectivo, pero también el hogar, la sociedad y la escuela como factibles espacios de y para educar.

Por otra parte, podemos ver la educación como proceso mediante el cual el Ser humano toma determinada forma durante la vida, educándose al existir; noción que deja previsto que la simple existencia humana es una condición para la educación y esta implica cambiarse, transformarse o tomar formas específicas durante la vida; entonces se podría suponer que cualquier cambio en la naturaleza del ser humano sería el resultado de un proceso de educación, independiente de su resultado e intencionalidad, una visión muy simplista y general de educación; sin embargo, se retomará la educación para el ser humano en su existencia y la intención de proceso, no se educa lo inerte, muerto o no existente.

La educación se encarga de introducir a cada ser humano a un mundo siempre cambiante, transformado por sí mismo y para sí mismo, de introducirlo a la cultura y a la sociedad; aquí la

educación es un ciclo continuo de intervención del Ser humano en el mundo y el cambio de este transformando al Ser humano que lo habita, de aquí, se sustentará la idea de la educación como un continuo de transformaciones e intervenciones; de allí que permita la posibilidad de pensarse nuevas formas de ser, comprenderse los mundos, generarse diversas ideas, entenderse las realidades y formularse nuevas formas de actuar e interactuar.

Por último, tenemos educación como acción determinada o intencionada a formar al ser humano, visualizaremos la formación del individuo a través de la acción educativa; esa formación vista desde el término de *Bildsamkeit* que “se refiere a la disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad” (Runge y Garcés, 2011, p. 17). El ser humano es formable por ende la educación es el camino para llegar a esto, ya que no puedo transformar el mundo si no conozco de él pero mucho menos si no conozco de mí y en su sentido etimológico Educación viene del latín ducere, “ducto” y con el prefijo “e” quiere decir “sacar del ducto”, “hacer aflorar”; en pocas palabras sacar lo que llevo dentro que no es más que la disposición humana para desarrollarse y crecer, para autorealizarse, para devenir al mundo y en sí, para formabilizarse.

Desde esta última propuesta la educación es relevante en la construcción y desarrollo humano pero también de la humanidad, y desde allí que tomar la educación como formativa implica contemplar todas las dimensiones del ser humano en su particularidad e individualidad pero también en su integralidad en la formación del ser; como lo manifiestan Campo y Restrepo (1999) la educación como finalidad formadora del Ser humano implica una pedagogía de la comprensión del ser humano en su integralidad, de igual forma el pensarse al ser humano en toda su complejidad abre nuevos caminos reflexivos en la educación, o sea, nuevas pedagogías para pensar la acción de enseñar- aprender y educar a ese nuevo ser humano pensado y reflexivo.

De la educación formativa debemos aflorar en el Ser humano la capacidad reflexiva y analítica, la capacidad de autotransformarse, la conciencia colectiva y social, el ingenio- la creatividad y el arte; en palabras de Runge y Garcés (2011) en “la formación en el ser humano se puede crear, recrear, producir y reproducir la sociedad y la cultura, y se pueden llevar a cabo los procesos de internalización, individuación, socialización, subjetivación y aculturación –y la educación como tal” (p. 20).

Todo lo anterior ligado a la necesidad del ser humano de construirse en sí mismo, con otros y para OTRO, y eso presupone que la formación integral y en su ejercicio la educación formadora, retomando a Campo y Restrepo (1999), permita, fomente, infiera, que:

- El ser humano es capaz de incidir en su vida; somos responsables de nosotros mismos en nuestras decisiones, nuestros actos y el asumir las consecuencias de estos; por ende, la educación propicia la autonomía como ejercicio de la libertad humana y la formación como un proceso constante de autorealización.

- El ser humano es finito e inconmensurable, tiene un compromiso con la trascendencia, con las condiciones de posibilidad del ser.

- El ser humano ejercita la justicia desde el respeto de los derechos y libertades fundamentales en busca de la convivencia social desde el respeto por la diversidad, desde allí el ser humano se inserta en la cultura.

Para concluir, en esta investigación la noción de educación incluyen factores decisivos de la formación como la capacidad del ser humano de buscar su propia realización en el devenir constante en sí, abstrayendo del exterior aquello que le permite avanzar y cambiar e interiorizando acciones, procesos y reflexiones de la cultura, el entorno y la sociedad para irse transformando; todo esto mediado por acciones externas dadas desde un proceso continuo, social e histórico de

construcción- transformación- reconstrucción y reflexión de su propia realidad y de todas sus acciones a lo que nominaré educación.

Desde allí el llamado es a integrar en el proceso educativo actual factores fundamentales como: el Ser mismo (como individuo fundante, determinante, pero a la vez inacabado, carente y formable, sujeto y objeto de transformaciones), la cultura en su problematización- temporalidad e historia (mundo externo donde se inserta y sumerge el individuo para su transformación) y la pedagogía (como herramienta reflexiva de la acción propia de educar- educarse, formar-formarse), en miras de buscar, encontrar y construir nuevas formas de asumir la vida, la existencia, entender y comprender el mundo, al otro y lo otro y así mismo en búsqueda de la completud y realización humana.

Entender la educación como objeto problema y de estudio de la pedagogía desde su concepción sociocultural en una realidad histórica de tiempo y espacio específicos, significa considerar el sinnúmero de fenómenos educativos que esto suscita, como sujetos a investigar en el camino de la conceptualización de la educación y la mejora en la práctica y en el mismo ejercicio educativo.

Desde allí entonces el fenómeno educativo debe entenderse como diverso, complejo y distante de otros fenómenos al ser vivido en la realidad propia y objetiva de la educación; sin embargo, el carácter histórico y dinámico de este, conlleva a que se pretenda explicar y comprender desde múltiples miradas de problematización y posible solución, que despiertan imaginarios y supuestos desde diferentes disciplinas que crean y fundamentan teorías, conceptos y métodos de la educación distantes y ajenos de su realidad.

Ahora, aunque son válidos como sustento científico y académico y propuesta investigativa, han implicado para la educación y en finalidad para la pedagogía, que en su mayoría el

conocimiento de sí no provenga de teorías propias e interiorizadas que construyan significación intrínseca y dinamicen la educación como acción mejoradora; desvirtuando el proceso propio de la educación.

Podría afirmarse entonces la necesidad en virtud de la mejoría, continuidad y formación de la educación, de generar conocimiento autónomo que favorezca la interpretación, explicación, comprensión y profundización de los fenómenos educativos, para darse las respuestas precisas a estos desde un lenguaje, métodos y estrategias propios, y así encaminar la construcción de conocimiento válido y pertinente para la acción educativa.

En respuesta a esto, la Teoría de la educación como ámbito científico y disciplina académica de la pedagogía que se construye en función de su objeto de estudio, entra a jugar un papel relevante y contundente, tal como lo afirma Sáez (2016) , esta trata de comprender la intención de la educación, su entramado y diversidad, y así mismo genera conocimiento desde la investigación educativa con un rigor científico, que es totalmente válido y pertinente para continuar el análisis de los fenómenos educativos en la acción educativa.

Por lo tanto, la Teoría de la Educación como constructo teórico, fortalece y fundamenta el quehacer de la educación en el marco de la pedagogía como su objeto de estudio específico y permite desde la investigación educativa reconocer, analizar, describir, interpretar, explicar y comprender el fenómeno educativo en su complejidad. Desde allí plantearse soluciones propias, que refuercen y profundicen en la práctica educativa y pedagógica, pero a su vez reconstruya saberes de la disciplina y eso genere nueva teoría, que conlleve a futuras investigaciones educativas que fundamenten teóricamente la educación y por ende actualicen, gestionen, mejoren, viabilicen de manera pertinente y válida los actos educativos.

El acto educativo es un acto humano y social que requiere para su funcionamiento la implicación directa de quienes están allí pero también el 100% de las herramientas necesarias para lograrlo, de allí que cada uno de los actores educativos juegan un papel fundamental de complicidad y compromiso en el proceso; donde estudiante como profesor están en constante aprendizaje y enseñanza en función del crecimiento y desarrollo humano, entendido este como la forma de ampliar las opciones de las personas (PNDU, 2010). Y es precisamente esta definición la que permite entender la función de la Educación en el Ser humano al explorar su propia naturaleza y formarse en su humanidad.

De igual forma expandir opciones también implica mostrar y vivenciar la realidad y su posibilidad de conocerla; es entonces labor de la escuela y del profesor en su función educadora, dar apertura a descubrir y seguir esos caminos y poder indagar sobre aquello que tenemos dentro, según Reyer y Gil (2019), “Educar es, pues, saber elegir por el otro, por aquel a quien educas, sus límites, para que este sepa después asumir los suyos” (p.225). Bajo esta premisa, se reitera que la educación es un acto orientador del ser humano que brinda herramientas para afrontar los desafíos de la realidad, sin embargo, cada cual es autónomo e independiente dentro de esas mismas orientaciones de elegir el camino y las decisiones que mejor considere

3.3 Pedagogía: eje fundamental del rol de maestro

Como reflexión sobre la educación, desde el ámbito más amplio y flexible posible teniendo en cuenta que esta incluye aspectos temporales, geográficos, sociales, de configuraciones culturales- epistémicas y directrices normativas y hasta dogmáticas; para mirar como la pedagogía en Colombia aún se encuentra en una encrucijada entre lo real- lo esperado y lo imaginario, se considera que aún nuestro país y sus pensadores en pedagogía no han logrado suscribir un concepto

general de la misma y mucho menos contextualizado a la realidad del país y la decadencia del sistema educativo nacional.

Pensarse la pedagogía en el mismo ejercicio de reflexionar y pensarnos sobre unos saberes y unas prácticas nos deben llevar a la construcción, teorización y materialización de procesos que continúen el mismo ciclo de repensarse la educación y transformarla, la pedagogía entonces en ese reflexionar debe indagar no solo sobre su objeto de estudio en términos investigativos sino sobre su propia existencia y la permanencia de una conceptualización de la misma en términos de las demandas actuales sin desvirtuar la historia y la relevancia de la pedagogía como configuración conceptual comprensiva de la educación y sus procesos.

En Colombia aún la pedagogía es vista o en la finalidad de su práctica como un arte o tecnicismo carente de poca rigurosidad científica o dada por sentada en el proceso mismo de reflexión, al ser un término que implica el análisis desde diferentes teorías y disciplinas y ser empleado para mencionar diversas praxis se ha cosificado y desnaturalizado su principal finalidad: que es el análisis, problematización y discurso constante de la praxis educativa y el campo amplio de la educación y desde allí la configuración y transformación de nuestro sistema educativo sustentado en experiencias externas y que prima adquisición de conocimientos y resultados ante construcción de saberes y reflexiones críticas.

De allí que la pedagogía en Colombia debe surgir como apuesta para la transformación educativa y no sólo como la acción del docente y el estudio de su práctica, debe ampliar su percepción a lo que atraviesa la educación en el aspecto social, cultural, económico y político del país y en la incidencia de esta en la formación humana y de ciudadano.

Desde la naturaleza de las ENS la pedagogía se constituye en una constante reflexión en relación a la práctica profesional diaria del maestro formador y del maestro en formación, a manera de

pregunta y alternativas de solución sobre los procesos que se desarrollan en torno al enseñar y al aprender de la niñez de preescolar y básica primaria (MEN, 2015).

3.4 Reflexividad y relación dialógica

Los procesos educativos como factor social humano son dinámicos, cambiantes y deben (aunque no siempre sea así) responder a las demandas y particularidades de las personas que allí están inmersas, dados en un contexto, temporalidad y espacio particular; en la escuela como espacio propio para la educación de maestros convergen una serie de afectos, opiniones, particularidades, sonoridades, disonancias, humores, creencias y demás características propias de lo humano, que en su contraste enriquecen y complementan las labores diarias de la enseñanza y aprendizaje.

Desde allí el profesor acompañante de la formación debe ser muy perspicaz en encontrar las relaciones que ahí se visualizan y vivencian y de esa diversidad lograr convergencias que conlleven a todos a ser más pensantes, conocedores, amantes y felices; sin embargo, el profesor pierde de vista en constantes ocasiones las realidades preexistentes del contexto primario y endógenas del individuo que pretende formar y tiende a conceptualizarlas y comprenderlas desde su propia realidad, ahondando a que las acciones, situaciones y relaciones en la escuela pierdan armonía, articulación y complementariedad.

Formamos seres humanos diversos, complejos, con mundos interdependientes y con arraigos académicos de otras instituciones y realidades que chocan con la dinámica propia de la Escuela y en la que muchas veces encontramos modos de entramados, pero pocas puertas de acceso y salida. En la Escuela los maestros en formación encuentran espacios y vacíos formativos que cuestionan desde la ética, pero también desde la ignorancia de su nuevo entorno y en los que la práctica y reflexión del profesor pierde sentido cuando se

repite, normatiza y ejemplariza acciones, posturas y discursos categorizantes, divisorios, impositivos y generales, que en vez de educar hacia la libertad encajonan la razón, la opinión y la autonomía propia, del otro y de lo otro

Sin ambages, la educación es y debe ser siempre un acto de libertad en la medida que favorece el accionar humano en pro de su mismo bienestar, comunidad y naturaleza; un horizonte que permite la apertura paulatina de espacios más críticos y complejos de libertad, ética y amor, mediados por procesos de diálogo, encuentro, crítica y ejemplarizados por quien asume la postura de formar.

Es entonces, labor de la IEENSMM permitir espacios y relaciones de encuentro y desencuentro, de disciplina e indisciplina, del todo y las partes entre doxas, vivencias, personalidades y saberes, es reconocer y comprender que en torno a ellas se gestan las situaciones y problemáticas de la educación que deben ser dialogadas e investigadas y esto implica que los actores del proceso educativo entiendan que existen y pueden ser posibles diferentes caminos de asumirlas, afrontarlas, vivenciarlas y disfrutarlas. Pero también que no son estáticas, totalmente perceptibles, de única solución o respuesta y requieren del trabajo mancomunado de todos, que la educación y todos sus vértices son incompletos, revolucionarios, transformados y transformadores por lo tanto son complejos.

Sin embargo, los actores educativos y el acto educativo muy distante a su intención de formar y educar seres libres y naturalmente felices, como lo expresa Maldonado (2017), o sea de situarse en la complejización de la educación, se han prestado como escudo, excusa y pretexto para intenciones, dogmas y doxas económicas y políticas que buscan el poder, a través de educar seres adoctrinados sin opinión propia, que no cuestionen ni refuten

políticas, decisiones y supuestos que acrecientan y empoderan a unos pocos y sumergen en gran magnitud a la mayoría de la población en la vulnerabilidad y la pobreza.

No obstante, en la formación de maestros aún se visionan respiros de libertad, en la apertura a las diversas corrientes, metodologías y estrategias pedagógicas y la intención reflexiva del maestro sobre su propio actuar, allí el espacio circundante del ser se matiza de pedagogía, didáctica y praxis contextualizada, materializada y ejemplarizada desde el sentir y la realidad de sus agentes y su diario vivir.

Esto permite y hace relevante el pensar y reflexionar constantemente la finalidad e intencionalidad de la educación, en su papel netamente liberador y transformador, sobre todo la que atiende a formar profesores, quienes somos los llamados aunque no los únicos a promover la transformación de las condiciones exógenas del individuo y a través de pequeños y constantes impulsos críticos propulsar movimientos vivientes que generen revolución-ecoevolución, caos- orden, desestabilidad- permanencia de lo humano, lo social, lo natural y lo educativo.

En este entramado hay que pensarse y plantearse las diversas relaciones y acciones que se presentan o no entre teoría y práctica y que estas gestan o no en la escuela, al mismo tiempo que se analizan los aspectos que conforma a cada una, en términos que favorezcan el proceso de formación de profesores; es entonces, cuando cobra importancia los procesos investigativos educativos que se sumerjan en la escuela, su dinámica y sus actores, que revuelva las entrañas de quienes diariamente nos enfrentamos a transformar realidades y conformar subjetividades.

Tal y como lo expresan Perlo (2018) y Maldonado (2017) la investigación debe ser afectiva, emotiva, de seres humanos entrados en vivencias y no de máquinas analizando

algoritmos, un proceso de estudio y de investigación de la educación donde debe ser pensada como un todo, considerando paralelamente aspectos sociales, ecológicos y culturales.

Por medio de esta investigación, del análisis de lo real- presente, pero visionando el futuro como planea Maldonado (2017) verdadero campo de la Educación, se logra deslumbrar esos caminos de incertidumbre e inestabilidades que surgen en los componentes y las relaciones entre conocimiento y praxis; comprendiendo como acontece la teoría y la práctica pedagógica en la formación de los futuros profesores, entendiendo estas concepciones como pilares bases de la construcción de profesor e incursionando en el entramado de la formación profesoral se pretende comprender y transformar la realidad educativa de la ENS.

Esta investigación como fenómeno abierto de conocimientos y reconocimientos, favorece procesos de adaptación y aprendizaje del propio contexto y realidad, la investigación en la Normal sobre sentidos de la formación profesoral en el programa de formación complementaria proveerá insumos para la movilización de estructuras, saberes, prácticas, discursos y ejemplos del acto educativo y formativo de la institución.

Para el describir las rupturas y tensiones que se evidencia entre teoría y práctica, se retomarán conceptos de la complejidad citados por Perlo (2018), que darán movilidad y bases para comprender las relaciones que entre ellas se tejen al interior de la formación inicial en la IEENSMM:

- El observador determina lo observado: cuando miramos hacemos foco y determinamos una posibilidad. El observador investigativo será el mismo actor educativo, profesor

y maestro en formación que evidencien los matices de la teoría y la práctica en la formación profesoral.

- La dualidad onda-partícula: la observación cambia la condición del sistema. Tanto profesor como estudiante serán observadores y observados en su teoría y práctica lo que movilizaría su reflexión con relación a ambas y por ende cambios en las mismas.

- Superposiciones y complementariedad: tanto actores como procesos son resultado de ellos mismos, pero también del complemento entre sí y sin embargo no están inacabados de por sí, en su estructura interna tienen una serie de factores que influyen sobre ellos y su entorno.

- La “no localidad” del espacio y el tiempo: la teoría y la práctica pedagógica, aunque situadas, forjadas en un tiempo y lugar son transformadas por las realidades presentes y futuras del acto educativo, no son propias de una época y comunidad sino universales y adaptables. No son inamovibles, taxativas, permanentes y perennes.

- Totalidad y orden implicado: teoría y práctica pedagógica en la formación profesoral son simbiosis y complemento; cada una se observa implícita en la otra.

- Principio sistémico u organizativo: teoría y práctica pedagógica no pueden ser observadas en un escenario distinto al acto educativo de la formación profesoral.

- El holomovimiento: teoría y práctica son cambiantes y están en constante fluctuación.

- Inestabilidad: por lo anterior, las mismas se mueven en la dinámica del sistema abierto de la escuela, la educación, la formación; no alcanzan la estabilidad en su totalidad porque siempre están modificándose o adaptándose.

- Caos, entropía y asimetría: desde la reflexión y análisis de la teoría y práctica pedagógica, el sistema se moverá y surgirán nuevos caminos, no volverá a ser la misma formación profesoral.
- Retroalimentación-Recursividad: se estará en contaste realimentación de la formación profesoral desde el conocimiento, reflexión y praxis de esta; cada acción formativa intencionada trae consigo una estructuración mejorada.
- Hologramía: teoría y práctica conforman componentes relativos dentro de la formación profesoral.
- Autopoiésis: profesores y maestros en formación como seres humanos en constante transformación interactuaran entre sí, con los procesos y el entorno logrando una transformación mancomunada de la formación profesoral; se incitará al involucramiento voluntario, abierto y flexible.
- Principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización): cada componente y actor se involucrará y organizará en términos de su propia autonomía, pero en respuesta al proceso propio de la escuela.
- Principio dialógico: teoría y práctica como componentes aparentemente distantes se pondrán a dialogar en torno a la mejora y complejidad del proceso formativo; donde cada uno desde su sistema y estructura modificará e influirá al otro, estableciendo relaciones, tensiones y rupturas hacia la reflexión y transformación de prácticas, discursos y supuestos educativos.
- Principio de reintroducción: teoría y práctica no son perennes ni exclusivas de una época y espacio, por lo tanto, son adaptables y transformadas en respuesta a la realidad presente y la intencionalidad futura.

- **Coevolución:** se pretende un intercambio recíproco entre actores y componentes que descomponga y desestabilice el sistema lo que permita reestructurarse y adaptarse a nuevos conocimientos, prácticas y discursos educativos que potencialicen la formación del futuro profesor.

CAPÍTULO IV. RUTA METODOLÓGICA

“No hay método, no hay receta; sólo una larga preparación”. Gilles Deleuze

4.1 Enfoque de investigación

Las comprensiones de la investigación pedagógica y de la etnografía para este trabajo de investigación apuestan a que la investigación y análisis de la práctica y saber del profesor, debe tender a fortalecer los procesos de transformaciones individuales y sociales de la formación profesoral, si son entrelazados por la reflexión particular y colectiva y están directamente asociados a la vida cotidiana del quehacer del profesor identificado-reconocido-analizado y expresado por el mismo.

Como fenómeno investigativo se enmarca este trabajo en la investigación pedagógica y la perspectiva crítica como método de investigación que analiza críticamente y de manera colectiva la realidad por parte de los grupos que la vivencian: los maestros en ejercicio y en formación, para promover una transformación en la práctica y en el ámbito social.

Allí entonces, es posible que este análisis crítico desde la etnografía permita levantar un mapeo de las relaciones existentes entre teoría y práctica, desde la reflexión colectiva y la visibilización de los saberes de los profesores; todo esto como ejercicio de visualización de la historicidad propia de la formación profesoral en espacios y tiempos determinados y circunscrito a la objetividad de cada participante en el sentido posible de la gran dificultad que existe en el ser humano por la autocrítica y autoevaluación consciente.

Por otra parte, esta investigación es la búsqueda de una apuesta por una investigación pedagógica y formativa en el campo de la formación profesoral, que se da en

el encuentro de la propia práctica y responde a los cuestionamientos propios del escenario escolar y contexto de ejercicio del profesor y propicia momentos críticos de reflexión sobre sí misma; una investigación pedagógica que genere conocimientos- teorías y saberes que permitan la apertura de cambios sociales en la formación, pero que sea una investigación de y para maestros, una investigación articuladora de estudiante- profesor, saber y práctica pedagógica, formación y educación.

Entonces la invitación es a la construcción colectiva y subjetiva de conocimientos contextualizados y situados en la praxis del maestro dada desde sus actores y empleando propósitos de la etnografía como elemento para la reflexión de la propia realidad que, favoreciendo uno o varios sistemas de representación, permitan comprender la experiencia pasada, las necesidades de la actualidad y la proyección futura de la formación docente.

Para finalizar el proceso comprensivo de los sentidos de la formación profesoral, se requiere reconfigurar todo lo aprendido y volver a aprenderlo todo, desconfigurar la estructura mental establecida acerca de la formación de maestros, entendiendo que los procesos de la teoría, la práctica y la reflexión pedagógica conforman un entramado y cada uno condiciona y resignifica a los demás.

4.2 Diseño metodológico

Por consiguiente, para comprender los sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral en el PFC en la ENSMM, se empleará la etnografía (Wolcott, 1993; Boyle, 2003; Schettini, y Cortazzo, 2018). Esta favorece la comprensión del modo de vida cultural de un grupo, ya que la cultura se aprende y se comparte y como tal se puede describir y comprender; y esta comprensión nos muestra la existencia de realidades alternativas, conformadas por la explicación de cada uno de los miembros del grupo, que da cuenta de su propia realidad y perspectiva.

En un sentido crítico la etnografía se encarga del entendimiento de lo que hace, lo que dice, lo que dice que hace, la tensión entre lo que hace y lo que dice que debería hacer de cada uno de los sujetos pertenecientes a una cultura o realidad, para apropiación de esta investigación la etnografía permite describir, interpretar y develar la práctica pedagógica- lo que hace el maestro, la teoría o discurso pedagógico- lo que dice el maestro, la reflexión pedagógica - lo que dice que hace el maestro y las relaciones entre teoría y práctica pedagógica- la tensión entre lo que hace y debería hacer y ser el maestro; todo esto en el marco de un contexto llamado PFC de la ENSMM donde se vivencia una cultura de formación profesoral; para así comprender los sentidos que se le otorgan a esta.

4.3 Muestreo en la investigación cualitativa

Para la investigación pedagógica y crítica con estudio etnográfico se requiere de la participación de actores sociales inmersos en la realidad y contexto a investigar , que favorezcan la interpretación y la reflexión autoconsciente sobre la naturaleza de la cultura que los atraviesa; por lo tanto para esta investigación se cuenta con la participación de maestros en formación (estudiantes) y en ejercicio (directivos docentes y docentes) que se encuentran vinculados con el PFC de la IEENSMM y son agentes claves para suministrar información, que permita la comprensión de los sentidos que se otorgan a la formación profesoral contemplando los debates y discusiones acerca de la teoría y la práctica desde su saber pedagógico y su reflexión pedagógica. Se cuenta con 7 participantes para la entrevista semiestructurada y 11 actores educativos para la observación participante desde el grupo focal.

Tabla 1*Participantes maestros en ejercicio en la investigación*

Código	Rol	Técnica de participación
EDD1	Directivo Docente Coordinador	Entrevista
EDD2	Directivo Docente Rectora	Entrevista
ED1	Docente de Investigación	Entrevista
ED2	Docente Lengua Castellana	Entrevista
ED3	Docente de Práctica Pedagógica Investigativa	Entrevista
GFD1	Docente de Investigación	Grupo Focal
GFD2	Docente de Práctica Pedagógica Investigativa	Grupo Focal
GFD3	Docente de Práctica Pedagógica Investigativa	Grupo Focal

Nota. Descripción de códigos asignados a los participantes maestros en ejercicio de la investigación, para conservar el criterio de confidencialidad. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2*Participantes maestros en formación en la investigación*

Código	Nivel	Técnica de participación
EE1	Semestre IV	Entrevista
EE2	Semestre IV	Entrevista
GFE1	Semestre II	Grupo Focal
GFE2	Semestre II	Grupo Focal
GFE3	Semestre II	Grupo Focal
GFE4	Semestre II	Grupo Focal
GFE5	Semestre II	Grupo Focal
GFE6	Semestre II	Grupo Focal

GFE7	Semestre II	Grupo Focal
GFE8	Semestre II	Grupo Focal

Nota. Descripción de códigos asignados a los participantes maestros en formación de la investigación, para conservar el criterio de confidencialidad. Fuente: Elaboración propia.

La población participante representada en las tablas 1 y 2, se seleccionó de acuerdo con la representatividad y conocimiento de la formación inicial de maestros, es decir, 10 maestros en formación (estudiantes) pertenecientes y cursando el PFC en últimos semestres, 6 docentes que interactúan y desarrollan unidades de aprendizaje en el PFC y 2 directivos docentes administradores de la ENSMM.

4.4 Plan de análisis de la información

Para el plan de análisis de la información se dispondrá del análisis del contenido latente inicialmente para organizar, procesar y analizar la información, tal como se muestra en la tabla 3, para, “posteriormente trabajar en la abstracción e interpretación de los mismos” (González y Cano, 2010, p. 3); proceso que proveerá categorías y subcategorías subyacentes al análisis de las entrevistas y los grupos focales y su articulación con conceptos y relaciones fundantes y donde la voz reflexiva del investigador toma propiedad y construcción de nuevos sentidos y develaciones de sus experiencias.

Tabla 3

Análisis de los datos

Análisis del contenido (latente)
Es el proceso de identificación, codificación y categorización de los principales ejes de

significado subyacente en los datos. Va más allá de la descripción de los componentes obvios y visibles de los datos (contenido manifiesto) para interpretar, realizar una abstracción de los datos accediendo así al significado oculto de los mismos (contenido latente)

Nota. La tabla muestra el análisis de contenido referenciado por González y Cano (2010, p. 3).

De igual forma, se empleará un método artesanal para organizar, interpretar y comprender el contenido de las entrevistas y los grupos focales (intervención activa de los actores del contexto formativo), después de transcritas las entrevistas, se extraen apartes que a ojo del investigador son claves para el proceso de análisis y se les codificará (Deslauriers, 2004). Desde allí se desarrollaron matrices que adoptan particularidades de la organización de sistematización de experiencias como punto de partida para una comprensión de la formación profesoral en la IEENSMM como integralidad de sus componentes teoría, práctica y reflexión pedagógica.

Esta comprensión se da desde el reconocimiento y validez de la voz de sus autores, y así reconstruirla a partir de la propia reflexión y experiencia personal de la cotidianidad del colectivo docente, partiendo de los sentidos que le otorgan los maestros a la formación profesoral y las tensiones y rupturas que se tejen entre sus componentes, de tal manera que se piense y se imagine de otra forma para lograr transformarla, tal como lo manifiesta, Jara (2018):

...este empeño cognoscitivo no se devuelve solamente a la experiencia que le sirve de punto de partida, sino que—en la medida que supera la mirada descriptiva y puntual y logra penetrar en el movimiento relacional y complejo de sus componentes y el dinamismo de su trayectoria— se vincula a una comprensión conceptual cuya abstracción le permite abrir pistas de vinculación con otras situaciones, saberes, acciones y emociones que son producto de otras experiencias. (p.76)

Para finalizar con un tejido de las relaciones establecidas entre las categorías desde el panorama de lo configuracional, que busca reconfigurar lo aprendido a partir de la experiencia y volver aprenderlo para transformarlo desde allí y así desconfigurar los procesos mentales establecidos, contemplando criterios de la complejidad donde la formación profesoral sería el todo y sus componentes teoría, práctica y reflexión pedagógica no son elementos aislados, sino complementarios y constructores del proceso.

Figura 3

Ciclo metodológico de la investigación



Nota. La imagen nos muestra el ciclo metodológico empleado para la organización, análisis, interpretación y comprensión del proceso investigativo y el manejo de los datos obtenidos,

teniendo en cuenta que las etapas están interrelacionadas y no son lineales. Fuente: Elaboración propia.

4.5 Componente ético

Al estar enmarcada la investigación en una comprensión crítica, participativa y reflexiva de la realidad propia del maestro y al ser este el actor e informante principal de la investigación, se requieren establecer las condiciones éticas necesarias para un proceso leal, veraz, comprensivo y fiel a la realidad analizada.

Se tendrán en cuenta los asuntos éticos en la etnografía de Lipson (2003), los cuales se relacionan con las características de la metodología cualitativa e incluyen el compromiso de las entrevistas y observación participante (grupo focal), técnicas propias de esta investigación; a considerar:

- Asegurar el bienestar integral de los participantes y respetar su dignidad e intimidad, cada participante tendrá una etiqueta de identificación la cual incluye su rol y la técnica en la cual participó, por medio de la cual se mantiene confidencialidad y anonimato. Por ejemplo: EDD1 Entrevista Directivo Docente participante 1, GFE3 Grupo Focal Estudiante participante 3 y así sucesivamente.
- La investigación se enmarcará en el relativismo cultural⁹, primará el respeto por la opinión, pensar y saber del participante, independiente de la postura ética y moral de la investigadora; cada concepto, costumbre y norma de la institución participante será reconocida y fiel en la escritura.

⁹ Estudiar otras culturas en sus propios términos y evitar juicios de valor etnocéntrico sobre ellas.

- Consentimiento informado, se da de forma oral al iniciar el grupo focal y la entrevista, este incluye la información y el propósito de la investigación y permite que el actor educativo tome la decisión de participar o no del proceso.
- La investigadora expresará su identidad y postura como investigadora, siendo respetuosa, sensible y flexible ante la recolección de la información, la observación de los participantes y el análisis de los datos; sin prejuicios, discriminación e imposición.
- Reciprocidad, la socialización de resultados y de recomendaciones de la investigación serán informados a los participantes, garantizando la devolución al otro de su intervención y participación en la misma.

CAPITULO V. HALLAZGOS

“En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda; sólo se gana lo que se da” Antonio Machado

En este apartado encontraremos la riqueza del discurso comprensivo y experiencial del maestro por la formación profesoral y la articulación entre teoría y práctica que plantea la necesidad de visionarlas como ejes complementarios del proceso, que, aunque, por momentos se distancian e inician o intervengan en distintas fases de la formación de maestros, están presentes a lo largo de su construcción y son el cimiento para su desarrollo.

Para llegar a comprender los sentidos que se otorgan a la formación profesoral, se hace necesario el análisis de categorías fundantes como la formación humana e integral, educación y acto educativo, pedagogía y reflexividad y sus emergencias desde la visualización, ser y quehacer del maestro, su relación directa con la reflexión pedagógica y su implicación en las tensiones y rupturas que emergen de la complejidad relacional de la díada teoría y práctica.

5.1. Sentido de la formación humana e integral como eslabón base del ejercicio profesoral

Tabla 4.

Visión de la formación inicial de maestros

ANÁLISIS DE CONTENIDO MANIFIESTO						
GRUPO DE ENTREVISTAS DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES						
CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	EDD1	EDD2	ED1	ED2	ED3
FORMACIÓN HUMANA E INTEGRAL	FORMACIÓN INICIAL	En la formación inicial de maestros se debe tener en cuenta como primer factor la disciplina... que debe adquirirse a través del trabajo, la responsabilidad y el compromiso. Otro factor el Don de gente: el don de acercarme al otro, poder reconocer	Las universidades medio nos untan de los conocimientos. ...realmente nosotros nos formamos como docentes, y bueno no somos seres acabados, porque continuamente estamos aprendiendo,	Creo que se genera los saberes básicos suficientes para empezar a construir una formación como docente... por ende hay que continuarla. Los estudiantes de la Escuela Normal tienen una conciencia de que	Es un abrebocas, la formación nunca termina, el conocimiento siempre está avanzando, ustedes no pueden quedarse estancados, son como mis palabras.	Simplemente recibe uno como unos brochazos, si, es como que lo inician a algo, pero no es lo definitivo y uno nunca se va a quedar con eso. Hay que tener voluntad, las ganas o la satisfacción de hacer algo, sino lo va a hacer sólo por cumplir, esa es la

		<p>las bondades, virtudes, los defectos... el don de gente aquí es básico.</p> <p>El sentido común, poder desarrollar la capacidad de saber actuar, como actuar, como poder proceder ante determinadas situaciones y sobre todo ponerlas en práctica.</p> <p>Se espera que esté encaminada y más acorde a las circunstancias y el contexto que nos está brindando la sociedad en el momento.</p>	<p>realmente es con la experiencia.</p>	<p>es una primera escala... que luego hay que seguir formándose.</p>		<p>entrada; esto no es algo que uno haga sólo por cumplir, entonces, la vocación también, no.</p> <p>Sólo es una iniciación... con un conocimiento de teóricos que apoyan el proceso de la educación.</p>
VOZ EMERGENTE		<p>Se busca una formación inicial contextualizada, que responda a las necesidades de la población, pero también a la realidad, además, que ofrezca el desarrollo de capacidades básicas para trabajar con el otro y desempeñar una labor de la mejor manera.</p>	<p>Se visiona la formación inicial como una base para desempeñarse como docente, el cual debe estar en constante formación y sólo se logra realizar en el ejercicio profesional.</p>	<p>De alguna manera la formación inicial es el primer eslabón de una profesión y vida profesoral, de la cual los maestros en formación tienen conciencia.</p>	<p>La formación como continuo aprendizaje, invita a la actualización y profesionalización constante.</p>	<p>Como primera formación implica procesos voluntarios y de vocacionalidad, ya que es la iniciación de un proceso.</p> <p>Por otra parte, es la puerta de entrada al conocimiento teórico propio de la educación.</p>

Nota. La tabla muestra apartes de las entrevistas realizadas a Directivos Docentes y Docentes.

Fuente: Elaboración propia.

La formación inicial por el maestro en ejercicio se visiona como el primer peldaño para una formación como profesores, ya que cuenta con los elementos para ir construyendo la profesión profesoral y brinda herramientas básicas como saberes y teorías que constituyen la esencia de la educación.

Creo que se genera los saberes básicos suficientes para empezar a construir una formación como docente... por ende hay que continuarla. ED1

Es un abrebocas, la formación nunca termina, el conocimiento siempre está avanzando, ustedes no pueden quedarse estancados. ED2

Simplemente recibe uno como unos brochazos, si, es como que lo inician a algo, pero no es lo definitivo y uno nunca se va a quedar con eso. ED3

Sin embargo, para la construcción y formalización del ser maestro, este proceso es solo una iniciación que requiere perfeccionarse con la actualización y profesionalización constante, y con la práctica pedagógica desde la experiencia, [...] *realmente nosotros nos formamos como docentes, y bueno no somos seres acabados, porque continuamente estamos aprendiendo, realmente es con la experiencia. EDD2*; sin embargo, se fundamenta en la vocacionalidad, en la voluntad y en la disciplina del maestro, *hay que tener voluntad, las ganas o la satisfacción de hacer algo, sino lo va a hacer sólo por cumplir, esa es la entrada; esto no es algo que uno haga sólo por cumplir, entonces, la vocación también, no. ED3.*

De allí que la formación inicial como acto educativo de apertura a la profesión docente, depende en gran medida de la disponibilidad del ser humano que se implica en ella, ya que es a través de esta que se van adquiriendo las herramientas y capacidades para llevar una buena vida y ser feliz (Gómez, 2023) y realizarse como maestro; añádase a lo anterior, que la formación inicial debe proveer o fortalecer en el educando:

[...] como primer factor la disciplina... que debe adquirirse a través del trabajo, la responsabilidad y el compromiso. Otro factor el Don de gente: el don de acercarme al otro, poder reconocer las bondades, virtudes, los defectos... el don de gente aquí es básico. El sentido común, poder desarrollar la capacidad de saber actuar, como actuar, como poder proceder ante determinadas situaciones y sobre todo ponerlas en práctica. EDD1

Es entonces vital, reconocer que formarse, tal como plantea Yepes (1998) simboliza aprender a vivir bien y formarse culturiza; lo cual significa saber hablar, ser dueño de sí mismo, compartir intereses, asumir tareas, ejercer derechos, ser buen amigo, entre otras tantas

características (como se citó en Gómez, 2023, p 6); es entonces un reto de la formación inicial, ofrecer el desarrollo de capacidades básicas para trabajar con el otro y desempeñar una labor de la mejor manera.

De igual forma, este proceso formativo como acto educativo que culturiza debe ser contextualizado y pertinente, *se espera que esté encaminada y más acorde a las circunstancias y el contexto que nos está brindando la sociedad en el momento*. EDD1; “es un fenómeno esencialmente dinámico que sucede, cada vez más, en el mundo contemporáneo, en entornos cambiantes y en tiempos caracterizados por turbulencias” (Maldonado, 2014, p.11), ya que nos formamos diaria y constantemente durante toda la vida y esta formación se genera en distintos entornos y contextos de participación (Navarrete, 2015).

La formación durante la vida debe apuntar a la transformación personal y social, promoviendo espacios de plenitud personal que inviten al Ser humano a interesarse por su proceso inspirado y efectuado en su realidad, buscando su propio fin en coherencia con los fines de su existencia, al considerar la formación como un proceso de transformación personal, de crecimiento personal íntimamente relacionado con su vida interior (Gómez, 2023).

De otro lado, para los maestros en formación de la EN, la formación inicial que reciben genera una conciencia más plena y amor de la vocación como maestro, disciplina en la labor y brinda las herramientas lúdicas, didácticas y pedagógicas para trabajar procesos de aprendizaje con la población estudiantil.

Como elementos de la formación inicial, yo creo que la disciplina sería el primer... el amor por enseñar la vocación...Nos deben formar en valores, en amor para transmitir conocimientos y en formarnos como en el Programa en maestros investigadores, que innoven, que busquen estrategias para atender a toda la población de estudiantes.EE2

Continuar con la complementación pedagógica pues lo ayuda a uno a tener conciencia más plena de su vocación como maestros. [...]. La Escuela Normal nos da las bases, esas herramientas lúdico, didácticas y pedagógicas para los maestros. Las Escuelas Normales son formadoras de pedagogos, son principales en la didáctica y le permiten a un maestro normalista ejercerla. ED1

En cierto sentido, la visualizan como una formación interdisciplinaria que se articula con procesos y prácticas investigativas e innovadoras, a partir del ejemplo y la influencia de los maestros en ejercicio que los acompañan.

El ejemplo y la influencia del maestro están implícitos en la formación profesoral como parte del currículo oculto y tienden a ser mucho más observables y relevantes para el estudiante que la teoría propiamente dicha:

Existen diferentes aspectos que me ayudaran a estructurar mi formación docente, las cuales van desde el acompañamiento efectivo de los maestros formadores quienes son los que me darán a conocer las diferentes metodologías pedagógicas. GFE5

Al formar maestros como maestros, lo importante es darle a conocer a los maestros en formación la importancia de la vocación, [...], si uno como maestro formador a los estudiantes no les dice lo principal que es vocación a esto, todo es en vano. EE1.

La práctica pedagógica desde los maestros formadores es enfocada, muy valedera para que yo quisiera también seguir siendo ese referente de ellos, o ellos son un referente para mí desde la Normal. EE2

De lo anterior, es susceptible reconocer que el maestro formador es una pieza clave en el proceso de formación profesoral, ya que es quien además de transmitir esos saberes bases para la profesionalización, es también, el encargado de proyectar la vocación, pasión, ejemplo y

reconocimiento de la labor docente; el maestro es un exponente del amor pedagógico, que vincula el amor por la enseñanza, la adquisición del conocimiento, el estudio y los niños y en gran medida por reflejar el amor por lo que hace en la Escuela. (Jiménez, 2021).

5. 2 De la teoría educativa a la construcción de saber pedagógico desde la mirada del maestro

A partir de esta categoría se explora como el conocimiento científico, el conocimiento cotidiano, la sapiencia previa y la sabiduría generada desde el ejercicio docente, se constituyen como la fuente del saber profesoral y la teorización de los procesos educativos y pedagógicos de la formación inicial; comenzaré describiendo la conceptualización de la teoría otorgada por los directivos docentes y docentes desde lo plasmado en la tabla 5.

Tabla 5

Concepciones de la teoría en la formación de maestros

ANÁLISIS DE CONTENIDO MANIFIESTO						
GRUPO DE ENTREVISTAS DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES						
CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	EDD1	EDD2	ED1	ED2	ED3
FORMACIÓN HUMANA E INTEGRAL	TEORÍA	La teoría nos tiene que brindar los elementos necesarios para poder adquirir conocimientos. Es indispensable que el docente en la formación de maestros primero maneje, tenga y reconozca esa teoría y tenga presente donde está...y hacer uso de esa teoría, pues esa teoría es indispensable para el ejercicio docente. Se estructura dese un plan de estudios. Nos brinda la posibilidad de reconocer algunos pedagogos, que nos dan los elementos	Primero se debe tener el conocimiento para aplicarlo... entonces se debe preparar con una parte teórica, dar porque se hacen las cosas, para qué. En la Escuela Normal se aprende una base de la pedagogía, del ser, donde realmente se tienen bases para hacer y ser mejores maestros. El conocimiento se encuentra en cualquier computador o libro, pero el trato con el ser humano no.	Desde la teoría ellos van descubriendo algo o verdades para sí, porque el asunto del descubrimiento es muy bonito, al menos pues lo siento yo desde la práctica docente. Conocer obviamente las teorías del aprendizaje, algunos conceptos técnicos que tenemos, tener un espacio para discutir con los pares, para establecer comparaciones, para conocer experiencias e historias de vida. El pensum son los conocimientos útiles y que se van	Uno se forma como maestro es con teorías. No solamente la teoría es como la base fundamental de la enseñanza, sino que es necesario complementarla; con el contexto, con los saberes previos de los muchachos, con situaciones significativas reales, que le mejoren a uno el trabajo en la aula de clases. El conocimiento siempre está avanzando.	La parte teórica, pues es la parte conceptual que todo maestro debe tener en su formación.

		necesarios y suficientes para crecer en el proceso de formación... nos brindan los elementos y sustentos teóricos para reforzar y poner en práctica el ejercicio de la práctica misma.		a necesitar, pero necesariamente, necesitan de un docente que no sea pasivo y que esté dispuesto a investigar y hacer todo ese proceso de reflexión.		
VOZ EMERGENTE		La teoría orienta el actuar del docente siempre y cuando esté pensada y direcciona su práctica, nutriendo de esta manera el proceso de formación profesoral y mejorando su actuar.	La teoría son los conocimientos adquiridos que dan razón del por qué y para qué se hacen las cosas y son el primer elemento en la formación. La teoría primordial para la ENS debe estar orientada a la pedagogía y desde allí al reconocimiento y formación del Ser y su relación con el otro y con el entorno.	El saber es un descubrimiento que se vivencia en la práctica. El conocimiento se puede y debe construir en la relación con el otro, en donde la teoría trasciende lo netamente científico para verse también en la construcción de lo social y lo personal. La teoría se dinamiza desde el rol activo del docente y la disposición a investigar, la teoría como eje fundante requiere de constante actualización y análisis.	La teoría fundamenta la labor docente, pero esta debe ser complementada con la realidad y más aun con la vivencia del conocimiento en el aula.	La teoría es el componente porque el cual inicia el proceso formativo.

Nota. La tabla muestra apartes de la entrevista realizada a Directivos Docentes y Docentes. Fuente:

Elaboración propia.

La teoría concebida como todos los aspectos técnicos, de conocimientos, conceptuales de la profesión docente, se convierte en la base para formarse como educador.

uno se forma como maestro es con teorías. ED2.

la parte teórica, pues es la parte conceptual que todo maestro debe tener en su formación.

ED3. conocer obviamente las teorías del aprendizaje, algunos conceptos técnicos que tenemos.

ED1.

Allí se incluyen los diferentes pensadores, pedagogos y teóricos de la educación, que fundamentan las raíces de la educación y de la pedagogía y de los procesos que son llevados a cabo en la transmisión de conocimientos y de la cultura.

Estos conocimientos responden a lo necesario para construir docencia y son fundamentales para la práctica docente, ya que son la fuente primaria para su realización, [...] *nos brindan los elementos y sustentos teóricos para reforzar y poner en práctica el ejercicio de la práctica misma.* EDD1; para Gorodokin (2006) el conocimiento en la formación de formadores es resultado del conocimiento propio del oficio del docente, que no es más que la construcción del saber pedagógico y el ejercicio de la práctica pedagógica.

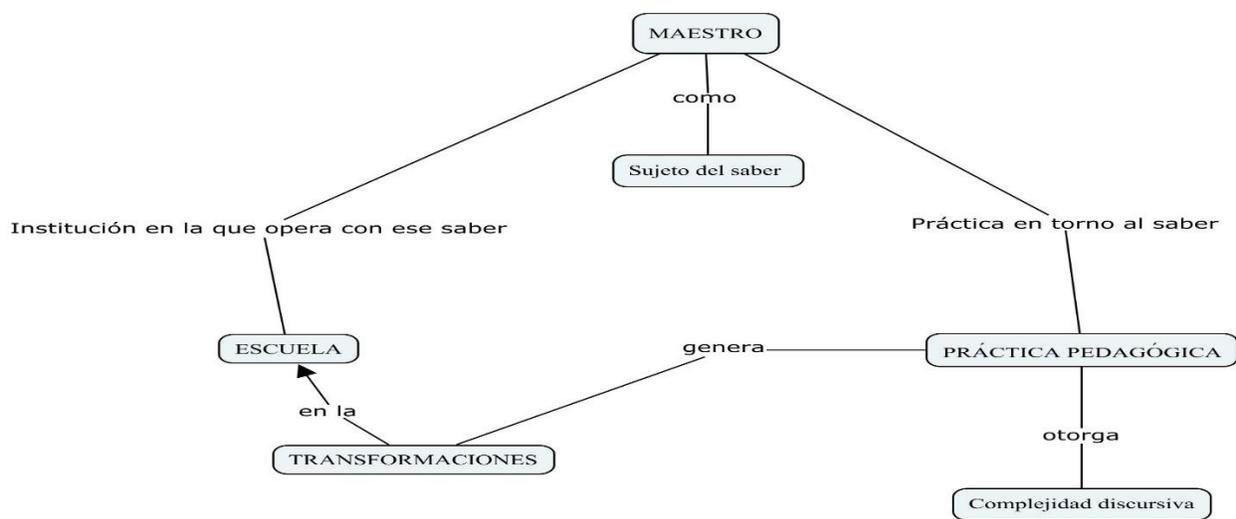
En efecto, desde el conocimiento del oficio, según Díaz (2006):

Los docentes generamos teorías de manera consciente o inconsciente, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional y el reconocimiento de esta realidad constituye un nuevo referente para analizar la formación permanente del docente. (p. 88)

De allí, que en su ejercicio propiamente, se construye saber, este entendido como conjunto categórico de nociones, opiniones, conceptos, teorías, modelos, métodos propios de su quehacer. (Martínez, 1990), que se dan desde una práctica y en un espacio específico.

Figura 4

Constitución del saber pedagógico



Nota. La figura muestra el proceso de constitución del saber pedagógico planteado por Olga Lucía Zuluaga y referenciado por Martínez y Orozco (2009). Fuente: Elaboración propia.

Los saberes que profesan los profesores son el resultado inicial de la misión y operatividad reproductora de la escuela y en segunda línea de los conceptos, representaciones, certezas y creencias de sus propios conocimientos y prácticas, donde replican una y otra vez el mismo proceso de enseñanza, en un rol como mediador entre el conocimiento y el estudiante (Gorodokin, 2006).

Esa mediación no es exclusiva del conocimiento científico, el maestro desde su saber pedagógico como conocimiento resultado de los vínculos individuales y colectivos, que progresan, se reorganizan, se identifican y perduran (Díaz, 2006), también incluye la construcción social y personal del conocimiento junto y con relación al otro. El saber pedagógico es un descubrimiento que se vivencia en la práctica y se gestiona en el tejido con el otro; más allá de lo científico, es una incitación y afectación en la construcción personal y social del sujeto sobre el que actúa, lo cual infiere, una transformación en el individuo, en su comunidad y en su contexto.

Los saberes previos del estudiante, el aprendizaje de las experiencias en el aula, la construcción intelectual del maestro sobre su ejercicio y el análisis de la teoría con relación a su aplicabilidad para la praxis profesoral se transforman y fundamentan como saber , en palabras de Foucault como se citó en Martínez (1990), es todo esto que cruza lo social, un saber implícito y propio de una sociedad, que es totalmente diferente al saber científico o teórico, pero que posibilita una teoría, una opinión o una práctica, en un contexto dado; en este caso este saber es el pedagógico enmarcado en el contexto educativo, donde el saber pedagógico es el producto de la experiencia del maestro (Martínez y Orozco, 2009).

Paralelamente, los maestros en formación conceptualizan la teoría como la base principal, lo que cimienta la profesión.

Aunque, a mi juicio, no la reconocen como un conjunto o construcción conceptual del maestro, que orienta la formación, sí identifican en ella, los conocimientos que se transmiten históricamente y son brindados por los maestros en ejercicio como saberes propios de sus áreas de conocimiento, esta visión desde la orientación academicista del docente como transmisor de dominios propios de su materia (Díaz, 2006), y por otra parte, estos como saberes nutridos con la experiencia profesoral que tiene el maestro.

Llegan en la experiencia a confundirla con la pedagogía o la didáctica, al visualizarla más como el desarrollo de ciertas habilidades o tecnicismos:

están los métodos de cada maestro, materiales didácticos, dedicación a las clases. GFE2, conocimiento de diferentes estrategias y metodologías que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje. GFE5, y, es el método y materiales didácticos utilizados. GFE7.

Desde allí, afirmaré ahora que es fundamental conceptualizar el saber pedagógico específico y su implementación en la práctica para desarrollar y fortalecer el proceso de enseñanza

dado en la formación inicial, según Martínez y Orozco (2009), este saber cómo un congregado de elementos de carácter teórico o práctico, que son dominio de un saber en un contexto, un espacio y un tiempo que estructuran la enseñanza y contextualizan la educación; desde esta concepción se adjudica al maestro un rol de intelectual, agente político y creativo del saber.

5.3 La práctica pedagógica reflexiva: quehacer permanente del docente

Esta sección iniciará con la recopilación de las concepciones otorgados a la práctica pedagógica, por parte de los maestros en ejercicio y formadores, que han sido plasmados en la siguiente tabla:

Tabla 6

Reflexiones de la práctica pedagógica del maestro en ejercicio

ANÁLISIS DE CONTENIDO MANIFIESTO						
GRUPO DE ENTREVISTAS DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES						
CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	EDD1	EDD2	ED1	ED2	ED3
FORMACIÓN HUMANA E INTEGRAL	PRÁCTICA	La práctica se está descentralizando... se está haciendo extramural, estamos yendo a otras instituciones (contexto rural municipal y de región) y llegando a otros aspectos como la primera infancia. Creo que la práctica está dando elementos que facilitan a los maestros en formación su proceso de aprendizaje y de mejora en su accionar como persona y futuro maestro.	La práctica es la que nos transforma en los buenos o malos profesionales que seamos. La práctica es el trabajo con la comunidad y con los estudiantes.	La práctica depende del conocimiento que tengas también de los estudiantes, me refiero ejemplo, hay unos estudiantes que por su formación están más enseñados a un taller, mientras que otros que están más enseñados a la discusión, cierto; entonces la práctica siempre va a depender mucho del grupo que tengas. La práctica siempre es un poco un azar, sí, algunas veces la misma estrategia funciona muy bien con un grupo, pero con el otro no; entonces, la práctica es algo	Mi práctica pedagógica yo la describo desde el punto de vista reflexivo, yo soy muy reflexiva; lo que hago en el aula siempre luego lo estoy reflexionando, si me quedó bien, cuáles fueron las fallas, cuáles fueron los aciertos, que cosas buenas hubo en la clase y siempre estoy haciendo escritos de eso para poder como mejorar. La práctica pedagógica juega un papel muy importante porque a través de ella uno ve los avances de los estudiantes, si verdaderamente lo que está	Es importante que ellos (estudiantes) lleven a la práctica, que tengan la posibilidad de experimentar, de vivenciarlo, que no se quede sólo en la lectura, en lo que ven y ya; sino que ellos tengan la posibilidad de hacer cosas. La práctica pedagógica como profesora ha sido un proceso bien interesante, porque me ha ayudado a crecer, a mejorar mucho; desde mi trabajo como docente me ha permitido explorar muchas, digamos, posibilidades, que antes estaba en una sola y aquí he tenido la posibilidad de

				<p>que se debe ir meditando con el tiempo, modificando dentro de la formación, algo que vas adquiriendo o que adquiriste en el pasado y que debes ir actualizando. Creo que la práctica, él (maestro) debe tener ese espacio para conocer al sujeto con el que se va a trabajar, el niño, además, tiene un espacio para aplicar estrategias- métodos- técnicas que haya aprendido, un espacio para plantearse el asunto de la evaluación [...]espacio para entender la inclusión.</p>	<p>enseñando en las unidades de aprendizaje- en los seminarios- baja a esas prácticas pedagógicas o no... se trabajan muchas didácticas y esas didácticas ellos luego las llevan a las prácticas. A veces las prácticas que se hacen en el Programa al bajar al aula, el profesor que está de maestro acompañante no tiene como la misma formación, entonces se presentan muchos choques en ese sentido.</p>	<p>orientar, de involucrarme, de tener la posibilidad de conocer... de reconocer que cada uno tiene su estilo.</p>
<p>VOZ EMERGENTE</p>		<p>La práctica es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza, dotando de elementos contextuales y procedimentales al accionar docente; se evidencia que la práctica en la formación docente trasciende del espacio formativo y se vivencia en los espacios laborales.</p>	<p>La práctica es aquella que nos relaciona con lo humano del otro dentro del proceso de aprendizaje, es esa interacción diaria con la comunidad y que nos edifica y cataloga como maestros.</p>	<p>La práctica no es un proceso inmóvil y anquilosado en el tiempo, depende de una construcción y análisis diario del contexto, la comunidad y el momento en el que transcurre; se podría insinuar que la práctica pedagógica tiene una historia que nace en la formación, pero se reestructura con la experiencia y está cargada del conocimiento propio y del otro. En la práctica se aplica el conocimiento adquirido en la teoría y se enriquece de la comprensión de fenómenos educativos como la evaluación y la inclusión. La práctica apropia la formación y</p>	<p>La práctica aterriza a la realidad la teoría y didáctica aprendida en el aula. La práctica es factible de cambio y mejora a partir de un proceso reflexivo y consciente. La práctica pedagógica depende del tipo de formación que tenga el maestro y del espacio de enseñanza o aprendizaje en el que se encuentre.</p>	<p>Se muestra la práctica como ese hacer, que implica el involucramiento activo del sujeto. La práctica es una fuente de aprendizaje, conocimiento y reconocimiento de sí mismo y de otro, que nutren el proceso formativo personal y profesional.</p>

				enriquece al ser docente.		
--	--	--	--	---------------------------	--	--

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Se puede denotar que, para los maestros en ejercicio y formadores, la práctica pedagógica es el quehacer propio del docente, es allí *donde el maestro encuentra el espacio idóneo para vivir y plasmar su experiencia significativamente desde su actuación, bajo parámetros teóricos y, a su vez, de producción de conocimiento. GFD3*; en otras palabras, son todas aquellas acciones de ejecución que develan los conocimientos, teorías y saberes con los que cuenta el maestro y evidencian la experiencia que tiene de su rol, que resultan de su involucramiento activo.

Saiz et al. (2019) afirman que el maestro está cargado de conocimientos propios de su área y maneja un saber práctico, los cuales pone en juego en el desarrollo de su praxis diaria; ya que, *las prácticas sirven al maestro para comprobar directamente el comportamiento de los fenómenos teóricos, a mayor práctica, mayor nivel en los detalles, con la práctica se observan los pros y los contras de las teorías en x o y en un contexto específico, de ahí que, una persona con mucha práctica tiene más elementos para reflexionar sobre su labor. GFD1*.

Esta interpretación está incompleta sino acuñamos a la práctica su esencia reflexiva, por lo tanto, no es un proceso inmóvil y anquilosado en el tiempo; depende de una construcción y análisis diario reflexivo, que hace el docente de ella en un contexto, comunidad específica, momento exacto y que da muestra de su desempeño.

la práctica remite al conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta de las aulas, [...]permite conocer la realidad concreta de la educación. GFD2, adicionalmente, *lo que hago en el aula siempre luego lo estoy reflexionando, si me quedó bien, cuáles fueron las fallas, cuáles fueron los aciertos, que cosas buenas hubo en la clase y siempre estoy haciendo escritos de eso para poder como mejorar.ED2*

Según Perrenoud (2007), “la práctica reflexiva permite, sólo a ella, consolidar conocimientos de acción o desarrollar métodos[...] hay realmente aprendizaje, pero en cierto modo resulta responsable de la reflexión misma y de las regulaciones que genera” (p. 131).; ya que sin esto, para Martínez et al (2019), la práctica solo se limitaría a la repetición y al dogmatismo establecido, sin generar transformación real, y, para Rodríguez (2005) “la práctica pedagógica como actividad humana, histórica y contextualizada que se lleva a cabo en condiciones y circunstancias siempre cambiantes y como tal, no puede ser generalizada ni reducida a formas instrumentales” (p. 42).

Es a partir de la reflexión y escritura de su práctica en el aula y su ejecución del acto educativo, donde podemos: reivindicar al maestro en su condición de generador de teorías que posibilitan la construcción de nuevos conocimientos (Díaz, 2006), constituir los elementos del saber pedagógico, del conjunto de prácticas pedagógicas conscientes y reflexivas (Martínez, 1990) y, tratar de rescatar los saberes de la experiencia desde un diálogo con lo cotidiano y la reflexión en la acción y sobre la acción pedagógica (Perrenoud, 2004; Kemmis et al, 2014).

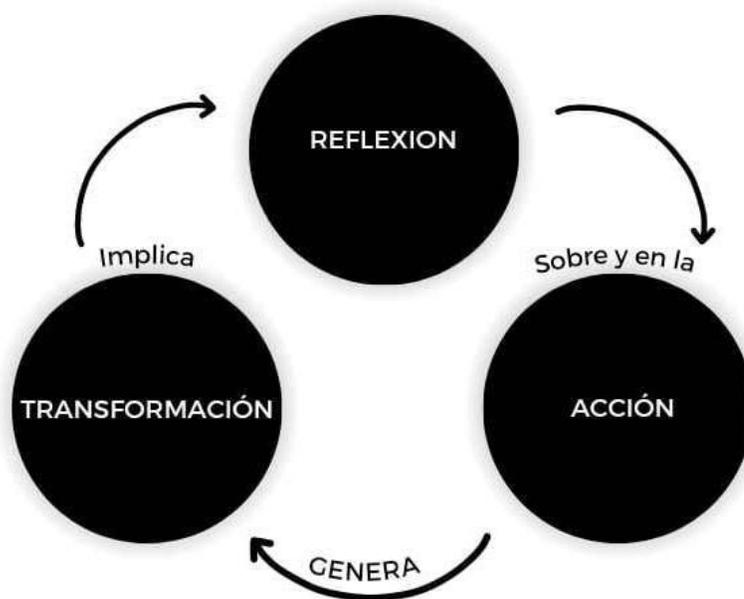
Entonces, la práctica pedagógica cobra vida en la reflexión constante, como proceso y expresión consciente del quehacer profesional docente (Perrenoud, 2004) y “reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible” (Freire como se citó en Masi, 2008, p.78). Por lo tanto, la reflexión y acción son de ejecución paralela e implican un círculo incesante de repetición, tal como se observa en la figura 5, donde el maestro es un profesional reflexivo:

lo que hago en el aula siempre luego lo estoy reflexionando, si me quedó bien, cuáles fueron las fallas, cuáles fueron los aciertos, que cosas buenas hubo en la clase.ED2., la práctica es algo que se debe ir meditando con el tiempo, modificando dentro de la formación. ED1; según

Perrenoud (2004), “La reflexión sobre la acción se renueva constantemente con el devenir de los hechos presentes” (p.36)., *la práctica siempre va a depender mucho del grupo que tengas, siempre es un poco un azar, sí, algunas veces la misma estrategia funciona muy bien con un grupo, pero con el otro no. EDI.*

Figura 5

Ciclo constructivo de la práctica pedagógica



Nota. La figura muestra el proceso cíclico de la práctica pedagógica como resultado de una reflexión constante sobre y en la acción. Fuente: Elaboración propia.

En el curso de esta investigación, la práctica también es interpretada como la fuente constituyente del Ser maestros, dependiendo del tipo de formación que se tenga y del espacio de enseñanza o aprendizaje en el que se encuentre, se evidencia que la práctica en la formación docente trasciende del espacio formativo y se vivencia en los espacios laborales, según Martínez et al (2019), la práctica es el escenario ideal para que converjan estos dos mundos y a mayor

proporción de ambientes constructivos y colaborativos, mayor probabilidad de experiencias transformadoras y enriquecedoras. Frente a esto los maestros plantean lo siguiente:

La práctica es la que nos transforma en los buenos o malos profesionales que seamos. [...] realmente nos formamos como docentes es con la experiencia. EDD2.

A veces las prácticas que se hacen en el Programa al bajar al aula, el profesor que está de maestro acompañante no tiene como la misma formación, entonces se presentan muchos choques en ese sentido. ED3.

A veces vemos que lo que nosotros vemos en la Escuela Normal o en las universidades, no se asemeja mucho con el trabajo ya en una zona urbana o zona rural. EDD2.

Se podría insinuar que la práctica pedagógica tiene una historia que nace en la formación, pero se reestructura con la experiencia y se recarga del conocimiento propio y del otro, es así como *la práctica pedagógica como profesora ha sido un proceso bien interesante, porque me ha ayudado a crecer, a mejorar mucho. [...] de tener la posibilidad de conocer... de reconocer que cada uno tiene su estilo. ED3*

Esto nos lleva a contemplar la práctica como fuente de aprendizaje, conocimiento y reconocimiento de sí mismo y de otro, que nutre el proceso formativo personal y profesional y es elemento primordial en la enseñanza:

Creo que la práctica está dando elementos que facilitan a los maestros en formación su proceso de aprendizaje y de mejora en su accionar como persona y futuro maestro. EDD1, la práctica depende del conocimiento que tengas también de los estudiantes. ED1; y, juega un papel muy importante porque a través de ella uno ve los avances de los estudiantes. ED2.

En las anteriores palabras, advertimos que, en el ejercicio de la atención educativa a personas, desde la singularidad de cada uno y en un contexto preocupado por las emociones,

malestar o bienestar del estudiantado, Martínez et al (2019) nos manifiestan que el docente desarrolla competencias para comprender la diversidad, favorecer el vivir juntos, propiciar la autoestima y la autonomía y fomentar los valores en otros y en sí mismo.

En última instancia, la práctica pedagógica como ejercicio de atención al otro, es un proceso de humanización mediado por el encuentro y reconocimiento con él, mediado este, por la reflexión del diario vivir y por el diálogo y respeto a la diferencia.

Tabla 7

Reflexiones de la práctica pedagógica del maestro en formación

ANÁLISIS DE CONTENIDO MANIFIESTO		
CATEGORÍA: FORMACIÓN HUMANA E INTEGRAL		
GRUPO DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN	SUBCATEGORÍA: PRÁCTICA	VOZ EMERGENTE
EE1	<p>La práctica pedagógica de los maestros en ejercicio en el PFC se basa en sus mallas curriculares, desde la planeación de la unidad de aprendizaje.</p> <p>Se nota en el tiempo y la dedicación que se toman en hablarle al maestro en formación, en darle a conocer su área específica... la debes enseñar desde la experiencia.</p> <p>Después de 5 años de la formación inicial, sería diferente la visión que voy a tener de las prácticas pedagógicas y del ejercicio docente [...], y sobre todo el cambio de la perspectiva, frente a situaciones que seguramente en ese tiempo no lo tenía muy claro, pero que ahora lo comprendo (con la práctica en la experiencia), pero como les digo el maestro está en constante desaprendizaje para aprender.</p>	<p>La práctica pedagógica en el PFC nace de la aplicación de la teoría que trae el maestro a su área; sin embargo, se nutre con la experiencia y la dedicación del maestro hacia sus estudiantes, una práctica humanista centrada en el otro.</p> <p>La experiencia como práctica del ejercicio docente, cambia la perspectiva y la comprensión de situaciones y acciones del acto educativo.</p>
EE2	<p>La práctica es el factor principal para esta carrera.</p> <p>De esta práctica se obtienen los resultados, y es de donde se evalúa, si el conocimiento transmitido a través de la teoría si está poniéndose en práctica.</p>	<p>La práctica evalúa la efectividad y veracidad de la teoría y es la que desarrolla propiamente dicho el ejercicio de la docencia.</p>

	<p>Porque hemos de tener muy en cuenta los saberes previos de los niños para poder llevar a cabo una práctica pedagógica muy asertiva con los estudiantes.</p> <p>Considero que la práctica pedagógica debería tener más tiempo, porque es la parte donde nosotros nos formamos como maestros en formación, [...] donde evidenciamos si tenemos esa vocación.</p>	<p>La efectividad de la práctica está ligada al conocimiento de la población a la que va desarrollada.</p> <p>La práctica rectifica la vocación docente.</p>
GFE1	<p>La práctica pedagógica son las actividades que se llevan a cabo en las clases, los materiales y recursos que se utilizan para el desarrollo de estas y los métodos y estrategias de aprendizaje. Así mismo, lo anterior se articula generando aprendizajes significativos, nuevas experiencias y perspectivas que conllevará a la formación de estudiantes con pensamientos críticos, analíticos y con capacidades para argumentar y sustentar sus ideas.</p>	<p>La práctica es el accionar significativo del proceso formativo, que promueve aprendizajes y experiencias y el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en el estudiante.</p>
GFE2	<p>La práctica pedagógica se describe en la apropiación, la paciencia, observación, la confianza y la motivación e innovación con la que se ejecuta la clase. De este modo, se puede lograr un ambiente de aprendizaje agradable en el aula de clase, para que los estudiantes aprendan de la mejor manera.</p> <p>La práctica es un momento para ser didácticos.</p>	<p>La práctica está constituida por una serie de elementos para el desarrollo de una clase y que constituyen el ambiente de aprendizaje.</p> <p>La práctica favorece el desarrollo de la didáctica.</p>
GFE3	<p>La práctica pedagógica cuenta con unos factores, la cual influyen en la formación para maestro, como lo es, las estrategias y métodos de enseñanza- aprendizaje, la responsabilidad, la constancia y la comunicación que se debe llevar a cabo en el aula de clase.</p>	<p>La práctica está conformada por elementos estructurales del desarrollo de una clase y algunas habilidades propias del docente.</p>
GFE4	<p>En el campo de la práctica, cada maestro en formación desarrolla la teoría según su creatividad y didáctica para trabajar.</p>	<p>La práctica es el espacio para desarrollar la teoría que compromete habilidades del docente y el desarrollo de la didáctica.</p>
GFE5	<p>La práctica es la ejecución y puesta a prueba de los conocimientos, estrategias y metodologías obtenidos dentro del proceso de formación docente, la práctica como tal es lo que me permite evaluar mis capacidades y descubrir al mismo tiempo los aspectos que debo mejorar.</p>	<p>La práctica es la puesta en escena de lo aprendido en el proceso formativo y cómo tal se convierte en una herramienta evaluativa del mismo.</p>
GFE6	<p>La práctica pedagógica la describe el saber convivir, la observación y el saber utilizar actividades que de una manera u otra despierten el interés general en los niños en su etapa inicial de aprendizaje. También describen el vivir, el sentir y el interpretar,</p>	<p>La práctica enfrenta al docente a las situaciones reales del aula, donde debe ser versátil y hacer una lectura y observación clara de su entorno y de los sujetos a enseñar.</p>

	porque de esto se basa en aprender a enfrentar situaciones reales que suceden en un salón de clase cotidianamente.	
GFE7	Los factores que más influyen en la práctica son: el tipo de enseñanza, la responsabilidad de cada practicante, la disponibilidad del material didáctico y apropiación de los temas.	La práctica depende del proceso de enseñanza y de lo que se pretende enseñar.
GFE8	La práctica directamente con los estudiantes es el momento real donde se identifica la vocación y verdadera labor docente. La práctica pedagógica va desde la manera en que se prepara la clase, la disponibilidad para ejecutarla y los recursos utilizados en esta [...] que dejan experiencias significativas desde lo vivido, que permiten el analizar lo que se debe mejorar para lograr cada vez más, mejores resultados.	La práctica es el proceso que corrobora y sustenta la vocación y labor docente. Permite experiencias significativas que requieren analizarse para lograr mejores y mayores prácticas.

Nota: Datos extraídos de las entrevistas y el grupo focal de maestros en formación. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se esbozarán las concepciones que otorgan los maestros en formación a la práctica pedagógica a partir de la síntesis y análisis de datos de la tabla anterior.

Para los maestros en formación y los de ejercicio, la práctica pedagógica se convierte en un escenario donde se hace explícita la teoría y se aplican en el contexto real todos los conocimientos aprendidos en el proceso de formación y, debe considerarse como un espacio consolidado para demostrar y evidenciar los aprendizajes previos desde la teoría en la formación y una situación propicia para generar nuevos aprendizajes (Martínez et al, 2019).

En el campo de la práctica, cada maestro en formación desarrolla la teoría según su creatividad y didáctica para trabajar. GFE4.

La práctica es la ejecución y puesta a prueba de los conocimientos, estrategias y metodologías obtenidos dentro del proceso de formación docente. GFE5.

Es allí, donde proyectan la práctica pedagógica como: la experiencia en la obra docente, el desarrollo y evidencia de la didáctica en el proceso de enseñanza y el elemento evaluativo del proceso de formación.

Comencemos, primeramente, con mencionar que la práctica pedagógica como experiencia en la obra docente (docente en ejercicio laboral), nace de la aplicación de la teoría que muestra y brinda el maestro a y desde su área de conocimiento, y nutre con su experiencia y dedicación en el proceso de enseñanza.

La práctica pedagógica de los maestros en ejercicio en el PFC se basa en sus mallas curriculares, desde la planeación de la unidad de aprendizaje. Se nota en el tiempo y la dedicación que se toman en hablarle al maestro en formación, en darle a conocer su área específica... la debes enseñar desde la experiencia. EEI.

Esta práctica enfrenta al docente a situaciones reales del aula donde debe ser versátil y hacer una lectura y observación clara de su entorno y de los sujetos a enseñar; adquiriendo unos nuevos conocimientos que mejoran y transforman su práctica en contexto.

También describe el vivir, el sentir y el interpretar, porque de esto se basa en aprender a enfrentar situaciones reales que suceden en un salón de clase cotidianamente. GFE6.

Lo anterior, es reiterado por Martínez et al (2019), cuando sustentan que:

La formación de profesionales de la educación debe completarse con un conocimiento práctico que no es la aplicación práctica de lo que ha aprendido en su periodo de formación, ni el conocimiento sobre la práctica, sino que es un conocimiento que se construye sobre las situaciones concretas de su propia práctica en el contexto real del aula y de la escuela, del espacio educativo y de la institución y como miembro de un equipo de profesionales y de una comunidad. (p 134)

Desde otro panorama, la práctica pedagógica, pone de manifiesto el humanismo de la educación cuando se centra la mirada en el otro y el docente logra humanizar sus prácticas, rectificando la vocacionalidad como factor relevante de la docencia.

[...] donde evidenciamos si tenemos esa vocación (de ser maestros). EE2.

La práctica directamente con los estudiantes es el momento real donde se identifica la vocación y verdadera labor docente. GFE8.

La práctica pedagógica [...]permite la formación de estudiantes con pensamientos críticos, analíticos y con capacidades para argumentar y sustentar sus ideas. GFE1.

Domingo y Gómez (2014) consideran que una práctica pedagógica reflexiva y vocacional apunta a modelos educativos humanistas, donde la realidad educativa es compleja, activa y flexible al estar centrada en la persona más que en los resultados, esta práctica trasciende el tecnicismo y se convierte en un acto más profundo y crítico en la formación y en el ejercicio de la enseñanza.

Esta práctica reflexiva y crítica desde la formación, cambia la perspectiva y la comprensión de situaciones y acciones del acto educativo; ya que “le ayuda (al docente) a estar mejor preparado y más seguro de las situaciones innovadoras que le plantea su trabajo” (Domingo y Gómez, 2014, p. 20) y de este modo, como afirma Giroux (1990) lo modela como intelectual transformativo.

Después de 5 años de la formación inicial, sería diferente la visión que voy a tener de las prácticas pedagógicas y del ejercicio docente [...], y sobre todo el cambio de la perspectiva, frente a situaciones que seguramente en ese tiempo no lo tenía muy claro, pero que ahora lo comprendo (con la práctica en la experiencia), pero como les digo el maestro está en constante desaprendizaje para aprender.EE1.

Cabe señalar de todo lo anterior, que el acto pedagógico cobra sentido en la construcción del saber, el reconocimiento de la historia personal y colectiva, la vivencia de la cultura y el factor

humano; en concordancia y diálogo de las nuevas realidades de nuestros pueblos y sociedades y la generación de nuevos saberes (Rodríguez, 2005).

Continuaremos en segunda instancia la exploración de la práctica pedagógica en función del desarrollo y evidencia de la didáctica, donde esta se constituye por una serie de elementos, métodos y técnicas de la enseñanza observadas en el desarrollo de una clase y que construyen el ambiente de aprendizaje.

La práctica pedagógica va desde la manera en que se prepara la clase, la disponibilidad para ejecutarla y los recursos utilizados en esta. GFE8.

La práctica pedagógica cuenta con unos factores, la cual influyen en la formación para maestro, como lo es, las estrategias y métodos de enseñanza- aprendizaje, la responsabilidad, la constancia y la comunicación que se debe llevar a cabo en el aula de clase. GFE3.

La práctica pedagógica se describe en la apropiación, la paciencia, observación, la confianza y la motivación e innovación con la que se ejecuta la clase. De este modo, se puede lograr un ambiente de aprendizaje agradable en el aula de clase, para que los estudiantes aprendan de la mejor manera. GFE2.

A mi parecer esta idea, reduce la práctica a una serie de planeación y ejecución de una clase y, por otro lado, a erradamente asimilarla y compararla con la didáctica; centrar la práctica pedagógica solo en el ejercicio y las tareas del aula, restringe el ámbito de acción magisterial y repliega la noción tradicional de la labor docente (Martínez et al, 2019).

A pesar de que, se considere la didáctica como un componente esencial y en constante relación con la pedagogía en el campo de la formación profesoral, cuando se visiona y equipara a la práctica y no como un eje de esta última, puede limitar la enseñanza a métodos y estrategias metodológicas en función de aprendizajes por áreas y desarrollar una tecnología del aprendizaje

donde preocupe la disciplinaria y la competencia más que la reflexión y donde no se prime la acción sobre la acción- reflexión (Zambrano, 2016), connotando la práctica pedagógica a una cuestión técnica de la enseñanza.

Claro que esto no lo explica todo, porque la práctica pedagógica se cimienta en concepciones epistémicas, teóricas y prácticas, entre estas, la didáctica.

Con esto en mente, la didáctica como un eje en la práctica pedagógica constituido por la planeación y la valoración de los aprendizajes, así como también los métodos para enseñar; permite cualificarla desde el entendimiento y la implementación de conocimientos prácticos y metodológicos y así mismo, desde su componente evaluativo favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje del maestro en formación (Ripoll-Rivaldo, 2021).

En el campo de la práctica, cada maestro en formación desarrolla la teoría según su creatividad y didáctica para trabajar. GFE4.

Por último, expondremos el valor de la práctica pedagógica como elemento evaluativo del proceso formativo, por una parte, como accionar significativo de este; ya que pone en la escena escolar de la práctica formativa lo aprendido en el espacio de formación.

La práctica es la ejecución y puesta a prueba de los conocimientos, estrategias y metodologías obtenidos dentro del proceso de formación docente. GFE5.

Como tal, se convierte en una herramienta evaluativa del mismo, por lo que permite experiencias significativas que requieren analizarse para lograr mejores y mayores prácticas, desde el Proyecto de la Práctica Pedagógica Investigativa (ENSMM, 2018b) la práctica propicia vivencias relevantes que nutren la generación de aprendizajes significativos y se asume como un factor integrador que facilita la innovación al enseñar y aprender.

[...] que dejan experiencias significativas desde lo vivido, que permiten el analizar lo que se debe mejorar para lograr cada vez más, mejores resultados. GFE8.

la práctica, tal es lo que me permite evaluar mis capacidades y descubrir al mismo tiempo los aspectos que debo mejorar. GFE5.

Y, por otra parte, como fuente de efectividad y veracidad de la teoría, ya que en ella se concretizan los fundamentos epistemológicos que sustentan la formación de maestros y se aplican las competencias aprendidas durante la formación en los distintas áreas teóricas (ENSM, 2018 b); tal como lo sustenta Ripoll- Rivaldo (2021), “ la práctica pedagógica... puede ser descrita como un proceso de autorreflexión, donde el docente en formación se apropia de los conocimientos necesarios para desarrollar las competencias que le permitan influir e impactar de forma positiva en los educandos” (p. 293) y “se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica” (MEN, 2016 b, p. 5).

De esta práctica se obtienen los resultados, y es de donde se evalúa, si el conocimiento transmitido a través de la teoría si está poniéndose en práctica. Considero que la práctica pedagógica debería tener más tiempo, porque es la parte donde nosotros nos formamos como maestros en formación. EE2.

5.4 De la visualización y el discurso del ser maestro

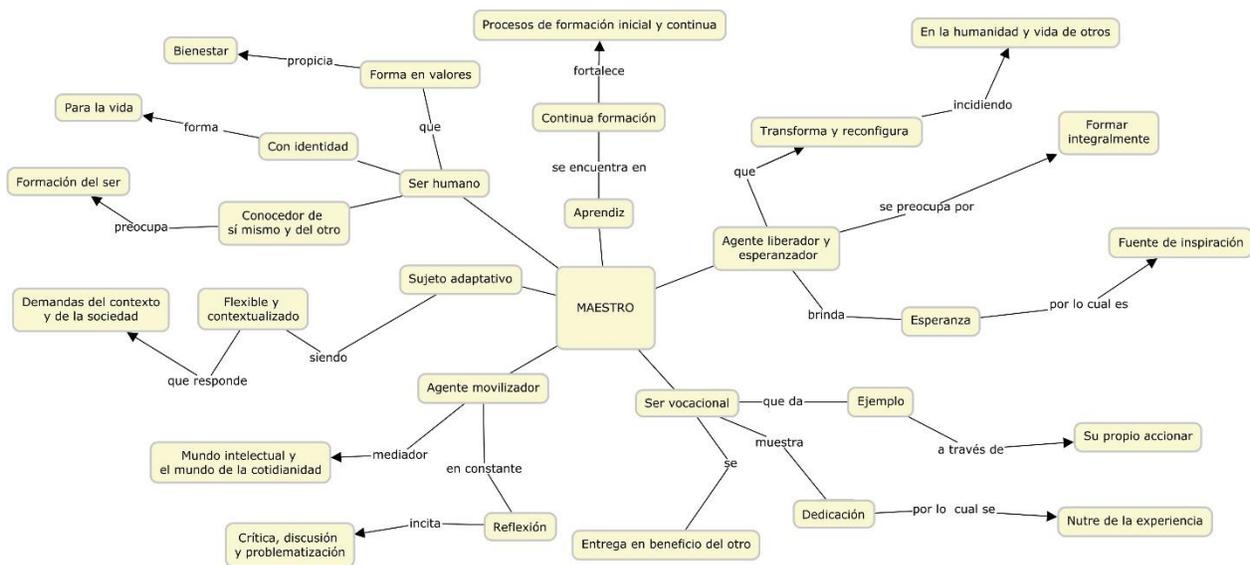
“El ser no es sólo lo que es; él deviene en la experiencia. El docente no es únicamente lo que es; él deviene en la experiencia de enseñar”. (Zambrano, 2014, p.152), el ser maestro nace en la concepción personal e individual, se nutre del entramado de vivencias al interior del aula y en la Escuela y se dota de sentido en la transformación social, *Y sobre todo les digo (a los maestros en formación) [...] el día de mañana que usted sea maestro, debe tener un paradigma muy abierto*

por todas las situaciones que van cambiando. ED2, que se suscita de su implicación en el proceso formativo y educativo.

No hay un significado de ser docente, en abstracto, pienso que eso está muy atravesado por la experiencia vital y que conforme uno va avanzando en sus años de formación va cambiando también, como su experiencia [...] se va formando una idea más humilde de lo que es ser docente. ED1.

Figura 6

Significados del ser maestro



Nota. La figura muestra los distintos significados del ser maestro que emergen de la vivencia y experiencia del docente formador. Fuente: Elaboración propia.

El ser maestro y su labor no es una estructura técnica inmóvil ni posee un significante único y exclusivo, que se pueda definir científicamente; no puede ser solo un ejercicio de cumplimiento en el desarrollo de una acción, ni un esquema objetivo de suposiciones o significados.

Tener la figura perfecta del maestro no se va a concebir, [...] El profesor pues va más allá de saber un área en específico, de estar dictando una clase, de estar llenando al estudiante de conocimiento; el ser profesor es hablar desde el amor, es comprender, es saber que nuestros estudiantes como están, más que darles un conocimiento para la vida es también ayudarles a formarse personalmente [acompañar a los estudiantes]. EE1.

La labor docente va más allá de una remuneración económica, es la satisfacción de ver la superación de los estudiantes; es esa lucha, esa vocación, esa perseverancia, esas ganas de buscar poderle llegar de manera más asertiva y eficiente a nuestros estudiantes. ED3

Para Rodríguez (2005) la labor educativa (y su agente gestor) sólo puede ser considerada, como “una práctica emancipatoria- y no como un mero ejercicio de adiestramiento- si apela a la racionalidad del co-actuante para hacer suya la actuación de manera libre y conciente” (p.40).

Por consiguiente, el ser maestro es todo lo que cobra sentido desde la subjetividad del profesor, quien otorga significado a su desempeño para armarse un esquema personal que oriente su labor en un contexto social (Barba, 2023) y desde la interacción con él y lo otro humano.

En otros términos, ser maestro es aquello que trasciende del mero oficio y la ocupación, un proceso vocacional gratificante y voluntario, es una construcción dinámica en constante deconstrucción y reconstrucción que se configura desde la adquisición de saberes básicos de la pedagogía y la didáctica, desde el aprendizaje diario en la labor (desde la práctica pedagógica), pero también en el saber que suscita el relacionamiento permanente y constante con el otro y lo otro que lo rodea¹⁰, ya que “estos significados se van transformando a través del tiempo en tanto los docentes entablan relaciones sociales con sus estudiantes y otros miembros de la comunidad” (Barba, 2023, p. 3).

¹⁰ Lo otro aquí hace referencia a lo externo del docente, al contexto, espacio y tiempo donde se desempeña.

Como docentes no podemos dejar a un lado a esa personita que está esperando como que una esperanza, una voz de aliento [...], al menos lo atendamos y aprendamos a escucharlo, a ver desde su integralidad. EDD2.

Mas no se trata sólo de una obra personal y social que nace de la necesidad del reconocimiento, la exaltación y sentido de pertenencia por la labor, “es un rol social que es interiorizado por los individuos, ya que reconocen que los significados que han creado para sí mismos contribuyen a sus identidades personales” (Barba, 2023, p. 4).

Tabla 8

¿Qué significa ser profesor(a)?

ANÁLISIS DE CONTENIDO MANIFIESTO		
CATEGORÍA: ACTO EDUCATIVO		
GRUPO DE MAESTROS	SUBCATEGORÍA: VISUALIZACIÓN DEL SER DOCENTE	VOZ EMERGENTE
EDD1	Ser profesor es abrir las posibilidades para la formación. (Como docente) Todos los días se aprende,[...] con todo se aprende y mucho de lo que se logra obtener (en el aprendizaje) redunda en beneficio de los estudiantes.	El maestro es un aprendiz en continua formación, lo cual favorece el proceso de enseñanza y se replica en aprendizajes para el estudiante.
EDD2	Ser docente significa ser una guía, un orientador de personas que transforma o daña vidas de acuerdo a sus enseñanzas y a sus procesos de acompañamiento en todo sentido, dando una parte integral al ser humano con el que trabaja. Ser docente es de compromiso y vocación, [...], es un líder. Como docentes no podemos dejar a un lado a esa personita que está esperando como que una esperanza, una voz de aliento [...], al menos lo atendamos y aprendamos a escucharlo, a ver desde su integralidad.	El maestro formador debe ser un agente liberador que incide en la vida de los otros y desarrolla habilidades sociales y emocionales para atender la humanidad de sus estudiantes. Ser maestro parte de la vocacionalidad.
ED1	No hay un significado de ser docente, en abstracto, pienso que eso está muy atravesado por la experiencia vital y que conforme uno va avanzando en sus años de formación va cambiando también,	La construcción del significado de maestro es personal y depende en gran medida de la vivencia y realidad de cada uno, pero también del reflejo que se tiene del maestro formador.

	<p>como su experiencia [...] se va formando una idea más humilde de lo que es ser docente.</p> <p>Cuando salí de la universidad lo tenía como una figura encumbrada [...] y me he dado cuenta que lo que uno hace es un poco más sencillo: suscitar en los estudiantes, mover ciertas cuestiones.</p> <p>Pienso que uno es una guía que les abrió un espacio para que ellos tengan contacto con cierta parte del mundo intelectual y de las ideas [...], espacios donde puedan discutir para que después cuando se enfrenten digamos a ciertas situaciones en su vida tengan ciertos horizontes que recorrer.</p> <p>(En el PFC) se necesita de un docente que no sea pasivo y que esté dispuesto a investigar y hacer todo ese proceso de reflexión.</p>	<p>Se visualiza también el maestro como agente movilizador entre el mundo intelectual y el mundo de la cotidianidad que incita a la crítica, discusión y problematización desde la investigación y la reflexión.</p>
ED2	<p>Ser maestra es una cuestión puedo decir de orgullo, de entrega, de vocación, de pensar todos los días y reflexionar mi labor como docente y pensar siempre como en el beneficio de los estudiantes.</p> <p>Yo vivo con la tónica de mirar (al estudiante) como va, como mejorar esto, muy pendiente de ellos, así tenga 40 o 50 estudiantes, vivo como pendiente de cada uno.</p> <p>Y sobre todo les digo (a los maestros en formación) [...] el día de mañana que usted sea maestro, debe tener un paradigma muy abierto por todas las situaciones que van cambiando.</p> <p>Está sucediendo que muchos terminan el Programa, pero no están ejerciendo; es que para ser maestro se debe tener vocacionalidad, si no la hay, es muy difícil formarse como maestro</p>	<p>Se observa un maestro de vocación y reflexivo que se entrega en beneficio de otro.</p> <p>Que debe ser flexible y con capacidad de adaptación a las demandas del contexto y de la sociedad en la que se encuentre.</p> <p>Se pone de manifiesto la importancia de la vocacionalidad en la formación del ser maestros, ya que se encuentran docentes no convencidos y practicantes de su labor.</p>
ED3	<p>Ser profesora significa el hecho de poder ofrecer y brindar nuevas oportunidades y de abrir puertas a mis estudiantes, demostrarles que más allá de lo que ellos pueden alcanzar a percibir, hay un mundo por conocer y descubrir, [...] es darles los elementos necesarios que les permitan a ellos poder continuar volando y expandiéndose por el mundo, que no se queden con los básico, lo esencial, sino que trasciendan.</p> <p>Yo he tenido que estar actualizándome en muchas cosas, para poder tener, pues, como más herramientas que ofrecerles a mis estudiantes.</p>	<p>Maestro liberador y esperanzador, que abre posibilidades a mundos mejores desde la innovación y la inspiración y que constantemente está mejorando.</p> <p>La vocación y esencia del docente se refuerza con la satisfacción del deber cumplido y con la visión que tienen los estudiantes del maestro formador.</p>

	<p>La labor docente va más allá de una remuneración económica, es la satisfacción de ver la superación de los estudiantes; es esa lucha, esa vocación, esa perseverancia, esas ganas de buscar poderle llegar de manera más asertiva y eficiente a nuestros estudiantes. [...] no quedarse como estático siempre con las mismas cosas, siempre buscar como renovar, cambiar, buscar estrategias diferentes, buscar la forma de acercarse a las personas.</p>	
EE1	<p>El profesor pues va más allá de saber un área en específico, de estar dictando una clase, de estar llenando al estudiante de conocimiento; el ser profesor es hablar desde el amor, es comprender, es saber que nuestros estudiantes como están, más que darles un conocimiento para la vida es también ayudarles a formarse personalmente [acompañar a los estudiantes].</p> <p>(En el PFC) Tener la figura perfecta del maestro no se va a concebir, pero se debe dar la importancia de la vocacionalidad, el ser maestro le permite a uno formarse, aprender de sus practicantes y que sus practicantes aprendan de uno, desde el ejemplo y la vocación.</p> <p>Recordemos que el maestro vive en constante aprendizaje si y esto nunca va a pasar, el maestro cada vez está aprendiendo y desaprendiendo para poder reaprender</p>	<p>Se trasciende de la postura del maestro que transmite a la postura del maestro humanista que se preocupa por la formación del ser y la formación para la vida, que es conocedor del otro y de sí mismo y se proyecta desde la vocacionalidad y el ejemplo.</p> <p>El maestro se forma desde el aprendizaje diario en su ejercicio, pero también en su relacionamiento con el otro, el cual debe ser permanente y constante.</p>
EE2	<p>Ser docente pienso que es el amor o la vocación que se siente, que se nace, de transmitir no solamente conocimiento, sino formar en valores, en confianza, en ayudar a los niños.</p> <p>Ellos (los maestros formadores) son ese referente para mí desde la Normal, porque hay profesores muy buenos que realmente transmiten esa vocación y ese amor para ejercer esta profesión de ser docentes.</p>	<p>El maestro formador es el encargado de impregnar con su ejemplo la vocación y el amor por la docencia, además ser un sujeto que forme en valores y propicie el bienestar de sus educandos.</p>

Nota. Datos extraídos de las entrevistas a maestros. Fuente: Elaboración propia.

En la anterior tabla se bosqueja el tapiz complejo de la construcción personal y social sobre el ser maestro, que pone de manifiesto no sólo la subjetividad del profesor, sino que evidencia la necesidad de construir este sentido en el ejercicio de la docencia, en el proceso de formación.

Ser profesor es abrir las posibilidades para la formación. EDD1.

Ser profesora significa el hecho de poder ofrecer y brindar nuevas oportunidades y de abrir puertas a mis estudiantes, demostrarles que más allá de lo que ellos pueden alcanzar a percibir, hay un mundo por conocer y descubrir, [...] es darles los elementos necesarios que les permitan a ellos poder continuar volando y expandiéndose por el mundo, que no se queden con lo básico, lo esencial, sino que trasciendan. ED3.

En los anteriores sentidos, el ser maestro es una posibilidad de ofrecer a otros un proceso formativo inicial, pero también brindar elementos básicos para que ellos mismos gesten su propio horizonte; es abrir el panorama a nuevas perspectivas.

[...] y me he dado cuenta que lo que uno hace es un poco más sencillo: suscitar en los estudiantes, mover ciertas cuestiones. Pienso que uno es una guía que les abrió un espacio para que ellos tengan contacto con cierta parte del mundo intelectual y de las ideas [...], espacios donde puedan discutir para que después cuando se enfrenten digamos a ciertas situaciones en su vida tengan ciertos horizontes que recorrer. ED1.

Ante esto, el MEN (2005), se queda corto, simplificando al docente como “un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos”. El acto educativo y por ende la visualización que desde allí se hace del ser maestro, afirma Rodríguez (2005), debe ser liberador, que recurra al raciocinio del maestro y del estudiante para que cada uno cree una red entre el reconocimiento de sus propias capacidades y las particularidades de su cultura, para tejer un futuro y construir historia con los otros.

De igual forma afirma el autor, que en la actualidad se requiere que el maestro manifieste su vocación de compromiso con el diálogo de saberes y la formación de la humanidad, que

trascienda su práctica pedagógica de la mera repetición a la gestión de una práctica social de creación de otros mundos y realidades posibles.

Finalizaré, aseverando que un maestro con vocación y compromiso es un maestro consciente de sí mismo, de sus propios límites, de los alcances de su labor y de las instancias en su crecimiento personal y profesional; por lo cual, será un docente más formado, con mayor vocación y con mejores opciones de vida y laborales.

Tabla 9

¿Qué se necesita para ser maestro formador y cómo son los docentes que hacen parte de su proceso formativo?

ANÁLISIS DE CONTENIDO MANIFIESTO		
CATEGORÍA: ACTO EDUCATIVO		
GRUPO DE MAESTROS	SUBCATEGORÍA: VISUALIZACIÓN DEL SER Y DEL EJERCICIO DOCENTE	VOZ EMERGENTE
GFE1	<p>Considero que para lograr ser buenos maestros, debemos saber activar en los estudiantes esa chispa y entusiasmo hacia el aprendizaje.</p> <p>Considero que las personas que hacen parte de mi proceso de formación son aquellas que imparten en mi conocimiento inclinados hacia la pedagogía, que logran inspirar, motivar y despertan en mí el deseo de expresarme y el entusiasmo hacia el socializar y esparcir los conocimientos adquiridos y acciones que promuevan la pedagogía.</p>	<p>El maestro debe ser inspirador y motivador, conocedor y transmisor de la pedagogía y promotor de la socialización del estudiante.</p>
GFE2	<p>Para ser un buen maestro, primeramente, se necesita sentir vocación por la profesión, amor por lo que se hace, también es importante demostrar dedicación en cada uno de los trabajos a presentar, ser innovador, generar confianza en el aula de clases y ser pacientes. Se necesita hacer uso de nuevas estrategias, de las herramientas tecnológicas, para así crear actividades llamativas y que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>El maestro es un ser de vocación, la cual demuestra con su dedicación, innovación, paciencia, creatividad y amor hacia su trabajo.</p> <p>El maestro formador es el conocedor y transmisor de la teoría.</p>

	Los docentes formadores se encargan de brindar la teoría para así poder llevar a cabo la práctica.	
GFE3	<p>Para ser un buen maestro es necesario formarnos como personas innovadoras, investigadoras, con mucha paciencia, ser perseverante y sobre todo tener la vocación para realizar los métodos y estrategias para enseñar debidamente, teniendo en cuenta la diversidad de aprendizaje.</p> <p>Los docentes son mi apoyo al enseñarme sus conocimientos, al ayudarme a aclarar mis dudas, pensamientos y sobre todo tenerme mucha paciencia.</p>	El maestro es un guía, conocedor de la pedagogía y la didáctica de la enseñanza; que transmite conocimientos, es innovador, investigador, flexible, paciente y perseverante.
GFE4	<p>Para ser un buen docente se necesita dedicación, compromiso, amor, innovación, pasión, dominio de grupo, sobre todo ser un líder, un buen líder atrae seguidores y sabe direccionar el grupo sin abusar de su autoridad y ser versátil.</p> <p>Los docentes orientadores de cada unidad cumplen un papel fundamental de transmitir conocimientos y la debida preparación para el ejercicio docente.</p>	El docente es un líder, versátil, innovador, amoroso, comprometido y dedicado; encargado de transmitir la teoría y práctica en la formación profesoral.
GFE5	<p>Un buen maestro debe poseer un conjunto de características, ser dinámico, comprensivo, lúdico, alegre y afectivo.</p> <p>El maestro formador debe hacer un acompañamiento efectivo y dar a conocer las diferentes metodologías y estrategias pedagógicas y de enseñanza.</p>	El maestro es un acompañante efectivo del proceso de enseñanza, conocedor y transmisor de la didáctica y la pedagogía; adicionalmente cuenta con cualidades como el dinamismo, la afectividad y la comprensión.
GFE6	<p>Considero que para ser un buen maestro necesito tener una formación que se base en la observación y la constancia.</p> <p>Los docentes cumplen el papel de instruirme y guiarme psicológica, personal y profesionalmente</p>	El docente es un instructor y guía personal y profesional de los estudiantes, desde su capacidad de observación y la constancia en su trabajo.
GFE7	<p>Para ser un buen maestro se necesita ser entusiasta, cariñoso, tener mucha paciencia, ser empático, pero también firme y respetuoso, responsable, flexible, comunicativo y tener una buena apropiación del tema que se va a explicar.</p> <p>Las personas que hacen parte de mi proceso de formación docente son personas que tienen una muy buena preparación para enseñar y educar, donde articulan componentes facilitadores del proceso, tales como la disciplina educativa, el método de transversalizar las áreas de aprendizaje, ser creativos, tener un buen dominio del</p>	El docente es una persona con valores y capacidades humanas y teóricas; sabedor de la enseñanza y la educación, que es flexible al ajustar su proceso a las particularidades del grupo.

	grupo o del tema y usar las actividades correctas dependiendo del grado que nos corresponda.	
GFE8	<p>Considero que, para lograr ser un buen maestro, se debe tener una amplia disposición y comunicación asertiva con la institución, alumnos y padres de familia, así mismo ser flexible en la planificación, tener entusiasmo, vocación y paciencia por lo que se hace.</p> <p>Los docentes formadores de cada unidad son quienes brindan la teoría y estrategias necesarias para enfrentar el proceso de formación, como también los espacios de observación y práctica directamente con los estudiantes.</p>	El buen maestro tiene vocación, flexibilidad y disposición por lo que hace, pero también con el otro con quien y por quien lo hace; brindándole los conocimientos y didácticas necesarias para aprender y asumir la práctica profesoral.

Nota. Datos extraídos del grupo focal de maestros en formación. Fuente: Elaboración propia.

Desde los maestros en formación no hay unificación en el significado y sentido del ser maestro formador; sin embargo, la gran mayoría desde una visión instrumentalista ubican al docente como aquel transmisor en el proceso de enseñanza, que es sabedor y se apropia de la teoría sobre la pedagogía, la didáctica y la práctica pedagógica pertinentes para la formación profesoral.

Imparten en mi conocimiento inclinados hacia la pedagogía. GFE1.

Los docentes formadores se encargan de brindar la teoría para así poder llevar a cabo la práctica. GFE2.

Realizar los métodos y estrategias para enseñar debidamente. GFE3

Los docentes orientadores de cada unidad cumplen un papel fundamental de transmitir conocimientos y la debida preparación para el ejercicio docente. GFE4.

Dar a conocer las diferentes metodologías y estrategias pedagógicas y de enseñanza. GFE5.

Los docentes formadores de cada unidad son quienes brindan la teoría y estrategias necesarias para enfrentar el proceso de formación, como también los espacios de observación y práctica directamente con los estudiantes. GFE8.

Por otra parte, lo sitúan como acompañante y guía de la formación personal y profesoral de los estudiantes.

Los docentes cumplen el papel de instruirme y guiarme psicológica, personal y profesionalmente. GFE6.

El maestro formador debe hacer un acompañamiento efectivo. GFE5.

Los docentes son mi apoyo al enseñarme sus conocimientos, al ayudarme a aclarar mis dudas, pensamientos y sobre todo tenerme mucha paciencia. GFE3.

Yo creo, en realidad, que los sentidos que se dan al ser maestro por parte de los estudiantes son el reflejo ejemplarizante del docente formador en el aula y el discurso que este maneja para divulgar, transmitir, socializar y construir saber, como lo manifiestan ellos mismos:

Ellos (los maestros formadores) son ese referente para mí desde la Normal, porque hay profesores muy buenos que realmente transmiten esa vocación y ese amor para ejercer esta profesión de ser docentes. EE2.

Cabe resaltar la dedicación de la mayoría de los docentes en beneficio de nuestra formación. GFE8, por su parte GFE2 nos manifiesta que el buen acompañamiento de los docentes formadores, en especial la docente de práctica pedagógica, ya que ella es quien nos brinda la mayor confianza en el aula de clases, y, por último, el estudiante GFE6 expresa que, puedo resaltar el apoyo innato de la docente para explicarnos detalladamente la estructura de la formación inicial y la importancia de utilizar una didáctica de calidad en los niños.

A esto se añade que, también se fundamentan en ideas y pensamientos preconcebidos e idealizados de la concepción social de ser profesor y el recuerdo e impacto generado en ellos por parte de sus primeros educadores.

En esta misma línea, algunos relatos ponen de manifiesto que estas concepciones son influenciadas por la familia como referente del ser maestro: *el maestro es por vocación desde la familia, mi papá es docente, mi tía es docente, mi mamá es docente; y por este lado, inicia en mí la vocación. EE2*; y otros, atañen esta concepción a la formación pedagógica propia de la Escuela Normal desde los grados de básica secundaria: *teniendo en cuenta que la formación pedagógica en la Escuela Normal se da del grado octavo, con áreas como construcción de la identidad vocacional, desde ese grado empecé toda la formación e interés por lo que es el magisterio, y en décimo y once que ya se intensifican más las áreas pedagógicas como fundamentos de pedagogía y la práctica pedagógica investigativa. EE1*.

Paralelamente, para la totalidad de los maestros en formación, el buen docente es un sujeto dotado de vocación y amor por el ejercicio profesoral, cargado de valores y cualidades que son fuente de reconocimiento y ejemplo para sus estudiantes, como la paciencia, la inspiración y la motivación; de igual forma, consideran que debe ser innovador e investigador de nuevas y versadas estrategias para el aula, ser flexible frente al grupo de estudiante y la planeación de clases reconociendo la diversidad como punto de partida y ser dedicado y perseverante en su accionar; tal como se muestra en la figura 7.

Figura 7

Competencias y características de un maestro formador



Nota. La figura muestra las características que adjudican los maestros en formación a sus maestros formadores y su articulación a las competencias del perfil docente de la ENS, contempladas en el PEI (2018) pp. 20- 24. Fuente: Elaboración propia.

5.5. Reflexión pedagógica

La reflexión es un proceso que liga el pasado- presente y futuro del docente en torno a la transformación de su propia práctica; trasciende de la comprensión de lo que él hace, al escenario de la transformación de su proceso, de la gestión de la Escuela y de la estructura del acto educativo; la reflexión es un ejercicio constante y transversal en el quehacer docente (Guisao, 2019).

Tabla 10

Intenciones, funciones e impactos de la reflexión pedagógica

ANÁLISIS DE CONTENIDO MANIFIESTO		
CATEGORÍA: PEDAGOGÍA		
GRUPO DE MAESTROS	SUBCATEGORÍA: DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	VOZ EMERGENTE
EED1	<p>La reflexión pedagógica nos permite aterrizar, nos permite ubicarnos y reconocernos en lo que queremos y hacia dónde vamos, ahí es indispensable que todos los días, en todo momento y permanentemente se haga esa reflexión; se haga reflexión interna, se haga reflexión grupal, se haga reflexiones en equipo que nos permita identificar, reconocer que somos, que tenemos y para donde vamos.</p>	<p>Reflexión es un elemento continuo de pensamiento sobre el camino recorrido y por recorrer en el ejercicio docente.</p> <p>La reflexión es un proceso individual o grupal.</p>
EDD2	<p>Para mí la reflexión pedagógica es muy importante, porque ahí se define la intencionalidad con la que yo di ese conocimiento, con la que trabajé esa clase si realmente se cumplió o no se cumplió.</p> <p>Aprendemos a autoevaluarnos y auto reconocer que yo también soy un ser con fallas, [...] entonces en esa reflexión, en ese alto en el camino, yo creo que ahí se reconoce si yo en ese momento de pronto erré, debo hacer esta estrategia y aplicarla.</p> <p>Es donde usted aterriza el conocimiento al entorno y donde también lo aterriza a las necesidades que tiene esos estudiantes que está viendo, [...] tenemos una serie de cosas que reevaluamos tanto de nosotros mismos como de nuestros estudiantes.</p>	<p>La reflexión permite al docente identificarse y reconocerse en su humanidad y dentro de ella sus vulnerabilidades y equivocaciones y comprender que es un ser inacabado y por lo tanto se encuentra en constante construcción, de-construcción y re-construcción.</p> <p>La reflexión es una herramienta autoevaluativa del quehacer docente.</p>
ED2	<p>Esa reflexión la aprendí en la Normal, desde que llegué a la Normal, [...] porque desde que llegué aquí me enseñaron a reflexionar sobre mi práctica pedagógica, haciendo los diarios pedagógicos, haciendo las reflexiones.</p> <p>La reflexión sustenta la formación inicial profesoral, como uno ya tiene unas teorías... unos fundamentos... entonces uno vive relacionando esas teorías con la materia que uno da, más la realidad y eso le ayuda a uno a superar cada día y a saber que las prácticas pedagógicas cada día no son, no deben ser de la misma forma, que hay que mejorarlas.</p>	<p>La reflexión pedagógica se adquirió en el ejercicio de la docencia en la ENS.</p> <p>La reflexión favorece la relación y articulación entre la teoría, la práctica y la realidad educativa y su implementación promueve procesos de mejora en las prácticas pedagógicas.</p>

<p>ED3</p>	<p>En el PFC ha generado, digamos un dolor de cabeza, porque hay una dificultad que no se puede desconocer y es la dificultad para escribir [...] siento que muchas veces se queda como en una reflexión muy subjetiva <lo que a mí me parece, lo que a mí me gusta, cómo me siento>.</p> <p>Que no se quede en el parecer [...] unas observaciones más objetivas, desde conceptos, desde teoría; que no se quede en lo anecdótico, en solo contar la experiencia y ya, sino ir más allá, analizarla de una manera más reflexiva.</p> <p>Es que ellos (los maestros en formación) puedan hacer unas reflexiones pedagógicas realmente, donde ellos argumenten realmente a partir de la teoría y logren analizar las experiencias y hacer como esa relación entre las diferentes teorías que ellos han venido estudiando durante su proceso.</p>	<p>La reflexión pedagógica incita y se materializa en un proceso escritural.</p> <p>La reflexión pedagógica nos permite transitar, recordar y revivir las experiencias docentes, lo cual lleva a ir más allá de lo anecdótico y sumergirse en la interrelación teoría- práctica que da argumento a lo vivenciado.</p> <p>La reflexión implica pensarse y analizar la teoría aprendida y lo desarrollado conceptualmente en el proceso formativo.</p> <p>La reflexión pedagógica es un proceso que puede ser enseñado e instruido.</p>
<p>EE1</p>	<p>Podemos ver la reflexión pedagógica de 2 campos: 1. La reflexión que se hace desde un diario de campo, lo que el maestro vive en su clase, de su ejercicio como maestro practicante <¿cómo se sintió en su clase?, ¿qué fue lo que vivió?, expresar aquello que aquel niño te cuenta algo>, es super importante que el maestro escriba eso.</p> <p>Y 2, la otra, la reflexión pedagógica que uno toma a nivel personal [...] entonces es evaluarse, es hacerse una autoevaluación <¿cómo me fue, qué es lo que estoy haciendo?></p>	<p>La reflexión pedagógica se expresa en el ámbito del desempeño docente y en el personal; expresa y analiza el sentir y quehacer del docente con respecto a su desempeño.</p> <p>Es relevante la escritura de la reflexión, percibiendo esta como la forma de expresar lo que pasa al interior del profesor.</p> <p>La reflexión es una herramienta autoevaluativa del quehacer docente.</p>
<p>EE2</p>	<p>Bueno la reflexión pedagógica desde lo teórico que nos han transmitido en las unidades de aprendizajes, es el recopilar las vivencias y todos los aprendizajes que nosotros los maestros en formación obtenemos, de ese grupo de estudiantes en el que estamos realizando la práctica.</p> <p>Es donde evaluamos lo que realizamos desde la teoría, lo que realizamos con los estudiantes; los momentos y las vivencias que los mismos estudiantes nos transmiten a través de sus voces, de lo que ellos están aprendiendo, de lo que ellos saben.</p>	<p>La reflexión pedagógica es un proceso que puede ser aprendido desde lo teórico.</p> <p>La reflexión pedagógica se convierte en una herramienta valorativa de la teoría.</p> <p>Se reflexiona el quehacer, el sentir, la interacción con el otro, la vivencia de la acción y del contexto; pero también se reflexiona sobre la implicación del maestro en el aprendizaje del otro y el aprendizaje que adquiere de este.</p> <p>Reflexiones desde el otro.</p>

GFD1	Un maestro que no realice prácticas y no haga reflexiones sobre su desempeño estará alejado de la realidad. Si un maestro llega a un resultado esperado desde la teoría, es muy posible que esta información permita al maestro hacer una reflexión pedagógica más acertada [...], igual que una persona con mucha práctica tiene más elementos para reflexionar sobre su labor.	La reflexión como un medio para contextualizar la práctica y centrar al profesor en la realidad presente. La reflexión pedagógica parte y se nutre de la teoría y de la práctica pedagógica; a mayor cantidad y calidad de estos elementos, mayor profundidad y certeza en su reflexión.
GFD2	La reflexión ayuda a fortalecer los procesos de escritura. Permite identificar las fallas en las prácticas pedagógicas y buscar la mejor manera de superarlas.	La reflexión emplea la escritura como medio de expresión y a la vez refuerza el proceso estructural. La reflexión fortalece el proceso evaluativo y de mejoramiento de la práctica pedagógica.
GFD3	El maestro reflexiona sobre lo que hace y cómo lo hace; sin embargo, a veces se evidencia la falta de reflexión del maestro y cuando se hace es por exigencias externas o por cumplir con requerimientos institucionales. La reflexión pedagógica permite identificar aciertos y desaciertos para mejorar sustancialmente lo que hace (el maestro).	La reflexión puede ser propiciada por exigencias externas, pero pierde validez cuando no es realizada conscientemente sino por un cumplimiento. La reflexión fortalece el proceso evaluativo y de mejoramiento de la práctica pedagógica.

Nota. Significados y sentidos dados a la reflexión pedagógica por parte de los maestros. Fuente:

Elaboración propia.

Los maestros de la IENSMM conciben la reflexión pedagógica como proceso aprendido y ejercitado en la labor profesoral, *“la aprendí en la Normal, desde que llegué a la Normal, [...] porque desde que llegué aquí me enseñaron a reflexionar sobre mi práctica pedagógica, haciendo los diarios pedagógicos, haciendo las reflexiones”*.ED2, que es susceptible de enseñanza e instrucción según Domingo y Gómez (2014) a partir de un proceso instrumentado, sistemático y efectivo basado en un entrenamiento voluntario y extensivo y para Canabal et al (2017), esta enseñanza *“se basa en la toma de conciencia por parte del/de la docente en formación de la naturaleza de sus concepciones educativas (creencias, asunciones, representaciones) y de cómo estas condicionarán su práctica docente”* (p.29).

Con esto se percibe entonces que la reflexión da muestra del quehacer docente, de sus vivencias, sentires y pensamientos diarios al interior del aula y en el desarrollo de una clase, ya que “los/as docentes reflexionan de manera continua en la toma de decisiones que conlleva la planificación y el desarrollo de lo que ocurre cotidianamente en el aula” (Canabal et al, 2017, p. 30); pero que también, muestra la fragilidad y humanidad que lo atraviesa en ese trasegar, poniendo al descubierto sus aciertos y desacierto autoformativos y autoevaluativos.

Podemos ver la reflexión pedagógica de 2 campos: 1. La reflexión que se hace desde un diario de campo, lo que el maestro vive en su clase, de su ejercicio como maestro practicante < ¿cómo se sintió en su clase?, ¿qué fue lo que vivió?, expresar aquello que aquel niño te cuenta algo>, es super importante que el maestro escriba eso. Y 2, la otra, la reflexión pedagógica que uno toma a nivel personal [...] entonces es evaluarse, es hacerse una autoevaluación < ¿cómo me fue, ¿qué es lo que estoy haciendo?> ED1.

La reflexión pedagógica nos permite aterrizar, nos permite ubicarnos y reconocernos en lo que queremos y hacia dónde vamos, ahí es indispensable que todos los días, en todo momento y permanentemente se haga esa reflexión. EDD1.

Bien parece por lo anterior, que la reflexión se propicia desde el interior del individuo o desde el exterior por exigencia o formación, según Canabal et al (2017) el desarrollo de la reflexión en la formación es más de un corte individual, poniendo especial énfasis en la reflexión interna del individuo en su proceso o actuación profesoral.

Aprendemos a autoevaluarnos y auto reconocer que yo también soy un ser con fallas, [...]entonces en esa reflexión, en ese alto en el camino, yo creo que ahí se reconoce si yo en ese momento de pronto erré, debo hacer esta estrategia y aplicarla. EDD2.

“el maestro reflexiona sobre lo que hace y cómo lo hace; sin embargo, a veces se evidencia la falta de reflexión del maestro y cuando se hace es por exigencias externas o por cumplir con requerimientos institucionales”. GFD3.

Todavía más, la reflexión es un elemento continuo de pensamiento sobre el camino recorrido y por recorrer, que le permite al maestro transitar, recordar y revivir las experiencias magisteriales. comprender que es un ser inacabado y por lo tanto se encuentra en constante construcción, de construcción y reconstrucción. En esta vía, la reflexión no puede ser solo un evento del pensamiento, debe explicitarse en la escritura, el discurso y el actuar docente.

Hay una relación directa y simbiótica entre la reflexión pedagógica, la teoría y la práctica, donde se nutren e interactúan constantemente, enriqueciéndose y mejorándose las unas con las otras, *“Si un maestro llega a un resultado esperado desde la teoría, es muy posible que esta información permita al maestro hacer una reflexión pedagógica más acertada [...], igual que una persona con mucha práctica tiene más elementos para reflexionar sobre su labor”*. GFD1; por este motivo, la reflexión es el sustento de la formación inicial profesoral, ya que permite relacionar las teorías con el ejercicio diario y la realidad, y, por otro lado, reconocer las prácticas pedagógicas y transformarlas, cuando se parte desde ellas en el proceso formativo.

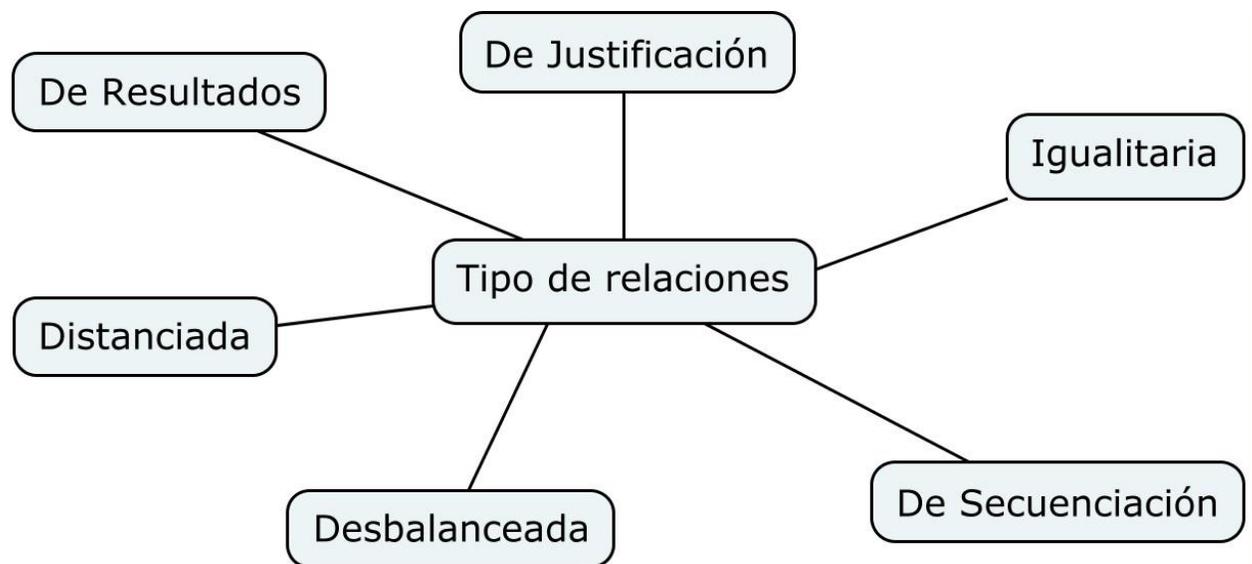
La reflexión sustenta la formación inicial profesoral, como uno ya tiene unas teorías... unos fundamentos...entonces uno vive relacionando esas teorías con la materia que uno da, más la realidad y eso le ayuda a uno a superar cada día y a saber que las prácticas pedagógicas cada día no son, no deben ser de la misma forma, que hay que mejorarlas.ED3.

5.6. De la complejidad relacional entre teoría y práctica

En la formación profesoral se entretajan variedad de relaciones entre la teoría y la práctica que se asumen según la clase de ejercicio profesoral que se tenga, del espacio de praxis del maestro y de la orientación curricular del proceso formativo y educativo. En la IEENSMM los maestros describen las relaciones entre teoría y práctica en la formación profesoral, de la siguiente forma:

Figura 8

Tipos de relaciones entre teoría y práctica en la formación profesoral



Nota. La figura muestra los tipos de relaciones entre teoría y práctica que describen los maestros de la IEENSMM en la formación profesoral. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describirán cada una de las relaciones establecidas por los maestros:

Relación de justificación: se busca argumentar la intención de la relación teoría y práctica.

Trato en lo posible que la teoría y la práctica estén siempre articuladas para reforzar los conocimientos brindados por medio del pragmatismo. GFE1.

Todo es cuestión de la apropiación que tiene cada maestro con los temas y la articulación que les da en la práctica. GFE2.

Relación desbalanceada: en esta relación se prioriza un factor sobre el otro, en el caso del PFC el teórico.

En la práctica se puede evidenciar lo necesario e importante que es la teoría, ya que de ahí parte una base fundamental para realizar las prácticas. GFE 3.

A mayor incorporación de teorías, mejor desempeño en las prácticas pedagógicas. GFD1.

Relación igualitaria: Esta relación evidencia la importancia de ambos factores como necesarios para la formación profesoral y en varios aspectos los muestra recíprocos en la formación.

La relación es que ambas tanto la teoría como la práctica van de la mano y son igualmente de necesarias. GFE4.

Es importante trabajarlas paralelamente para complementar los saberes y para facilitar el aprendizaje de los maestros en formación. GFD2.

Relación de secuenciación: Este tipo de relación establece un orden en la aparición y aplicación de los factores. Los maestros manifiestan en su mayoría, que el proceso inicia por la teoría, la cual prepara el ambiente y dispone para la formación.

...se basa en darnos las bases teóricas fundamentales y después nosotros pasamos a una observación y después a la acción. GFE6.

Se debe conocer primero la teoría y tener la apropiación de esta, para luego llevar la práctica de una manera didáctica a las aulas de clase. GFE7.

Pienso que desde las unidades de aprendizaje se trabaja pues como toda la parte teórica y buscamos que eso se pueda desarrollar a partir de las prácticas. ED3.

Yo creo que la relación entre teoría y la práctica, es que primero se debe tener el conocimiento para aplicarlo, porque si nosotros muchas veces vamos empíricos a hacer algo de pronto cometemos errores; entonces, todo se debe preparar con una parte teórica, dar porque se hacen las cosas, para qué y así, obtener experiencias significativas. EDD2.

Indispensable tener la teoría, reconocernos desde unos procesos teóricos para poder llevar a cabo una práctica. EDD1.

En contraparte a la intención pedagógica de la IENSMM que se enfoca en la formación desde el hacer (desde la práctica reflexiva).

Yo pienso que hay que partir de la práctica a la teoría y si somos con un enfoque constructivista mucho más, desde la práctica la teoría nos da un mejor resultado. ED2

Relación de resultados: De aquí se rescatan la finalidad e impacto de la relación en los procesos de transformación de la práctica, el reconocimiento de la labor docente y la implementación del enfoque pedagógico institucional.

Esta relación y sus respectivas reflexiones, permite las transformaciones de la misma práctica y al interior de la escuela. GFD3.

Confrontar (el maestro) la teoría con la práctica es darle sentido a lo que hace y a las transformaciones o fortalecimiento de eso que hace; en la formación de maestros esto es fundamental, por cuanto se hace necesario que el maestro entienda la trascendencia de su labor. GFD3.

Yo pienso que hay que partir de la práctica a la teoría y si somos con un enfoque constructivista mucho más, desde la práctica la teoría nos da un mejor resultado. ED2.

Esta relación permite que la experiencia del maestro sea significativa, permite legitimación del quehacer docente. GFD3.

Relación distanciada: Este tipo de relación manifiesta la distancia que se da entre teoría y práctica a causa de las diversas características de los espacios de formación, la baja incidencia en la formación y la falta de reflexión del maestro.

... se encuentran choques, porque no es lo mismo trabajar aquí (PFC) con 15 o 20, que ellos bajar a un aula de clase donde hay 45 estudiantes con características diferentes... otras veces chocan también con el maestro acompañante, porque, a veces las prácticas que se hacen en el programa al bajar al aula el profesor que está de maestro acompañante no tiene la misma formación. ED2.

Se evidencia notablemente el distanciamiento entre estas dos categorías, si se evidencia la falta de reflexión del maestro. GFD3.

Se distancia o se empieza a resquebrajar cuando el estudiante va a la práctica y siente que aquello en lo que fue formado en los cursos o unidades de aprendizaje, no tiene incidencia, ni una relación directa en su práctica. ED1.

Cada uno de los anteriores tipos de relación, están presentes en el PFC de la IENSMM y se vivencian en diferentes espacios y momentos de la formación profesoral. Estos están más ligados al tipo de maestro que se tiene en la institución y no tanto al que se espera, y orientados a un mesocurrículo teórico que requiere mirarse a la luz del modelo pedagógico desarrollista y a la intencionalidad del Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa de la Institución.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para reconstruir la formación profesoral de la IEENSMM desde la comprensión de los sentidos que los maestros otorgan a ella, se hace necesario entender que la teoría y la práctica pedagógica son parte de la cotidianidad del quehacer del profesor y son permeadas por su propia reflexión, debido a que la formación como proceso abierto, flexible y permanente se nutre de la formación académica y del aprendizaje desde la experiencia concreta en su espacio laboral (Domingo y Gómez, 2014).

La premisa, entonces, para comprender y transformar los fenómenos dados en la relación entre teoría y la práctica maestra en la formación profesional es la orientación clara de la participación, reflexión y compromiso críticos de los agentes educativos que les permitan hacer cambios significativos (Álvarez, 2012). Se debe propender por un avance del conocimiento como acción transformadora desde la apropiación teórica y pedagógica de la formación profesoral (Álvarez- Álvarez, 2015; Kemmis et al, 2014; Rátiva y Lima, 2021).

Comprender que esa apropiación del maestro en la formación profesional nace del conocimiento consciente de su contexto, de la vivencia de su propia experiencia y de la implicación que tiene en los procesos de aprendizaje y enseñanza, construye en el PFC una articulación propia y contextualizada entre teoría y práctica que fortalece el proceso formativo profesoral.

- *Comprender los sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio.*

La formación inicial de la IEENSMM es sentida como el primer eslabón en el acto educativo de la formación profesoral (Martínez et al, 2019), la cual se fundamenta y orienta conscientemente hacia el ejercicio vocacional del maestro; por lo tanto, se fortalece de la relación

entre teoría y práctica pedagógica desde un modelo de investigación- acción mediada por la reflexión (Kemmis et al, 2014).

Esta formación se visiona y depende inicialmente del sujeto en formación y se nutre de la interacción y relación con el otro y su entorno (Freire, 2008; IEENSMM, 2018a;) que le permiten desarrollar capacidades para trabajar y desempeñar la labor docente (Martínez et al, 2019). Ese otro no es más que un agente ejemplarizante del quehacer y de la aspiración y visualización futura del ser profesor (Jiménez, 202; Loaiza et al, 2012).

Por otra parte, esta formación profesoral se da en espacios, entornos y contextos diversos (Navarrete, 2015), propiciando dos caminos de percepción. El primero muestra que la diferenciación entre el espacio de formación y el espacio de ejercicio laboral (centro de práctica) prolongan la división entre teoría y práctica, ya que es observable la diferencia entre las metodologías, didácticas y prácticas propias de cada espacio que distancian el conocimiento teórico y la práctica reflexiva del ejercicio profesoral; tal como lo plantean Martínez et al (2019) “no todos los contextos de práctica educativa son ejemplares ni siempre reúnen las condiciones adecuadas para que puedan aprovecharse como referentes para la reflexión sobre las situaciones concretas que conforman dicha práctica”. (p 138).

El segundo camino destaca como la incursión en diversos espacios y con distintas poblaciones, prepara al maestro en formación para desempeñar su labor en y para la realidad actual, contextualizada y diversa (Martínez et al, 2019). Esta formación nutre la implementación de herramientas digitales, el acercamiento a la primera infancia, la inmersión en la gestión educativa rural y la educación en y para la diversidad, desde una práctica reflexiva que los lleve a profundizar en ejercicios reflexivos y conscientes de la observación y lectura de los contextos y las poblaciones.

- *Describir a partir de los debates y discusiones los sentidos conferidos a las tensiones y rupturas que existen entre teoría y práctica en el contexto de la formación y el ejercicio profesoral.*

La diversidad de miradas y relaciones establecidas entre teoría y práctica en la formación profesoral en la IENSMM demarcan la intención de una articulación equilibrada y constante entre ambas, aunque, es notable la relación subordinada en las mismas. En el PFC se prima en la mayoría de las unidades de aprendizaje el factor teórico, lo cual refleja la organización de un mesocurrículo que considera la teoría como el componente básico para la formación profesoral y cómo preparación para la práctica pedagógica.

En esta relación, las rupturas y tensiones como la poca articulación y comunicación entre discurso y quehacer educativo (Pineda y Loaiza, 2018), la parcial reflexión por parte del docente sobre su quehacer, los distintos escenarios escolares, la poca vocacionalidad por la docencia, el mayor interés en qué educar, y no tanto, en el para qué y por qué educar (Colén y Castro, 2017), y la rutinización y homogenización de los procesos de aprendizaje y enseñanza, debilitan los procesos formativos.

Frente a estas brechas, una apuesta es a la articulación constante y mediada por la reflexión tal y como lo plantea Sánchez (2016), que enlace y resignifique todos los procesos curriculares de la formación profesoral en la IEENSMM. En consecuencia, se tendrían valiosas mejoras en la formación inicial, las prácticas pedagógicas y la profesionalización magisterial (Colén y Castro, 2017) y se evitaría el “desfase entre una formación académica más bien inservible y una práctica intuitiva que puede resolver los imprevistos y problemas circunstanciales” (Bélair, 2010, p. 105).

Y otra apuesta es, conferir a la relación teoría y práctica un sentido dialógico, en la que cada una fundamenta y soporta el ejercicio e identidad de la otra (Perlo, 2018), se trabajan en

simultáneo (Domingo y Gómez, 2014) y generan procesos de transformaciones y constitución del discurso pedagógico (Kemmis et al, 2014). Se propicia al interior del PFC mejores espacios y momentos crítico- reflexivos que la interpreten en la formación de maestros y se respondería a lo planteado por el MEN (2016b), cuando manifiesta que los saberes y su desarrollo en las prácticas se conjugan en el quehacer docente y por lo tanto no se puede establecer relevancia entre los saberes y las prácticas pedagógicas.

- *Interpretar las concepciones que tiene el profesorado sobre la teoría y la práctica en los procesos de la formación complementaria.*

La teoría y la práctica son términos con concepciones diversas que exponen los conocimientos y conjunto de actividades del trabajo cotidiano del profesor (Álvarez-Álvarez, 2015), para el proceso formativo profesoral de la IEENSMM estos dos factores están interrelacionados y cobran sentido en el ejercicio de la praxis del maestro.

En el ámbito de la formación profesoral se traducen la teoría y la práctica a saberes y prácticas pedagógicas, un lenguaje más propicio y pertinente para el accionar del maestro, como lenguaje la práctica pedagógica se implementa al dar sentido y fundamenta el discurso sobre pedagogía, y esta a su vez refleja el sentido reflexivo de la acción pedagógica.

Por una parte, el profesorado normalista concibe la teoría como todo conocimiento construido en el ejercicio de la labor magisterial, que la sustenta, la explica y la comprende desde los conceptos, certezas, creencias y representaciones que se dan en el aula (Díaz, 2006; Gorodokin, 2006; Martínez, 1990). Estas última generan teorías y saber pedagógico (propio del ejercicio docentes), dadas como producto de la experiencia (Martínez y Orozco, 2009; Saiz et al, 2019).

De otro lado, la práctica es concebida como el hacer pedagógico con sentido que realiza diariamente el maestro (Hernández y Vélez, 2019), que devela los conocimientos y evidencia la experiencia que tiene este en su labor, un lugar donde se posesiona el ejercicio profesoral y “donde el profesor se vuelve maestro de sí mismo” (Molano, 2019, p. 205). Son también aquellas actividades teóricas y prácticas de formación que están institucionalizadas, construidas por la reflexión misma y la sistematización de estas prácticas pensadas, que configuran y reconfiguran saberes y prácticas de la Escuela.

Como tal, la práctica pedagógica teje las acciones curriculares de la formación docente (Ávalos, 2002), trasciende el espacio formativo e incursiona al contexto laboral (Martínez et al, 2019) y nutre el proceso formativo personal y profesional de los maestros como una apuesta humanizadora, emancipadora y liberadora (Domingo y Gómez, 2014; Freire, 2008; Kemmis et al, 2014; Rátiva y Lima, 2021).

Para la IEENSMM, la práctica pedagógica es un elemento base y primordial en la formación profesoral, no solamente como escenario de formación sino como espacio de discernimiento, consenso y disentimiento de relaciones educativas (Jiménez et al, 2016; Loaiza et al, 2012; Molano, 2019; Rátiva y Lima, 2021). En consecuencia, apunta en su formación profesoral a enseñar y aprender una práctica reflexiva, tal como lo plantea Domingo y Gómez (2014), “La práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que se adquiere con un entrenamiento voluntario y extensivo” (p 53).

La práctica reflexiva es la apuesta consciente y autoreflexiva del maestro por su ejercicio profesoral, que trasciende su función instrumentalizada y transmisora de conocimiento y le permite pensarse y pensar con sentido en y sobre la acción educativa (Álvarez- Álvarez, 2015; Kemmis et

al, 2014; Perrenoud, 2004, 2007; Ripoll- Rivaldo, 2021; Rodríguez, 2005; Zambrano, 2016), esta reflexión sistemática de la práctica amplia la comprensión de los fenómenos sociales y favorece la transformación (Kemmis et al, 2014).

- *Develar las experiencias que propician la reflexión acerca de la formación profesoral en la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio.*

Es de considerar que la percepción y ejemplo del maestro permea las relaciones que se establecen en el acto educativo (Jiménez, 2021; Loaiza et al, 2012), por lo cual se requiere que los maestros del PFC evidencien en su quehacer formativo la apropiación del saber propio de la educación y la pedagogía, la actualización sistemáticamente en el ejercicio profesoral, su vívida experiencia y el desarrollo de prácticas pedagógicas reflexivas, conscientes y contextualizadas.

El maestro en formación debe buscar el aprendizaje constante, saber para qué aprende y qué propósito y relevancia tiene este aprendizaje para emplearlo en su medio social y cultural (Ripoll- Rivaldo, 2021); por ende, el maestro está llamado a implicarse en proceso reflexivos que lo lleven a su propia formación, que le generen problemas y en las que se pueda plantear posibles soluciones (Domingo y Gómez, 2014) y esto favorezca un cambio no solo en su praxis sino también en su actuación.

El maestro formador es llamado a ser un agente de transformación, liberación y emancipación de los procesos educativos y sociales (Freire, 2008; Rátiva y Lima, 2021; Rodríguez, 2005), debe ir más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos a donde llega y generar acciones de transformación en todo nivel y ámbito para sí mismo y la comunidad en la que se encuentra. Su reflexión favorece la relación y

articulación entre la teoría, la práctica y la realidad educativa y su implementación promueve procesos de mejora en las prácticas pedagógicas.

RECOMENDACIONES

El proceso formativo es inacabable, por lo tanto, el acto educativo requiere de la orientación de seres humanos valientes, comprometidos y vocacionales en su labor diaria. Los maestros somos llamados a la emancipación y transformación constante por un buen vivir y la reconfiguración del ser y la sociedad. Somos pocos los llamados a tomar las riendas y avanzar, pero lo seguro es, que lo hacemos con la firmeza y convicción de que la educación es el camino y el panorama para ser y existir. Amelia Coy, 2023.

Este trabajo de investigación manifiesta que una de las dimensiones en las que el maestro tiene gran incidencia es en su práctica pedagógica, la cual requiere ser asumida desde una reflexión pensada, consciente, continua y sistemática; que transforme y transversalice los procesos educativos y formativos de la IEENSMM.

Para esto, es relevante pensarse y revisar el mesocurrículo del PFC a la luz del modelo pedagógico institucional y a una relación más equilibrada, recíproca e intencionada entre teoría y práctica, de tal manera que, responda a una formación profesoral más democrática, práctica y coherente con las necesidades del contexto formativo y laboral.

Desde este punto de vista se hace relevante en la institución trascender los aspectos netamente administrativos y operativizantes del currículo, a la apuesta por la pedagogía como objeto de estudio y reflexión constante en la acción educativa. Pensada como campo de producción del conocimiento que puede y debe ser agenciado por el docente mismo; para que dicha reflexión pueda ser la posibilidad en palabras de Barragán (2013) de generar prácticas pedagógicas con fines políticos, éticos y morales, que respondan de manera contextualizada a los procesos educativos, a los fines propios de la educación y formación y al porque y para que de las mismas.

REFERENCIAS

- Alcaldía Puerto Berrío. (2021). *Plan Educativo Municipal “Vibran los jóvenes” 2021- 2029*.
<http://www.puertoberrio-antioquia.gov.co/noticias/acompanamos-la-construccion-del-plan-educativo-municipal>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982015000200011
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Asamblea Departamental de Antioquia. (2019). *Ordenanza N° 15*.
<https://www.asambleadeantioquia.gov.co/ordenanza-no-15-de-14-de-junio-de-2019-por-medio-de-la-cual-se-adopta-la-politica-departamental-para-la-formacion-inicial-de-maestros-y-para-el-fortalecimiento-de-las-escuelas-normales-superiores-d/>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ávila- Sánchez, J., y Casas. Cárdenas, E. (2021) La formación de docentes en América Latina: entre la reproducción y la resistencia. *DYCS VICTORIA*, 3 (2), 68-76.
<https://dycsvictoria.uat.edu.mx/index.php/dycsv/article/view/128>
- Barba, D. (2023). *Los significados sobre ser maestro y su influencia en la conformación de la identidad docente de profesores de educación media superior*. [Tesis de Doctorado, Universidad Jesuita de Guadalajara]. <https://hdl.handle.net/11117/8959>

- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280215.pdf>
- Bélair, L. (2010). Enseñar la complejidad del oficio de maestro. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Eds.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 88-106). México: FCE.
- Bolívar, H. (2015). *Formación de maestros y políticas educativas: un estudio de caso en la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez del municipio de Fredonia (1994-2011)*. [Tesis de Maestría en educación, Universidad de Antioquia, Medellín].
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11662>
- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En: J. Morse. (Ed.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185- 214). Editorial Universidad de Antioquia. Campo, R. y Restrepo, J. (1999) Formas en educación. En: R. Campo, J. Restrepo y Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. (Eds). *Formación Integral: Modalidad de educación posibilitadora de lo humano* (pp. 1-32). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Campos, N. y Montes, Y. (2018). Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas. *Revista de Educacao Pública* 27, 65(1), 487-506.
<http://dx.doi.org/10.29286/rep.v27i65/1.6593>
- Canabal, C., García, M., y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56(2)., 28-50.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496>

- Colén, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1), 59-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681004>
- Cortez, J., Crispín, H., Hori, A., (2022) La primera Escuela Normal para Maestras de Párvulos en Guatemala. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24, (38)85-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012272382022000100085&script=sci_abstract&tlng=es
- Decreto 4790 de 2008. (2008, 19 diciembre). Presidencia de la República. Diario Oficial No 47.212. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34651>
- Decreto 1236 de 2020. (2020, 14 septiembre). Presidencia de la República. Diario oficial No 51.437. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Editorial Anagrama S.A.
- Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación Cualitativa. Guía Práctica*. (M.A. Gómez Mendoza, Trad.). Editorial Papiro. (Trabajo original publicado en 1991).
- Díaz, V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Díaz, S., Jerez, L., y Motta, J. (2021). *Aprendizajes de la constitución de la Red de Innovación Nacional de Escuelas Normales Superiores RENISE*. [Maestría en Docencia, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/717/
- Domingo, Á. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea, S.A, de Ediciones.
- Figueroa, C. (2016). La Escuela Normal Superior y los Institutos Anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951). *Revista*

- Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-182.
<http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4370>
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2nd ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gobernación de Antioquia. (2020). *Plan de Desarrollo “Unidos por la vida” 2020- 2023*.
<https://antioquia.gov.co/41-menu-principal/141-plan-de-desarrollo>
- Gómez, G. (2023). Formación, crecimiento y virtud: fines de la educación. *Educación Y Educadores*, 26(1), e2611.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/21065>
- Gómez, M., Cardona, G., Pérez, L., Ochoa, M., y Jiménez, B. (2022). La Escuela Normal Superior como Comunidad Académica. *Cuadernos Pedagógicos*, 24(34), 1–22.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/351558>
- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y procesos de codificación (II). *NURE Investigación*, 45, 1-10.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7712262.pdf>
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Guisao, G. (2019). La práctica pedagógica en la formación de maestros. En: J Alvarado y et al. (Eds.). *Cuadernos en Educación: Volumen 3* (pp 93- 101). CLACSO- CEDAL.

- Gutiérrez, C., (2016). *Políticas de calidad educativa y reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores*. [Tesis maestría en educación. Universidad pedagógica Nacional]
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1068>
- Hernández, C. y Vélez, J. (2019). *La práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Jericó: Un desafío para su agenciamiento*. [Tesis maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales]
<https://repositorio.ucm.edu.co/jspui/bitstream/10839/2762/1/Carlos%20Andr%C3%A9s%20Hern%C3%A1ndez%20Morales.pdf>
- Herrera, G., (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las Escuelas Normales Colombianas*. [Tesis en doctorado en Educación, Universidad de Antioquia]
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/8674/1/HerreraCasilimasGloriaElena_2017_PanoramaHistoricoPoliticResistencias.pdf
- Inciarte, N., Alarcón, R. y Sánchez, E. (2008). Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9 (23), 119-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118864008>
- Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio (2018a). Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio (2018b). Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

- Jiménez, A. (2021). El amor pedagógico: miradas a su devenir en la pedagogía colombiana. *Praxis & Saber*, 12(30), 1-18.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/12123
- Jiménez, D., Durán, M., & Pinto, N. (2016). Prácticas pedagógicas y maestros en la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar. *Revista Neuronum*, 2(1), 34-57.
<http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/12>
- Kemmis, S., McTaggart R. y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
<http://elibrary.mukuba.edu.zm:8080/jspui/bitstream/123456789/625/1/The%20Action%20Research%20Planner.pdf>
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199–210.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/593>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 febrero). Congreso de la República de Colombia.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley 715 de 2001. (2001, 21 diciembre). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial No 44.654. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452>
- Lipson, J. (2003). Asuntos éticos en la etnografía. En J. Morse. (Ed.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 388-345). Editorial Universidad de Antioquia.
- Llanos, D. (2012). *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las escuelas normales superiores* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín] <https://hdl.handle.net/10495/7088>

- Loaiza, Y., Rodríguez, J. y Vargas, 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256006>
- López, D. (2020) Imaginarios sociales acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas. [Tesis de Maestría en educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales] <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3201>.
- López, O. y Cortez, J. (2016). Las Escuelas Normales en Guatemala. Origen y desarrollo, crisis y situación actual. *Revista Historia de la Educación Lationamericana*, 18 (26), 71- 89. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v18n26/v18n26a04.pdf>
- Maldonado, C. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios sociales*, (7), 1-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000100002&lng=es&tlng=es.
- Maldonado, C. (2017). Educación e Investigación en complejidad. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Martínez, A. (1990). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5291>
- Martínez, A. y Orozco, J. (2009). Pensamiento pedagógico latinoamericano ¿Qué pueden decirnos los pedagogos? *Aquelarre Revista del Centro Cultural Universitario*, 207- 217. <https://issuu.com/amboom/docs/name52ced4>

- Martínez, M., Calderón, I. y Villamor, P. (2019). Papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. En: J. Vera. (Ed.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 133-156). Editorial GEU.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra, A. Fernandes de Alencar (Comp.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005, abril- mayo). Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio docente. *Revolución Educativa* Altablero No. 34. https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf
- MEN. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política. Anexo I*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- MEN. (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-345485_recurso_1.pdf
- MEN. (2016a). *Bases para la construcción de los lineamientos de política Pública del Sistema Nacional de educación terciaria (SNET)*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-355208.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Molano, M. (2019). *Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano. Relatos de maestros de escuelas normales superiores*. [Tesis de doctorado, Universidad de la Salle, Bogotá]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/31

- Navarrete, Z. (2015) Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Lationamericana*, 17 (25), 17-34.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/issue/view/341
- Pérez, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961- 1974)*. Dibam, Colecciones Digitales.
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>
- Perlo, C. (2018). Investigar la complejidad, asumir la incertidumbre. *De Práctica y discursos* 7(9), 253- 279 <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/2810>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. *Praxis*, 14 (2), 265-285.
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2010). *Informes sobre el desarrollo humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano*.
https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/HDR_2010_SP_Complete_reprint.pdf
- Posada, J. y Munar, Y. (2013, octubre). La interculturalidad en la formación de educadores para la Atención educativa a poblaciones, en las Escuelas Normales Superiores [conferencia]. *Congreso Investigación y Pedagogía. La educación en el siglo XX: ser, saber y producir en la incertidumbre y el caos*. Tunja, Colombia.
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5957/1/Interculturalidad_formaci%C3%B3n_educadores_atenci%C3%B3n_educativa.pdf

- Prado, C. (2020). *Reflexión sobre la pedagogía desde una perspectiva histórica en una Escuela Normal Superior del Valle del Cauca 2000- 2010*. [Tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales, Manizales] https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3171/1/Reflexion_pedagogia_perspectiva_historica_Escuela_Normal_Superior_Valle_Cauca_2000_2010.pdf
- Ramírez, B. y Gutiérrez, M. (2018, del 10 al 12 de octubre). Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica. *VIII Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables*, Bogotá, Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8970>
- Rátiva, M. (2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. *Praxis*, 14(1), 9-24. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2537>
- Rátiva, M. y Lima, J. (2021), Instituciones formadoras de educadores: transformaciones y práctica pedagógica. *Societas Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 23 (2), 1-19. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3412237008/index.html>
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (2), 286-304. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/issue/view/304>

- Robles, E. (2004). Las primeras Escuelas Normales en el Perú. *Revista Historia de la Educación lationamericana*, 6, 57-86
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/2374
- Rodríguez, J. (2005). Educar y ser maestros: Mucho más que enseñar. *Educación y cultura*, 68, 40-42. https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/6712/7248/4190/Articulos-educar_ser_maestro.pdf
- Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30 (59), 200-235. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=145>
- Romero, R. (2022). El cambio de políticas en la formación continua y desarrollo profesional docente en México: Transiciones, postergaciones y desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(113), 1- 28
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7181/2881/33241>
- Runge, A. y Garces, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 13-25. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham>
- Sáez, R. (2016). Teoría de la educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica. *REDIPE* 5 (8), 13- 39.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6064996.pdf>
- Saiz, Á.; Ceballos, N.; Susinos, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 713-728.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/58883>

- Sánchez, G. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista electrónica Educare* 20 (2). 1- 25. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2018). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Taborda, J., Loaiza, Y. y Pineda, Y. (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. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5023>
- Torres, J., (2014). *Formación inicial de los maestros de la comunidad Embera Katíos del alto Sinú y el desarrollo de su identidad cultural*. [Tesis de maestría en educación, Universidad Pedagógica Nacional] <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/894>
- Trujillo, J. (2014). Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R. En J. Trujillo. (Ed.). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 15- 36). REDIECH.
- Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En A. Rada, H. Velasco y F. García (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Editores Trotta.
- Zambrano, A. (2014). Ser docente y sociedad de control “lo oculto en lo visto”. *Praxis & Saber*, 5(9), 149–164. <https://doi.org/10.19053/22160159.2999>

Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de
2 campos. *Praxis & Saber*, 7 (13), 45- 61.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/issue/view/377

Zambrano, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal
Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52.

<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1413/1438>

ANEXO A

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTIVOS DOCENTES - DOCENTES

El presente instrumento es construcción personal para la recolección de datos.

Propósito de la entrevista: Conocer la concepción y sentidos sobre la relación teoría y práctica pedagógica en la formación profesoral y cómo se lleva a cabo el proceso de reflexividad del profesor en ejercicio

Buen día, agradezco el tiempo y disposición para dar respuesta a esta entrevista. Le idea es conversar acerca de temas relacionados con la formación profesoral en la ENS, algunas preguntas responden a información desde el sentir, el pensar y la experiencia personal y otras buscan ahondar en unidades como la práctica, la teoría y la reflexión del quehacer profesoral.

¿Me permite grabarlo-a y tomar apuntes durante la entrevista?

Iniciaremos con preguntas personales:

1. Por favor menciona tu nombre completo y edad
2. ¿Qué profesión tienes, ¿dónde y en qué fecha te graduaste?
3. ¿Tienes algún estudio de postgrado, ¿cuál?, ¿dónde lo cursaste y en qué año lo terminaste?
4. ¿Cuántos años llevas de profesora y cuál ha sido tú experiencia?
5. ¿Cuánto tiempo llevas en la ENS y cuál es tu rol en ella?

Este siguiente bloque de preguntas está relacionado con su experiencia, conocimiento y trabajo profesoral

1. Para ti ¿qué significa ser profesor?
2. ¿Sobre qué marco conceptual centras tu ejercicio de profesora en ejercicio?
3. ¿Cómo describirías tú práctica pedagógica como profesora en ejercicio?

4. ¿Qué sentido tiene la teoría en la formación profesoral?
5. ¿Cuál es el papel de la práctica pedagógica en la formación de profesores?
6. ¿Qué piensas de la relación entre teoría y práctica para formar a futuros profesores?
7. ¿Cómo deben ser los nuevos profesores en la actualidad o qué competencias deben tener?
8. En tus palabras, ¿cómo describirías la tríada formación teórica, conocimiento sobre la práctica y conocimiento práctico?
9. ¿Qué consideras que sustenta una buena formación inicial profesoral y que la distancia de una que no lo es?

A continuación, desde su conocimiento, experiencia y desempeño, ahondaremos en el propósito de la ENS en la Formación Profesional

1. ¿Cómo desde la ENS se estructura la teoría y la práctica en el PFC?
2. Desde tu experiencia como profesora del PFC, ¿qué papel juega la reflexión pedagógica en la construcción de conocimiento y en el fortalecimiento de la práctica pedagógica?
3. Si como ENS se tienen en cuenta las últimas tendencias y políticas educativas actuales, ¿cuál consideras debe ser la intención y propósito de la Institución como formadora de profesores?
Y ¿en qué debe formar o basado en qué al profesor del futuro?
4. Desde el Modelo pedagógico que orienta la formación de profesores de la ENS, ¿considera que hay relación entre la teoría y la práctica? Descríbala
5. Si un egresado de la ENS de hace 2 años o de hace 5 años volviera a formarse en el PFC, ¿Qué crees que sería diferente en su formación?
6. Y con relación al ejercicio profesoral actual de esos egresados ¿cómo crees que sea?, teniendo en cuenta la formación que tuvo en la ENS en ese momento

Muchas gracias por participar de este proceso, al finalizar la obra de conocimiento socializaré los resultados obtenidos.

Hasta luego

ANEXO B

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ESTUDIANTES PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Propósito de la entrevista: Conocer la percepción, valoración y/u opinión sobre la relación teoría y práctica pedagógica en la formación profesoral y cómo se lleva a cabo el proceso de reflexividad profesoral.

Buen día, agradezco el tiempo y disposición para dar respuesta a esta entrevista. Le idea es conversar acerca de temas relacionados con la formación profesoral en la ENS, algunas preguntas responden a información desde el sentir, el pensar y la experiencia personal y otras buscan ahondar en unidades como la práctica, la teoría y la reflexión del quehacer profesoral.

¿Me permite grabar y tomar apuntes durante la entrevista?

Iniciaremos con preguntas personales:

1. ¿En qué semestre del PFC se encuentra?
2. ¿Cómo llegó a formarse a la ENS?
3. ¿Por qué decidió estudiar para ser profesor(a)?
4. Para usted, ¿Qué significa ser profesor?

Este siguiente bloque de preguntas está relacionado con su experiencia y conocimiento del ejercicio profesoral

5. ¿Cómo describiría la práctica pedagógica de sus profesores en el PFC?
6. ¿En qué conocimientos cree que se basan sus profesores para enseñar las diferentes unidades de aprendizaje?
7. ¿Cómo considera usted que deben ser los profesores formadores de profesores?

8. ¿Qué considera que sustenta una buena formación inicial profesoral y que la distancia de una que no lo es?

A continuación, desde su conocimiento, experiencia y desempeño, ahondaremos en el propósito de la ENS como Formadora Inicial de Profesores

9. ¿Cuál considera debe ser la intención y propósito de la Institución como formadora de profesores? y ¿en qué debe formar o basado en qué, al profesor del futuro?

10. Desde el Modelo pedagógico de la ENS, ¿considera que hay relación entre la teoría y la práctica en el PFC? Descríbala

11. Para usted, ¿cómo es la formación teórica en el PFC desde las diversas unidades de aprendizaje?

12. Desde su rol como estudiante del PFC, ¿qué es la reflexión pedagógica y cuál es su finalidad?

13. ¿Considera usted que el conocimiento que ha obtenido en el aula de clase en el PFC de la ENS genera los saberes suficientes para que en un futuro usted ejerza el rol de profesor, por qué?

14. ¿Cuál es el papel de la práctica pedagógica en el PFC?

15. Si usted como egresado de la ENS, en 5 años decidiera volver a formarse en el PFC ¿qué cree que sería diferente en su formación?

Muchas gracias por participar de este proceso, al finalizar la investigación se socializarán los resultados obtenidos.

ANEXO C

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA GRUPO FOCAL SOBRE LA FORMACIÓN PROFESORAL

El presente instrumento es construcción personal para la recolección de datos de la investigación “Sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral en el Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio”.

Cuyo objetivo general es Comprender los sentidos que otorgan los maestros a la formación profesoral en el PFC de la IEENSMM.

1. Taller para profesores del PFC: Relación entre teoría y práctica en la formación en el PFC de la IEENSMM

Objetivo: Construir la red de conceptos y relaciones que se entrelazan entre la teoría y la práctica pedagógica en la formación profesoral desde la visión de los profesores en ejercicio del PFC

Participantes: 3 Profesores del PFC

Metodología: Cartografía social pedagógica https://www.youtube.com/watch?v=W3_rhx77fY

Recursos: papel periódico, marcadores de colores, tarjetas de colores, colores, cinta, pegante, revistas, tijeras

Tiempo estimado: 2 horas

¿qué imagen representaría la relación entre teoría y práctica?

Preguntas orientadoras

¿qué conceptos fundantes o palabras claves nos evocan los aspectos teoría, práctica y reflexión pedagógica?

¿Qué tipos de relaciones se establecen entre ellos?

¿cuáles serían los resultados o impactos que se construyen de estas relaciones?

¿qué nuevos conceptos emergen de estas unidades o de las relaciones establecidas?

2. Taller para estudiantes del PFC: Formación profesoral en el PFC

Objetivo: Construir la red de conceptos y relaciones presentes en la formación profesoral de la IEENSMM desde la percepción de los estudiantes en formación.

Participantes: 8 Estudiantes del PFC

Metodología: Cartografía social pedagógica https://www.youtube.com/watch?v=W3_rhx77fY

Recursos: papel periódico, marcadores de colores, tarjetas de colores, colores, cinta, pegante, revistas, tijeras

Tiempo estimado: 2 horas

¿Qué implica un proceso de formación inicial profesoral?

Preguntas orientadoras:

¿Qué necesitas en tú formación para ser un buen profesor?

¿Quiénes hacen parte del proceso formativo?

¿Qué factores describen la teoría pedagógica en tu formación como profesor?

¿Qué factores describen la práctica pedagógica en tú formación cómo profesor?

¿cómo son las relaciones al interior del aula y en tú lugar de práctica?

Aspectos positivos de la formación inicial de la ENS

Aspectos a mejorar de la formación inicial de la ENS



Universidad®
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)3 93 30 50 - www.ucm.edu.co