

Proyecto de investigación
Relaciones entre la formación inicial de maestros en la Escuela Normal
Superior Pedro Justo Berrio y la experiencia profesional de los egresados en contextos
rurales

Sor Mary Luz Gómez Ortiz

Rectora

Elvia Inés Múnera Peña

Coordinadora

Johana Andrea Córdoba Mira

Luisa Fernanda Cuartas Castrillón

Luz Ángela Hernández Castrillón

Edwin Hernán Isaza Restrepo

Liliana María Jaramillo Arboleda

Edgar Darío Peña Arango

Gloria Patricia Pérez Sepúlveda

Lizeth Cristina Tamayo Mira

Sor Ángela Cristina Valencia Ramírez

Adíela Amparo Vélez Lopera

Duver Albeiro Yepes Suárez

Diego Fernando Zapata Avendaño

Maestros

Consejo de Práctica Pedagógica Investigativa

Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío

Santa Rosa de Osos, Antioquia

2019- 2022

PRESENTACIÓN

El Consejo de Práctica Pedagógica Investigativa de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, del municipio de Santa Rosa de Osos- Antioquia, en el año 2019, después de haber superado de forma satisfactoria el proceso de verificación de condiciones de calidad que la faculta para ofrecer el Programa de Formación Complementaria de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria, junto con la celebración de los 20 años de la primera promoción de egresados Normalistas Superiores, se interpela sobre su presente y futuro, cuestiona de manera crítica y autónoma sus procesos formativos y centra su mirada en los maestros egresados que se desempeñan en la zona rural del municipio.

Este equipo de maestros y directivos, atentos a la calidad de la formación consideró oportuno y necesario iniciar un proceso investigativo referido a los maestros egresados de la Formación Complementaria que se desempeñan en la zona rural del municipio, para descubrir las fortalezas, oportunidades y nuevos horizontes que como Escuela Normal en continuo proceso de mejoramiento y en respuesta a las necesidades reales del territorio, debe tener presente para que su misión y naturaleza respondan a las necesidades del contexto y las personas que lo habitan y construyen.

Pensarse como colectivo humano en torno a la educación, la investigación y la formación de nuevas generaciones de maestros para la ruralidad, se constituyó en un reto que precisaba de saberes, disposición, gestión del tiempo y mutua cooperación profesional para llegar a consolidar un resultado propio, real y sobre todo auténticamente construido por y para maestros.

Se espera que este proyecto de investigación educativa, además de ser un valioso aporte a los procesos de calidad de la práctica pedagógica de los maestros que en ella participan, se convierta en un referente para la construcción colectiva de una renovada propuesta formativa de maestros para la ruralidad en sus múltiples facetas que ofrece la Escuela Normal y así dar respuesta adecuada a las necesidades formativas de los actuales maestros en los diferentes contextos en los cuales se desempeñan.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	6
1. Estado de la cuestión.....	9
1.1 Práctica pedagógica y contexto rural.....	9
1.1.1 <i>Condiciones de los contextos rurales</i>	9
1.1.2. <i>Formación inicial de maestros</i>	12
1.1.3. <i>Prácticas pedagógicas</i>	18
1.2 Problema de investigación.....	25
2. Justificación.....	33
3. Objetivos.....	36
3.1 General.....	36
3.2 Específicos.....	37
4. Marco teórico.....	37
4.1 Marco contextual.....	37
4.2 Marco legal.....	37
4.2.1 <i>Contexto rural</i>	39
4.2.2 <i>Formación inicial de maestros</i>	43
4.2.3 <i>El deber ser de la formación de maestros. Puntos de encuentro</i>	45
4.2.3.1 Primera aproximación.....	52
4.2.3.2 Periodo de formación inicial.....	52
4.2.3.3 Periodo de inserción profesional.....	52
4.3 El concepto de formación en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.....	54
4.4 Práctica Pedagógica.....	61
4.5 Experiencia profesional de los egresados.....	69

5. Diseño metodológico.....	75
5.1 Tipo de investigación: cualitativa.....	75
5.2 Enfoque descriptivo.....	76
5.3 Método narrativo.....	77
5.4 Población.....	78
5.5 Muestra.....	80
5.6 Categorías.....	84
5.7 Técnicas.....	84
5.7.1 <i>Grupos focales</i>	84
5.7.1.1 Exploración y descubrimiento.....	85
5.7.1.2 Contexto y profundidad.....	85
5.7.1 Interpretación.....	85
5.7.2 <i>Entrevista</i>	86
5.7.3 <i>Escritos autobiográficos</i>	87
6. Discusión de resultados.....	89
6.1 Formación de maestros.....	89
6.2 Práctica pedagógica.....	97
6.3 Contexto rural.....	101
6.4 Experiencia profesional docente.....	110
6.5. Categoría emergente.....	117
Conclusiones.....	122
Referencias.....	129
Anexos.....	135

Relaciones entre la formación inicial de maestros en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío y la experiencia profesional de los egresados en contextos rurales

Introducción

Este proyecto se propone recoger la experiencia de maestros, desde la práctica pedagógica en el contexto rural, de los egresados que ejercen en el municipio de Santa Rosa de Osos. Esta apuesta surge en el marco de la celebración de los 20 años de la formación de maestros en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, (1999-2019) puesto que dicha institución tiene una amplia trayectoria en los contextos rurales del municipio.

Esta investigación responde entonces a diversos intereses, más que hacer parte del enorme acumulado en la producción investigativa acerca de la educación, busca reflexionar en torno a los procesos de formación de maestros, al respecto el filósofo Martin Heidegger, plantea que “quizá el hombre hasta ahora, desde siglos ha actuado ya demasiado y pensado demasiado poco” (Heidegger, 2008, p. 16) y en consecuencia, procuramos mediante el ejercicio investigativo, pensar tales procesos para luego definir formas de proceder.

Nos hemos planteado el propósito de pensarnos como institución alrededor del proceso de formación de maestros y la efectividad que este ha tenido en los escenarios donde se desempeñan los docentes formados en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, una indagación que se hace pertinente en tanto que permite afirmar la importancia del ejercicio investigativo como una actividad que ha de acompañar a la labor docente en la medida en que los procesos llevados a cabo en la escuela, demandan una revisión continua del quehacer del maestro, no solo para mejorar lo que se hace, sino también para esquivar la acomodaticia posición de creer que al no manifestarse problemática alguna, entonces se pueden continuar adelantando los procesos formativos, sin proponer iniciativas transformadoras; la escuela no puede asumir una posición pasiva frente a una realidad que

es dinámica, por lo que resulta pertinente hacer el ejercicio de investigación alrededor de los procesos formativos.

La presente investigación también permite repensar la pertinencia del proceso formativo adelantado con los normalistas que han hecho parte del Programa de Formación Complementaria, ofrecido en la institución; a partir del testimonio compartido por ellos, revisamos su quehacer como maestros en los contextos donde se han desempeñado y el impacto que ha tenido la formación que recibieron en la Escuela Normal, con el fin de reflexionar e intervenir los procesos de formación actuales, adelantados con las recientes cohortes de maestros para lograr una formación pertinente, que atienda a las necesidades de la población escolar, especialmente la población rural.

Para atender a los propósitos anteriores se establece una ruta que orienta el proceso, en primer lugar, se presenta el problema investigativo, objeto de estudio; en segundo lugar, se determinan las categorías que fundamentan el trabajo y a partir de las cuales se elabora una construcción teórica; en tercer lugar, se aplican algunos instrumentos de recolección de información para la recopilación de testimonios de maestros en ejercicio, egresados de la institución, para conocer cómo ha impactado la formación recibida en la Escuela Normal en su quehacer docente, este insumo permite realizar una interpretación acerca de la pertinencia de los procesos de formación de maestros, adelantados en la Institución Educativa, destacando aciertos y desaciertos, lo que favorece una argumentación sólida en cuanto a posiciones apresuradas sobre el quehacer docente y la formación de maestros, ya que en el acontecer cotidiano se suele reflexionar poco y elaborar juicios acelerados e irreflexivos amparados en la ponderación de la práctica, al respecto Adolfo Sánchez Vásquez, plantea que:

Así, pues, el hombre común y corriente se ve a sí mismo como el ser práctico que no necesita de teorías; los problemas encuentran su solución en la práctica misma o en esa forma de revivir una práctica pasada que es la experiencia. Pensamiento y acción, teoría y práctica se separan. La actividad teórica - impráctica, es decir, improductiva o inútil por excelencia – se le vuelve extraña; en ella no reconoce lo que tiene por su verdadero ser, su ser práctico – utilitario. (Sánchez Vásquez, 73. p. 21)

La tarea que hemos emprendido en el marco de la presente investigación, ha logrado convocar tanto a la elaboración teórica como a la actividad práctica, esta última como mencionamos, recopilada en los testimonios de maestros en ejercicio, una convocatoria, que nos permite como institución, la comprensión integral de la labor docente.

1. Estado de la cuestión

1.1 Práctica pedagógica y contexto rural

Después de revisar algunos estudios sobre el contexto rural y las prácticas pedagógicas se encontraron algunos referentes conceptuales y teóricos relacionados con las siguientes categorías: *condiciones de los contextos rurales, formación inicial de maestros y prácticas pedagógicas*.

1.1.1 Condiciones de los contextos rurales

En relación con las condiciones de los contextos rurales, la ruralidad se concibe subdeterminada por lo urbano, siendo relegada a un segundo plano (Hernández, 2007), en tanto impera una influencia de la cultura urbana que se propone modificar la cultura rural, lo que no propicia el encuentro intercultural. Sin embargo, se considera el rol que tiene la escuela frente a la necesidad social de formar en una identidad propia que no sea condicionada por entes externos, de ahí la importancia de la misión de la escuela rural: ofrecer a los estudiantes los elementos necesarios para su formación integral.

La educación rural tiene sus inicios a finales del siglo XIX y principios del XX con la formación a mujeres en Escuelas Normales para las labores agrícolas; con esta estrategia pedagógica se buscaba fortalecer la capacidad exportadora del país, lo que implica que, a mayor exigencia externa de productos agrícolas, la alfabetización y la capacitación al proletariado campesino debería ser mayor (Triana, 2011). El Estado quería formar a los maestros para el trabajo con la clase primaria rural, acción destinada solo para las mujeres, en tareas tales como trabajos manuales y tareas agrícolas y de higiene. Se privilegió en la formación de maestros lo relacionado con lo biológico, la higiene en el hogar y en la escuela, el respeto por el otro y por los demás; también se hizo énfasis en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y el aspecto religioso como algo propio de la cultura (Triana, 2011).

La educación agropecuaria era exclusiva solamente para un grupo reducido de campesinos cuyas familias eran dueñas de grandes extensiones de tierra, con lo que se puede constatar que se comienza a excluir en dos vías: por un lado, lo económico y por el otro lo pedagógico, considerándose además que los avances tecnológicos, recursos didácticos y metodologías novedosas llegarían demasiado tarde a las aulas de clase para equiparar de alguna manera la formación urbana con la rural.

Posteriormente y luego de muchos intentos por mejorar aspectos de la formación pedagógica rural, se concibe una reforma de las escuelas normales rurales en la que se acuerdan objetivos primordiales para la educación primaria, en los que se mencionan valores, acciones, tareas, esfuerzos para formar a las generaciones en un ambiente mucho más real. Además, la formación en producción agrícola se visualiza como un negocio del estado para educar a los estudiantes en diferentes niveles productivos, con el objetivo de detener la migración campesina hacia la ciudad (Triana, 2011).

La escuela rural ha sido olvidada en muchos aspectos, por ejemplo, en la parte de infraestructura, es evidente su gran deterioro, la disminución del número de docentes para cubrir la formación de los estudiantes por su modelo de escuela nueva, el traslado de estudiantes para otros centros educativos y con esto el recorte presupuestal, entre otros, condiciones con las que tiene que enfrentarse cada día la ruralidad.

Así, en Latinoamérica, la educación rural es un tema que se ha mantenido al margen, por un lado, de las políticas públicas contempladas para el desarrollo de la educación y por otro, de las políticas de formación docente, que no atienden a la realidad particular que viven las personas que hacen parte de escenarios rurales (Parra, 2010). Por lo tanto, no se acoplan ni se diseñan estrategias pedagógicas para articular el saber de los docentes con las experiencias particulares de los individuos.

También es importante destacar que en estas investigaciones se encontró que la zona rural se encuentra en desventaja con la zona urbana con respecto a lo conceptual, la poca actualización del modelo pedagógico, una escasa capacitación a los maestros, el uso de materiales didácticos y metodológicos obsoletos, así como desde lo tecnológico, la carencia de Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC.

Sobre la situación de Colombia, la UNESCO (2004) señala que a pesar de que sea un país con bastante territorio rural (con un cubrimiento total del 94,4%, donde habita aproximadamente el 32% de la población), paradójicamente es en el campo donde se concentran los mayores índices de analfabetismo y pobreza, debido principalmente a una cobertura deficiente, a la falta de infraestructura y a la baja calidad del material educativo en relación con las escuelas urbanas.

Además, como señala Lagier (2008): «los docentes de las zonas rurales tienen menor capacitación y los currículos presentan distintas carencias que impiden promover una educación integral basada en principios y valores que fomenten la capacidad crítica e interpretativa de los estudiantes». Debido a estas razones, afirman Parra & Zubieta (2010), las características y necesidades particulares en materia educativa de los estudiantes rurales no son atendidas de forma eficiente en el país, lo que genera la pérdida de confianza en la escuela y la deserción escolar.

Esta situación de desventaja se aumenta con el modelo de evaluación que se emplea en las pruebas externas, las cuales desconocen los procesos de enseñanza aprendizaje y las condiciones del contexto y aplican pruebas estandarizadas que no consideran estas diferencias.

1.1.2. Formación inicial de maestros

En relación con la formación de los maestros se puede anotar que es necesario asumirla desde una perspectiva integral centrada en valores y actitudes para apoyar el desarrollo de las comunidades en las que ejercen su acción pedagógica, entre ellas, pasión por su profesión, interés por la formación de otros seres humanos, compromiso con los menos favorecidos, respeto por la cultura y costumbres de las comunidades, entre otras (Hernández, 2007) Sin embargo, en el currículo de la formación de maestros poco se tiene en cuenta el contexto de la escuela rural en los contenidos y en las prácticas (Bustos, 2008, Brumat, 2011), lo que indica que en las facultades de educación prevalece la formación para las poblaciones urbanas, por lo que los maestros egresados de estas instituciones que inician su labor en el sector rural podrían no ofrecer una educación pertinente, adecuada a las características del contexto respecto a las metodologías y estrategias pedagógicas como es el caso de la escuela multigrado (Bustos, 2008), entre otras experiencias propias de la Educación Rural.

A pesar de que este es el panorama general de la formación de maestros para ejercer en la ruralidad, es posible destacar algunas experiencias en educación superior, que vienen apostando, en la última década, por una formación diferenciada, como es el caso de la Universidad Católica de Oriente, en Antioquia, con algunos seminarios relacionados con la educación rural, y en su momento la maestría en educación rural, de modo virtual (Zamora Guzmán 2011).

A propósito de ello, el profesor Luis Fernando Zamora Guzmán, ha destacado en distintas investigaciones (2005, 2008, 2011 y 2018) las experiencias que a nivel nacional permiten “hacer visible lo invisible”, que, aunque escasas, evidencian las diversas prácticas pedagógicas de los maestros rurales:

Nuestro contacto más reciente con algunas escuelas normales, y otra información complementaria disponible, nos permite afirmar que hay unas doce normales en todo el país en las que lo rural forma parte de su currículo, es un eje transversal del trabajo, o al menos es objeto de una reflexión importante en su plan de estudios (Zamora, 2008, p.105).

Parra (2010) afirma que, más allá del limitado aprestamiento que reciben los docentes para desarrollar sus funciones en espacios rurales, el principal problema que frena el desarrollo exitoso de la educación rural es el *anacronismo cultural* que existe en el país sobre las culturas campesinas. Dicho fenómeno se observa ya que en el país no se cuenta con suficientes estudios e investigaciones sobre la cultura campesina, lo cual impide reconocer cuáles son las principales necesidades en materia educativa y aplicar estrategias adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de los saberes culturales, en medio de una realidad social que en Colombia se ha caracterizado por la marginalidad, la discriminación y la falta de oportunidades, por lo tanto mejorar las condiciones y el desarrollo de la educación rural en el país exige en gran medida capacitar a los maestros en torno a la cultura, a la realidad y a las necesidades que se viven en el campo para establecer procesos de articulación efectivos entre lo que se enseña con lo que se interpreta, se reflexiona y se vivencia.

También es importante destacar que hay otros factores que hacen que los maestros se desmotiven en las escuelas rurales como la falta de promoción profesional y de recursos (Bustos, 2008), aunque se entregan materiales didácticos como libros, multimedia, programas de TV, computadoras, internet, no se ofrece una capacitación o formación para el uso adecuado de dichos recursos, los que en última instancia permanecen guardados y en ocasiones se deterioran sin ser utilizados (Brumat, 2011, p. 8).

Por otra parte, se reconoce que hay algunos factores favorables en cuanto a la labor del docente en las escuelas rurales como las relaciones interpersonales con los estudiantes y las familias, que en ocasiones no sólo se limitan al ámbito escolar, sino que trascienden a lo social, lo familiar y lo comunitario; de igual manera se destaca que hay un ambiente propicio para la integración de las áreas del saber, lo que posibilita un trabajo interdisciplinario (Bustos, 2008).

Con relación a la formación continua de los maestros que se desempeñan en el sector rural se encontró que esta no atiende a las necesidades del contexto, ya que no refleja las realidades del quehacer de los maestros en cuanto al trabajo en situación de plurigrado, se puede afirmar que dicha formación se asume desde una perspectiva instrumental (Brumat, 2011).

En el devenir histórico de la formación inicial de maestros en Colombia dentro del campo investigativo se han desarrollado tendencias en currículo, evaluación y modelos pedagógicos implementados en las instituciones de Educación Superior públicas, las cuales en sus programas educativos han contemplado en sus planes curriculares el desarrollo de estándares y criterios nacionales que rezan en las leyes educativas del país, lo cual ha llevado a repensar la manera como se asumen la formación inicial de maestros, puesto que, es necesario replantear, en varios casos, la articulación de algunas instituciones educativas que prestan el servicio de Educación Superior (como las escuelas normales) con las universidades, dado que, no solo el currículo y la evaluación han sido una causante de análisis, sino también cómo estas instituciones públicas del Estado han tejido su trayectoria histórica para la formación de maestros en cuanto a investigación y práctica pedagógica.

Hernández y Osorio (2016) señalan que un tema complejo que traspasa las ambiciones de las Escuelas Normales es la apuesta por formar maestros investigadores para

el siglo XXI. Llanos Noreña (2012), problematiza las prácticas investigativas en la formación de maestros en los ciclos complementarios, centrándose en una interpretación genealógica de los conceptos y tensiones de las prácticas de enseñanza en investigación. En las Escuelas Normales del departamento se perfila una tendencia pedagógica que se ubica en el tránsito del método expositivo a la pedagogía activa, y del énfasis puesto en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje. Otros hallazgos de la investigación en la formación de maestros involucran acciones de producción de conocimiento pedagógico que empieza a distanciarse de la reproducción de saberes contenida en los currículos convencionales, y en esta misma línea, los directivos y maestros de las Escuelas Normales han sido capaces de generar iniciativas de sistematización de su experiencia que les han posibilitado avanzar hacia la transformación de la enseñanza.

En síntesis, se puede concluir que, en Antioquia, las escuelas normales han tenido la investigación como un insumo para las prácticas pedagógicas en la formación inicial de maestros, no solo como un sustento teórico o disciplinar, sino también como reflexión continua del quehacer pedagógico para la transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ende, las prácticas pedagógicas investigativas aportan de manera significativa a la formación inicial de maestros, dado que permite la interacción con la escuela y todo lo que la compone, porque es ahí, donde la formación de maestros se transforma en un sentido laboral, profesional y sobre todo pedagógico; además posibilita que el maestro adquiera aprendizajes, experiencias sin desconocer lo valioso del ámbito disciplinar. Por ello, Progré (2004) denomina la «tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico», es decir, enseñar a los futuros docentes a partir de los ámbitos de conocimiento o a partir de lo pedagógico.

La práctica pedagógica debe comprenderse como un lugar de reflexión sobre los discursos de la escuela, así como el análisis teórico que se confronta con la realidad, lo que permite al estudiante en su formación inicial de maestros cualificar su práctica a través del componente pedagógico, teórico y formativo para enfrentar y asumir los retos sociales y políticos de la escuela.

En la *Propuesta de Formación de Maestros*, la Escuela Normal de Santa Rosa de Osos asume la Práctica Pedagógica con un enfoque investigativo, la cual

está orientada al proceso de investigación en el aula, a través del cual se pueden gestar procesos de transformación que ayuden a mejorar las prácticas desde la lectura e intervención del contexto. La articulación de la práctica pedagógica y la investigación permiten ejercicios de reflexión individual y grupal de los maestros en formación, los cuales fortalecen el desarrollo de las capacidades de síntesis, análisis e interpretación de la problemática escolar y la implementación de proyectos y planes de aula pertinentes (Propuesta de Formación de Maestros, 2018, p.147).

Es por esto que, es necesario reflexionar sobre la relevancia que han tenido la educación y la pedagogía en la formación inicial de maestros, puesto que es así, como la educación superior en el país los ha formado, en consonancia con los planteamientos epistemológicos del saber y con los requerimientos curriculares nacionales del quehacer docente, pero que esto, en la realidad educativa de nuestro país, ha dejado ciertos sinsabores en los diferentes contextos y retos a los que los maestros se han tenido que enfrentar para atender otras dinámicas que hacen parte de la existencia del ser humano en su cotidianidad; y es aquí donde las instituciones de Educación Superior se deben pensar, dado que no solo son los asuntos de orden académico, es también la manera como se asume la formación del

ser de maestros en su saber y quehacer para cumplir una misión educativa de calidad a nivel social, político y cultural en el contexto colombiano.

Ahora bien, el sistema educativo ha posibilitado el planteamiento de saberes y competencias en las que se debe formar al maestro para la sociedad actual, lo que ha permitido homogenizar las prácticas de aula en la formación de niños, niñas y jóvenes competentes como ciudadanos que aporten al bienestar social; pero también es importante reconstruir de otro lado, las posturas ideológicas que ha tenido el maestro que se forma, debido a que, a partir de la experiencia docente, se construyen nuevos saberes, contemplados en cierto modo como innovadores, y que tienen unas implicaciones reflexivas y críticas de su práctica, lo cual genera no solo transformaciones en el contexto donde se desempeña como maestro, sino que además, facilita la construcción del ser, quehacer y saber de su vocación y todas las implicaciones que esto tiene a nivel persona.

Una de las principales reflexiones en el campo educativo sobre la formación inicial de maestros es la cualificación de los mismos en el campo pedagógico, investigativo, curricular, contextual y teórico- práctico, entendiendo este último como la tensión que existe entre el saber fundante del conocimiento epistemológico como el saber pedagógico cimentado en la práctica educativa del maestro, para analizar, reflexionar y dar respuesta a retos sociales y exigencias del mundo actual. Es por ello, que el maestro en formación inicial de una Escuela Normal Superior en Colombia asume su rol con vocación, competencia e iniciativa con el fin de generar escenarios de reflexión y propuestas pedagógicas que surgen de las investigaciones que realizan para cualificar la práctica pedagógica como un asunto transformador de realidades y contextos.

1.1.3. Prácticas pedagógicas

La revisión que se puede adelantar sobre la categoría de práctica pedagógica, da cuenta de experiencias en diversos contextos rurales y programas alrededor de la formación de maestros que permiten a su vez pensar la categoría en mención, por lo que se abordará la práctica del maestro en lo rural, atendiendo en lo posible su formación inicial.

Araceli de Tezanos dentro de su reflexión acerca de la formación del maestro nos presenta que esta ha de llevar dentro de su quehacer una producción de saber pedagógico, de manera que la práctica docente no se agota en la mera ejecución de un currículo o un programa, sino que adicionalmente, la práctica del maestro ha de generar procesos reflexivos que constituyen el principal insumo del saber pedagógico.

El saber pedagógico emerge en la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, solo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y el aprendizaje de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos y, fundamentalmente las relaciones entre ellos, están el origen de la construcción del saber pedagógico. (Tezanos, 2011, p. 52)

De acuerdo con lo anterior, cabe señalar entonces que la práctica pedagógica comporta un compromiso con la generación del saber pedagógico, concediéndose con ello un estatuto más elevado dentro del quehacer docente, que ha de tenerse en cuenta si se piensa como en este caso, la formación de maestros en escenarios rurales.

Al respecto el Centro Regional de Educación Normal de la ciudad de Oaxaca, CRENO (México, 2002) realizó un estudio comparativo entre la formación de los maestros que se

van a desempeñar en la escuela primaria y las prácticas pedagógicas que realizan en los contextos sociales, principalmente los egresados de las escuelas normales. Se evidencia en el análisis que existe inconsistencia entre lo que se aprende en los claustros de las instituciones formadoras de maestros y la realidad en la práctica pedagógica. Estos autores afirman que «La formación de los docentes significa construir un hombre a partir de su praxis social de conocer su mundo y conocerse para interactuar con su realidad y transformarla» (CRENO, 2002). En esta medida la formación de maestros para el contexto rural debe hacer lo posible por tener espacios de interacción social en los cuales los maestros en formación tengan la oportunidad de conocer y reconocer las formas de vida que se tienen en dichos contextos. En este sentido, se debe formar profesores para que sean agentes del cambio social a fin de que, conjuntamente con los miembros de la comunidad, participen en el mejoramiento de la vida social.

En este orden, Biasioli (2016), da cuenta de algunas investigaciones que apuntan en general a hacer descripciones de las comunidades, las escuelas y los alumnos insertos en la ruralidad, pero que poco se centran en aspectos didácticos y pedagógicos de la escuela primaria, que ayuden a caracterizar aún más la enseñanza en el medio rural.

Así mismo señala la investigadora que se requiere una planeación de la enseñanza diferenciada, dadas las exigencias particulares del contexto rural, por lo que se debe priorizar el análisis desde la comprensión de dicho contexto. Sin embargo, en la práctica se evidencia que el maestro de aula multigrado rural opta por trasladar el modelo del aula graduada urbana. A pesar de esto, entre los aspectos positivos se cuenta la potenciación del liderazgo, la autonomía para la toma de decisiones en las tareas escolares y el trabajo colaborativo. También es posible que se articulen actividades comunitarias y culturales que se organizan desde la escuela, pero que a veces no logran hacer parte de la cotidianidad del

currículo escolar; a pesar de esto la autora insiste en el enorme potencial que tiene la escuela plurigrado para propiciar situaciones didácticas en las que los estudiantes puedan acercarse al saber.

Ramos (2015) por su parte, presenta una postura académica para repensar y transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de generar cambios en el pensamiento frente a la concepción tradicional de la educación, para permitir nuevas posibilidades de formación en el contexto rural y su metodología de Escuela Nueva; se asume como eje central al estudiante y a su familia, dinamizador de procesos sociales, culturales, deportivos y académicos, desde una ruta auto-eco-biográfica que ha sido un trasegar formativo, de transformación y de empoderamiento en las comunidades rurales.

De acuerdo con este autor, el concepto de Escuela Nueva parte de la necesidad de renovar la educación tradicional e incorporar nuevas propuestas metodológicas, pasando de un método basado en el autoritarismo, a uno fundamentado en las relaciones horizontales, el valor de la espontaneidad y los saberes campesinos.

El modelo flexible de Escuela Nueva se muestra como una estrategia útil en el proceso de enseñanza–aprendizaje, que permite la articulación de metodologías y prácticas pedagógicas a través de la interdisciplinariedad curricular, las áreas básicas, los temas de enseñanza obligatoria en consonancia con los intereses, experiencias y necesidades de la comunidad educativa, con la finalidad de obtener logros en diversas dimensiones a nivel tecnológico, investigativo, ambiental y económico, además de incorporar los saberes ancestrales en aras de construir una nueva ruralidad con variadas posibilidades de formación propia del entorno.

Otro de los estudios que aportan al desarrollo de esta categoría está relacionado con la experiencia de práctica pedagógica que un grupo de egresados de la Licenciatura en

Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia realizaron en el municipio de Sonsón (2013). El objetivo de esta investigación fue presentar las ventajas y desventajas de realizar la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas, cuyas conclusiones dan a conocer la formación con enfoques tradicionales en educación que se ofrecen en el trascurso de la Licenciatura, muy aisladas de las prácticas pedagógicas realizadas en los contextos rurales y suburbanos. Esto lleva a pensar que en la formación de maestros se continúa haciendo énfasis en los enfoques tradicionales sobre las metodologías de enseñanza, más que todo para la escuela graduada de la zona urbana y poco se profundiza en las metodologías que se necesitan en los contextos rurales, lo que no permite conocer de manera explícita las necesidades de estas comunidades. Se deben reformular los PEI y los PRAE para que respondan satisfactoriamente a los intereses de la escuela rural y no dejárselo a personas ajenas a los contextos.

Dentro de las investigaciones sobre la formación inicial de maestros, se encuentra *la historia de vida de maestros colombianos en cuatro décadas (2011)*. Dicha investigación aborda el campo de las prácticas pedagógicas presentando la evolución de concepciones disciplinarias a partir de procesos investigativos y colaborativos, siguiendo las historias de vida de los maestros, desde las cuales se reflexionan las prácticas docentes, en la medida en que sus narraciones son atravesadas por la relación entre la conceptualización y sus vivencias. De este modo, se propician comprensiones sobre la formación de maestros desde las prácticas pedagógicas y la forma como éstas van tejiendo encuentros que generan continuidades y rupturas en las formas de construir posibilidades pedagógicas como escenarios de aprendizaje.

En este sentido, se referencia una experiencia explícita en la investigación, donde una maestra narra la forma como el encuentro con otro maestro le permitió nuevas trayectorias

en el campo educativo, tanto desde el conocimiento disciplinar de las matemáticas que le inspiró nuevos desafíos, como desde la empatía y la capacidad de generar interacciones movilizadas por la confianza y la capacidad de sacar del otro lo mejor de sí, donde se observa que la formación de maestros está mediada por “la enseñanza disciplinar, los debates, los ambientes, los maestros y sobre todo el compromiso adquirido consigo mismo” (Rico y Rodríguez, 2011, p. 85).

Así mismo, se observan relatos que plantean de un lado la formación docente como parte de un proceso pedagógico que es vinculante con las características del contexto; de otro lado, experiencias de formación que están aisladas de la realidad. Esto último genera malestar dentro del proceso de los participantes, puesto que, en ambos casos, se destaca que es necesario articular procesos de formación a las situaciones contextuales para dar un mayor sentido a las conceptualizaciones. A partir de ello, se hace énfasis en las prácticas docentes como eje fundamental del proceso, puesto que “comprende la interacción con el contexto escolar, el ejercicio de éste y los autores que están dentro de este contexto, tales como, pares docentes, estudiantes, directivos, los lineamientos de las instituciones y la normatividad” (Rico y Rodríguez, 2011, p. 117).

Santamaría Cañas (2010), realiza una reflexión en torno al campo, al *habitus*, al capital y a la práctica del maestro dentro y fuera del aula, de igual manera analiza las relaciones que se tejen con la comunidad educativa. En su estudio resalta que los docentes lograron expresar sus sentires, emociones y pensamientos frente a la relación con su rol de maestro y a la visión que tiene de su contexto, con la finalidad de articular el saber pedagógico y el saber específico. En este proyecto se evidencia la importancia de la práctica desde la sensibilidad e interioridad del maestro a partir de su propia realidad, teniendo presente la conceptualización y la experimentación de la didáctica, a partir de la interdisciplinariedad, lo

que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identifica como propósito comprender el *habitus* docente, el campo pedagógico y la práctica pedagógica de los profesores de las cuatro áreas fundamentales – Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales- como elementos que configuran la profesión docente.

Por su parte, la investigación que sistematiza la experiencia en las escuelas normales del proyecto Aciforma¹, que tuvo como fundamento “dotar a las instituciones formadoras de un nuevo horizonte para definir los límites entre el interior y el exterior, el afuera y el adentro; en síntesis, con el entorno, trátase de la cultura, la etnia, lo público o lo ecológico” (Rodríguez, 2004, p. 2), destaca la importancia del trabajo colaborativo, fruto del cual surgen los Núcleos Interdisciplinarios como una apuesta al trabajo en red que favorece “procesos de investigación desde el dispositivo formativo comprensivo², [el cual] tiene en cuenta la investigación acción y el trabajo por proyectos, entendido como estrategia pedagógica, didáctica y cognitiva” (Rodríguez, 2004, p. 2).

En sí misma, la experiencia de la investigación constituye un ejercicio de lectura de contexto, desde el cual se posibilita la dinamización de objetos del saber, al igual que la

¹ Dicho proyecto estuvo orientado por Hilda Mar Rodríguez, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y miembro del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, directora además de la revista Educación y Pedagogía. En él, se sistematiza la experiencia sobre la investigación en las escuelas normales superiores, donde destaca la formación docente, el trabajo colaborativo y la práctica pedagógica.

² El dispositivo formativo comprensivo consiste en «ensamblar un dispositivo que dé cuenta de la especificidad del acto de formar un maestro; de tal modo que sea posible distinguir entre la formación de un médico, un matemático, un físico y la de un maestro; y principalmente, no confundir la formación de la infancia con la del maestro. Es, básicamente, un intento por encontrar la especificidad práctica y conceptual de la formación de un maestro en un mundo cada vez más diferenciado» (Echeverri, 1996: 72) cuyo componente formativo y comprensivo es herencia de la hermenéutica donde se procura salvaguardar las diferencias entre las ciencias exactas y positivistas frente a las ciencias humanas, diferenciando el proceder entre unas y otras, con lo que el autor consigue ganar la especificidad de la formación de maestros, no solo en tanto involucra a seres humanos como centro del proceso formativo, sino también que el maestro de la escuela normal es maestro de maestros.

construcción de objetos de enseñanza. Es por ello que, desde el trabajo por núcleos interdisciplinarios, se destaca la elaboración de proyectos, el trabajo colaborativo y la vinculación con el contexto.

A modo de síntesis

En cuanto a la práctica pedagógica de los maestros de la zona rural se encontró que el modelo pedagógico de Escuela Nueva con la metodología del aula multigrado condiciona las prácticas docentes debido a la multiplicidad de demandas que los estudiantes tienen hacia sus docentes como las prácticas de autocuidado y el desarrollo de habilidades de lectoescritura (Betancourt et. al, 2016), es necesario que la lectura y la escritura se orienten hacia prácticas sociales que trasciendan las prácticas institucionales, que en muchas ocasiones están sujetas a una mirada tradicional y prescriptiva (Zapata, 2016). En los referentes de calidad nacional, los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, y Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, no aparece ninguna referencia a la enseñanza en el sector rural, lo que evidencia que las políticas educativas desconocen el contexto y las particularidades del sector rural; lo que genera currículos descontextualizados con respecto a los procesos lectoescriturales para lograr una educación pertinente que considere pensar la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural (Zapata, 2016) y de esta manera hacer que la escuela rural no sea más, como lo señala Sandoval, una *escuela inconclusa* (Sias, 2014).

La situación anterior impide que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean consistentes, lo que a su vez hace que los procesos académicos tengan muchas falencias, en tanto se refleja en el bajo desempeño de los estudiantes. Además, es importante considerar que en la práctica docente el maestro tiene un rol de consejero e incluso terapéutico, pues el maestro debe atender las necesidades que ocasionan las crisis que atraviesan los estudiantes

y sus familias debido a la desintegración familiar, la pobreza, la temprana iniciación laboral o la violencia (Betancourt et. al, 2016).

También se encontró que los maestros aprovechan el saber que los estudiantes tienen de su entorno, lo aprendido en el hogar e incluso en la iniciación laboral y lo articulan con los fundamentos teóricos de las disciplinas académicas, sin embargo, este diálogo es incompleto porque los docentes se consideran como los únicos constructores del conocimiento y desconocen los saberes que los estudiantes adquieren en su interacción con el medio que los rodea y que son valiosos en tanto que surgen de su vida cotidiana y por lo tanto pueden generar aprendizajes significativos (Betancourt et. al, 2016).

En conclusión, es indispensable ofrecer una formación pertinente para que los maestros puedan considerar las particularidades del contexto rural en los procesos educativos, porque de lo contrario, la práctica pedagógica se reduce a rituales pedagógicos propios de la profesión y se olvida la importancia de los intereses y experiencias de los estudiantes, haciendo imposible lograr una articulación efectiva entre el conocimiento y la vida rural.

1.2 Problema de investigación

Las Escuelas Normales en su naturaleza de formar maestros para los niveles de preescolar y básica primaria propenden por una formación enmarcada en los ejes potencializadores, a saber: formación, evaluación, investigación y extensión, y en los principios fundamentales que de acuerdo al Decreto 4790 de 2008, los cuales se enfocan en la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y el contexto, por tanto la misión se centra en asumir procesos de formación que permitan desarrollar competencias docentes pertinentes para atender las necesidades e intereses en los diferentes contextos, uno de ellos el rural, de ahí que sea importante conocer las condiciones y las implicaciones sociales,

culturales, ideológicas que rodean dichos contextos. En el caso de la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos, una de las grandes fortalezas ha sido la formación inicial de maestros, cuya práctica pedagógica se lleva a cabo en las sedes rurales adscritas a la Institución, puesto que se ha posibilitado la generación de escenarios para la formación en la ruralidad, lo cual apunta a que el maestro en formación de la Escuela Normal, adquiera las bases necesarias para desempeñarse en la diversidad de contextos, que atienden a los fenómenos sociales desde la perspectiva de inclusión y el respeto por los derechos humanos.

Estudios recientes en las ciencias sociales y en la educación, se han encargado de visibilizar la formación de maestros como un reto y una necesidad del siglo XXI en el marco de alcanzar el objetivo de la educación de calidad que ampare, de modo particular, las poblaciones diversas, entre ellas, las rurales.

Ahora bien, históricamente las Escuelas Normales Superiores, (ENS), se han preocupado por la formación de maestros para lo rural tal y como lo evidencia el caso de la Escuela Normal en la década del cuarenta, la cual preparaba a las maestras para la vida en el campo y la escuela rural. Si bien este intento fue derogado por el gobierno en 1952, algunas ENS han erigido en el tiempo y desde las travesías de profundas crisis sociales, políticas educativas, un bastión para el ejercicio docente rural, dándole continuidad a la formación de maestros en algún componente de la educación rural, por lo general la que se implementa desde la política educativa nacional.

En este sentido, el proyecto de investigación busca estudiar las relaciones posibles que se tejen entre la formación y el ejercicio rural de la docencia, tanto de sus maestros en formación como de sus egresados en los 20 años de trayectoria del Programa de Formación Complementaria, PFC.

La Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio (ENSPJB), estructura la propuesta formativa del PFC desde las perspectivas pedagógicas del Sistema Educativo Salesiano, los principios y ejes potencializadores para «ofrecer a los futuros maestros una formación pedagógica y disciplinar que pone en el centro a la persona en crecimiento para que pueda madurar en todas las dimensiones que la constituyen» (ENSPJB. Propuesta de Formación Complementaria, 2018). De este modo, ha fundamentado la propuesta de formación de maestros sobre

dominios y competencias que posibilitan al maestro afrontar las exigencias del mundo contemporáneo. Estos dominios y competencias tienen que ver con los problemas de la educación y la enseñanza para confrontarlo con las teorías que los explican y otras teorías que se refieren a los aspectos sociales, culturales, éticos y políticos de maestros y estudiantes, los saberes disciplinares y competencias didácticas; la historia y las teorías de la pedagogía; criterios y normas que regulan la profesión docente (ENSPJB. 2018, p. 63).

Por lo tanto, la ENSPJB en su trayectoria histórica se ha preocupado por contemplar en la formación de maestros el conocimiento por el territorio, principalmente por lo rural, dado que está inmersa en un municipio que tiene una amplia zona rural. Con la reestructuración de la ENSPJB se optó por tener en la formación de maestros un énfasis por la ruralidad que brindara a los normalistas superiores elementos teóricos y prácticos para desempeñarse en este contexto. Desde los primeros egresados del PFC en el año 1999 hasta la actualidad, ahora más por contar con cinco sedes rurales, la ENSPJB ha tratado de mantener en su propuesta de formación de maestros espacios de conceptualización que den cuenta de la educación rural, con sus características,

elementos, metodologías y criterios que hacen diferente para ser atendida como lo requiere.

Con base en lo anterior la formación inicial de maestros ofrecida en la ENSPJB y su vínculo con el contexto rural nos conlleva a proponer un ejercicio investigativo que ponga en cuestión las relaciones entre la formación inicial de maestros y los desempeños profesionales de los egresados en contextos rurales, sugiriendo revisar la pertinencia de la propuesta de formación que se ejecuta dentro del programa institucional de la ENSPJB y compararlo con el ejercicio real de la docencia en el contexto del municipio de Santa Rosa de Osos. De ahí que resulte propicio el considerar las categorías de *formación inicial de maestros, contexto rural y escuelas normales* y a partir de tal análisis indicar la pertinencia de la formación de maestros en aras a fortalecer el Programa de Formación de Maestros ofrecido en la institución.

La propuesta investigativa sugiere abordar y tener presente las concepciones en las que se fundamenta lo rural, estudios que den cuenta de sus características, puntualizando en el contexto de Santa Rosa de Osos, indicando que resulta necesario construir una propuesta de formación de maestros que responda a las necesidades y características del contexto rural del municipio de Santa Rosa de Osos, de manera que la formación inicial de maestros resulte competente con respecto a las caracterizaciones del contexto, lo cual implica abordar aspectos históricos, la cultura, la economía, la población, perfilando con ello las *condiciones de posibilidad de formación de maestros en los contextos rurales*, en las cuales se fundamente la formación inicial de maestros en Santa Rosa de Osos.

En este orden de ideas, la formación del maestro para el contexto rural entrelaza una serie de connotaciones que lo diferencian del contexto urbano, ya que el ámbito de

lo rural se encuentra ajeno a las grandes metrópolis, número de habitantes es de una densidad baja y flotante; ha sufrido una modernización en la tecnificación de la agricultura y producción ganadera, generando con ello un desequilibrio económico, que en ocasiones obliga a que sus habitantes emigren al contexto urbano con la esperanza de hallar una mejor calidad de vida, problemática que hace que la escuela rural cobre relevancia, ya que alrededor de ella convergen estilos de vida y situaciones propias de la vida en el campo que en la actualidad yacen atravesadas por fenómenos contemporáneos, por ejemplo, y por mencionar solo un caso, los habitantes de las zonas rurales se ven permeados por el uso de los medios y mediaciones tecnológicas que han venido a hacer parte de la cotidianidad, generando con ello una transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se encuentran basados en el modelo de Escuela Nueva, precisando que a pesar de tal injerencia hay que indicar que en la vida rural la dinamización de los saberes se evidencia a través de la narrativas y construcción colectiva de una reproducción social presente en la experiencia y la memoria de sus habitantes, con lo que dan una explicación a sus vivencias cotidianas en sus formas, tiempos, lugares, relaciones, creencias, mitos y realidades, que constituyen un legado, lo que abre la oportunidad de la inclusión de nuevas estrategias pedagógicas en el establecimiento de currículos donde se permitan reconocer la diversidad cultural y los saberes propios de la población rural.

En este sentido, se entiende a la escuela rural como un espacio físico y social que contribuye en el desarrollo no solo individual sino también comunitario. Esto genera un compromiso a las Escuelas Normales, las cuales deben construir currículos pertinentes que desarrollen competencias pedagógicas, didácticas, investigativas, que permitan a los maestros en formación asumir un trabajo pedagógico que entienda *la escuela como centro*

de extensión y promoción comunitaria, por tanto, la educación rural en Colombia debe incorporar otros elementos que den cuenta del contexto de la escuela, considerando las condiciones económicas, efectos de la violencia y el posconflicto, los fines de la educación, la incidencia de las culturas urbanas, la política y la religión, considerando la construcción de modelos educativos que incorporen prácticas contextualizadas en el quehacer escolar.

De acuerdo con lo anterior, la formación en ruralidad de la ENSPJB para los maestros en formación inicial posee un componente esencial que permite fortalecer el quehacer del maestro a través de la reflexión en sus planeaciones, currículos, diario de campo, en investigación, y en la forma cómo coexisten las prácticas en un determinado contexto, en este caso, la ruralidad en relación a las realidades sociales y culturales por las que atraviesa el campo en el siglo XXI, permeado de inconsistencias económicas y políticas que el maestro ha de abordar y asumir desde su rol como sujeto político.

En esta línea las prácticas pedagógicas de maestros en formación inicial se desarrollan en contextos rurales, eso ha permitido darle un sentido, un significado a la educación rural para ser reconstruida, resignificada y aplicada en nuestra zona de influencia, en la que se desempeña un gran número de egresados del PFC. En estas prácticas pedagógicas, los maestros en formación inicial hacen uso de los elementos teóricos, pedagógicos y didácticos aprendidos en la ENSPJB y que se consideran pertinentes a la hora de desempeñarse en estos contextos en los cuales se hace el análisis de la efectividad de estos elementos teóricos y a partir de la investigación educativa reflexionan para hacer más coherente el proceso educativo, reconociendo los aspectos culturales, sociales y políticos que hacen que cada comunidad rural sea reconocida y comprendida por lo que es, lo que hace y los saberes que allí se construyen.

Teniendo en cuenta lo anterior un elemento importante para la formación inicial de maestros es la investigación, la cual, es la fuente principal para indagar problemáticas escolares dentro del contexto urbano y rural, y buscar alternativas que permitan la construcción de otras dinámicas sociales, de esta manera la investigación se convierte en una herramienta para sistematizar las acciones pedagógicas del maestro, además para crear y/o obtener saber pedagógico, de igual manera permite el reconocimiento de las realidades del contexto y la reconstrucción de sentido a partir de la práctica (Restrepo, 2006).

La investigación propicia un escenario activo en el que los participantes indagan e intervienen de manera rigurosa las problemáticas o fenómenos educativos y sociales descubiertos en su ejercicio docente asociando de manera interdisciplinaria los saberes pedagógicos que favorecen el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

En este orden de ideas, pensar la formación de maestros desde las situaciones contextuales de la ruralidad, es ofrecer una educación pertinente en la medida en que se reivindican los derechos de las poblaciones campesinas a partir de la visibilización de sus voces, el reconocimiento como sujetos que participan de la dinamización de sus territorios y de la formación de sus hijos, por lo tanto, la pertinencia de la investigación cobra mayor significado en la medida en que se reescribe la historia pedagógica de la institución desde su propia experiencia investigativa en la formación de maestros en relación con el ejercicio profesional de los egresados en contextos rurales.

De ahí que se planteen interrogantes como: ¿qué maestros para la escuela rural de hoy necesita el país y el departamento de Antioquia frente a una realidad compleja en la composición familiar, social, política y económica que pregona respeto por la dignidad

de las personas y sus derechos fundamentales, sociedad que reclama inclusión y libertad de pensamiento?

El maestro para la ruralidad necesita una formación en y desde el contexto real que lo lleve a ser actor con el entorno para construir la identidad del territorio y su transformación, y así generar las condiciones necesarias para que el campo sea la tierra de la esperanza y de la vida. Formar maestros para y desde el contexto rural es la tarea de la Escuela Normal que por décadas la ha convocado y que hoy es objeto de la reflexión profunda de los maestros formadores porque la migración en sentidos opuestos ciudad – pueblo – vereda y vereda- pueblo- ciudad puede inhibir la identidad y convertirse en una carrera de imposición de culturas dominantes.

La investigación sobre las relaciones entre la formación inicial de maestros en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío a través de la práctica pedagógica, la experiencia profesional de egresados en contextos rurales, posibilita auscultar las situaciones que han configurado los modos en que la educación se ha insertado en la realidad y ha tensionado o no sus características y con ello, sus procesos educativos y desarrollos culturales, de ahí que al profundizar en estas relaciones, la Escuela Normal construye un tejido de saberes propicios para continuar formando maestros de acuerdo a las necesidades del contexto rural, el cual históricamente, desde las mismas políticas educativas ha estado al margen de las formas en que se planea y visiona la educación, sin tener en cuenta condiciones diferenciadas que incorporen una escuela pensada desde y para la ruralidad.

Por tanto, en este contexto la investigación se cuestiona sobre ¿Cuáles son las relaciones entre la formación inicial de maestros en la Escuela Normal Superior Pedro

Justo Berrio, la práctica pedagógica y la experiencia profesional de los egresados en contextos rurales del municipio de Santa Rosa de Osos?

2. Justificación

La concepción del maestro como un investigador o alguien que en el marco de su quehacer posee la oportunidad de adelantar procesos investigativos, ha sido un discurso que viene muy en boga en aras a proponer tipificaciones adicionales sobre la labor docente, de manera que esta no se agote en el mero impartir clases o asumir el servicio educativo como un compromiso con la ejecución de cátedras y actividades en pro de la enseñanza y la gestión del aprendizaje, ya que se correría el riesgo de reducir la actividad docente al mero planear, ejecutar y evaluar y tras cumplir con los pasos mencionados se decreta la finalización de la labor del maestro, sin presentarse la oportunidad de afinar la vista para ver más allá de lo que a un docente usualmente se le exige, lo cual sale caro en lo correspondiente a la reflexión sobre lo que el docente hace, reflexión que a su vez salvaguarda al maestro de ejecutar una función meramente operaria en la que sin duda no se puede reducir la labor del maestro.

Con relación a lo anterior, Ángel Pérez Gómez en la Introducción al texto de John Elliot *La investigación-acción en educación*, nos advierte que la “orientación meramente técnica de la función docente despersonaliza, sin duda, a los profesores. Los convierte en instrumentos, intermedios, aplicadores de técnicas, elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento y control” (Elliot, 2018, p. 16) por lo que más que asumir la investigación como una manera de paliar el riesgo a asumir al docente como operario de un currículo, le posibilita a este gestionar conocimiento desde su quehacer, una consideración no menor que ha de tenerse en cuenta si se trata, como en este caso, de un

proceso investigativo adelantado por los maestros encargados de la formación de docentes en la Escuela Normal.

Por ello, la investigación sin duda alguna consigue darle un estatuto pedagógico a la labor docente en tanto que no elude la reflexión como elemento inherente del quehacer del maestro, sino que también permite que el docente gestione saber pedagógico y se encuentre a tono con lo que demanda un intelectual de la educación, alguien que piensa su quehacer y tal pensar le otorga un toque de distinción frente a quien es un mero ejecutante de un currículo.

Sabemos que en nuestro medio, la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza-aprendizaje, pero la naturaleza de esta práctica es pedagógica. Por eso en vez de invocar para el estudio de la enseñanza la pareja enseñanza-aprendizaje, como el lugar teórico de esta práctica, se rescata la Pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad, etc. (Zuluaga, 1999, p. 14).

De esta manera la investigación que se adelanta desde la práctica docente empodera al maestro con respecto al saber pedagógico, logrando con ello una cierta emancipación intelectual en la que su saber para ser pensado no exige de manera tan determinante las versiones o elaboraciones de terceros que yacen por fuera del escenario inmediato donde el docente se desempeña, un aspecto que por sí solo justifica la necesaria vinculación de la investigación al quehacer del maestro.

Por otro lado, la investigación que se adelanta en el marco de la presente propuesta investigativa posee un interés correspondiente a la valoración acerca de la formación que reciben los maestros egresados de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, donde se precisa analizar la pertinencia que dicha formación comporta cuando el maestro formado en la mencionada institución se desempeña en los escenarios educativos donde su labor es reclamada, revisión que no debe agotarse en la mera formulación de esta propuesta investigativa, sino que ha de ser constante ya que si, como indicábamos en párrafos anteriores, el maestro que investiga desde su quehacer potencializa su capacidad reflexiva y por ende gestiona un saber pedagógico, lo que le permite no depender meramente de reflexiones externas a su circunstancia inmediata, el compromiso investigativo que ha de asumir el maestro que “forma maestros”, convoca al encargo de no solamente educar desde el ejemplo como investigador, sino que de igual modo, promueve dentro de los maestros que se vienen formando la disposición a la reflexión para que su quehacer y concepción profesional no se agote en la consideración del docente como *un operario dinamizador de un currículo*.

La anterior consideración acerca de lo que se gana en el fomento de la investigación en el quehacer docente, permite asumir el estatuto de la labor del maestro desde su potencial como generador de saber pedagógico y aun cuando la actual investigación adelantada busque revisar la pertinencia de la formación de maestros ofertada en la institución, tangencialmente se está trabajando en el saber pedagógico, pues la pertinencia de la reflexión en el quehacer educativo ha de mantenerse vigente para que la pedagogía no pierda la dinamicidad con respecto a los escenarios donde el saber pedagógico es pensado.

En ese orden de ideas, se plantea como propósito de la actual investigación asumir el análisis del proceso formativo adelantado por los egresados del Programa de Formación

Complementaria con el fin de revisar la pertinencia de dicho proceso en los escenarios donde se desenvuelven, en los que, predomina el sector rural como sitio donde se lleva a cabo la labor docente y por ende reclama fortalecer la propuesta formativa ejecutada en la institución para poder atender de manera adecuada los escenarios referidos, destacando en tal análisis la situación del docente que se desempeña en el sector rural, al igual que las tensiones manifiestas propias de su labor cotidiana.

De acuerdo con lo anterior, se elige en la presente propuesta investigativa, atender tal interés a partir del método narrativo (explicado en el respectivo diseño metodológico), en el que, a partir de instrumentos en los que se permita recopilar el testimonio de los maestros, formular una discusión que permita esclarecer cómo la formación de maestros recibida en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío ha respondido en los escenarios rurales donde los docentes actualmente se desempeñan, método a partir del cual, a su vez, se recogerán los insumos con los cuales se pensará el asunto que convoca la actual investigación y las categorías que lo circundan, a saber, experiencia profesional, formación de maestros, práctica pedagógica y educación rural, con las que se construya el marco investigativo propuesto y se tematice el propósito mencionado.

3. Objetivos

3.1 General

Describir las relaciones y las tensiones entre la formación inicial de maestros en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío y la práctica pedagógica en contextos rurales del municipio de Santa Rosa de Osos, que posibilite la revisión de la pertinencia de la propuesta formativa actual del Programa de Formación Complementaria.

3.2 Específicos

Reconocer la práctica pedagógica inicial y profesional de los egresados del Programa de Formación Complementaria que actualmente ejercen en contextos rurales del municipio de Santa Rosa de Osos.

Analizar la experiencia profesional de los egresados del PFC, en contexto rural.

Identificar características propias de los contextos rurales en el norte antioqueño.

Presentar la ruta de actualización de la propuesta formativa del PFC.

4. Marco teórico

4.1 Marco contextual

Santa Rosa de Osos es un municipio del departamento de Antioquia, cuya cabecera municipal se encuentra a 72 km. de distancia de Medellín, capital de dicho departamento; por vía que conduce a la Costa Atlántica. La meseta correspondiente a esta población fue descubierta en el año 1541 por el Capitán Francisco Vallejo, el cual denominó al territorio Valle de los Osos, posteriormente recibió el nombre de San Jacinto de los Osos, ya que la región se encontraba habitada con gran cantidad de estos animales. Fue constituida parroquia en 1659 por el Obispo de Popayán Vasco Jacinto de Contreras y Valverde. Su primer párroco fue el Padre Baltasar Delgado Urdaneta. Este municipio comenzó a figurar en los archivos oficiales con el nombre de Santa Rosa de Osos en el año 1702 y su fundación se remonta hacia el año de 1636 por el Señor Antonio Serrano de Espejo y fue erigida como municipio en 1814 por Don Juan del Corral.

El territorio municipal corresponde a una meseta topográfica irregular, ubicada en uno de los ramales de la cordillera central, a una altitud media de 2.550 metros sobre el nivel del mar, lo que da origen a una temperatura baja de 13°C, sin embargo, existen partes del territorio que alcanzan temperaturas mayores a los 28°C.

El municipio se divide en dos zonas, la urbana y la rural; la zona urbana corresponde a la cabecera y la rural está dividida en cinco corregimientos y 75 veredas; quedando el 71.3% de la población asentada allí. Cuenta con una población aproximada de 36.318 habitantes (Censo 2018) que dedican sus labores económicas a la agricultura y la ganadería lechera, primordialmente. Santa Rosa de Osos posee, además, un acervo cultural incalculable por sus aportes al arte, la política y las creencias religiosas marcadas por ser capital de diócesis, lo que le ha llevado a recibir diversos apelativos como: “La Perla del Norte”, “La Ciudad de los Atardeceres”, “La Atenas Cultural del Norte”, entre otros, porque en este lugar han nacido hombres ilustres, como el político y abogado Pedro Justo Berrío, el poeta Porfirio Barba Jacob, el escultor Marco Tobón Mejía y el escritor contemporáneo Darío Jaramillo Agudelo.

En el ámbito educativo, existen varias instituciones y centros educativos, tanto en la zona rural como en la urbana, siendo en esta última donde se encuentra ubicada la sede principal de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, la cual está autorizada por Resolución 9085 del 11 de Junio de 1988, que da la aprobación de estudios, para impartir los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Además, mediante resolución 001494 del 7 de febrero de 2019, emitida por el Ministerio de Educación Nacional, tiene el aval para ofrecer el Programa de Formación Complementaria, con metodología presencial. Además, cuenta con cinco sedes rurales, aprobada dicha fusión mediante Resolución Departamental S129012 de 2014, estas sedes

son: “Centro Educativo Rural el Roble”, “Centro Educativo Rural Mina Vieja”, “Centro Educativo Rural Vallecitos”, “Centro Educativo Rural Orobajo Santana” y la “Institución Educativa Rural Orobajo Santa Inés”.

4.2 Marco legal

4.2.1 Contexto rural

Esta categoría, desde la sociología, está emparentada con el desarrollo económico y social de una región o país; de allí que al trasladarse esta categoría al ámbito educativo, se fundamente en los objetivos de desarrollo de la agenda mundial (Naciones Unidas, 2015), entre ellos, *lograr la enseñanza primaria universal*, por lo que los gobiernos latinoamericanos han incluido en sus agendas de trabajo, la alfabetización de la niñez del campo, precisamente en los lugares más apartados de las ciudades, rodeados comúnmente de naturaleza y habitados por campesinos, quienes por lo general, labran la tierra y llevan a cabo labores de producción agrícola y crianza de animales. A pesar de ello,

En las últimas décadas se han tejido unas nuevas maneras de habitar el campo y de relacionarse con la tierra, y no necesariamente implica tener origen campesino, dado que también ha crecido la migración de la ciudad al campo, por lo que emerge la categoría *ruralidad*, relacionada principalmente con las formas de habitar un espacio geográfico, las formas de vincularse con la tierra (producción agrícola y pecuaria), las prácticas de ciertos grupos poblacionales (campesinos, indígenas), el uso del suelo (habitacional, agrícola, industrial, minero, de conservación...) y los fenómenos de migración, desplazamiento y retorno, del campo a la ciudad y viceversa (Cuartas, 2019, p. 86)

La categoría ruralidad, o *nueva ruralidad emergente*, implica a su vez considerar aspectos demográficos, las transformaciones del campo en la perspectiva de desarrollo social y económico, por ejemplo, el proceso de tecnificación de la tierra, así como también procesos

de urbanización que comienzan a borrar las fronteras entre lo urbano y lo rural. Autores como Luis Fernando Zamora Guzmán, se han dedicado a explorar dicha categoría desde el componente sociológico, dada la inserción de elementos propios del contexto colombiano tales como la violencia, las comunidades étnicas y la construcción del territorio. Es también por ello, que la ruralidad ha comenzado a sonar fuertemente (por lo menos en la última década) en los planes de desarrollo y en los planes de educación locales y nacionales (Zamora, 2008 p. 108-109).

A propósito de ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), comprende a la ruralidad como «los espacios naturales y a la población que los habita y genera de ellos su subsistencia» y caracteriza a la población rural como «aquella ubicada por fuera de las cabeceras de los municipios, bien sean ciudades grandes, intermedias o pequeños pueblos» (2015, p. 10); por lo que esta concepción se relaciona con la idea de que lo rural se designa según la ubicación geográfica y la densidad poblacional. Aparte de ello, el MEN también reconoce que lo rural viene transformándose «dados su mayor interacción con la economía urbana, más amplia interconexión vial y de comunicaciones, mayor movilidad de las personas y, en general, tendencias a la homogenización cultural» (2015, p.10).

Este fenómeno de la *homogenización cultural* es propio de la perspectiva del “mundo globalizado” que habitamos, sin embargo, en la práctica, también se tiende a invisibilizar lo propio del mundo rural, en tanto, en vez de producirse un encuentro entre culturas (rural y global) se subordina la comunidad rural a las prácticas y al pensamiento del mundo globalizado. Por ejemplo, Jacques Delors indica que una de las tensiones que ha de afrontar lo educativo en el siglo XXI es “la tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base” (Delors, 1996, p.11). De manera que, en el caso de la

educación rural, esta no resulta ajena a la tensión referida con la problemática agregada de las brechas de desigualdad presentes entre lo urbano y lo rural.

El mundo rural que, en la actualidad, agrupa a más de 3.500 millones de seres humanos, se constituye en un ámbito de la experiencia humana, en la cual los olvidos históricos y los desiguales procesos de la globalización, han generado no solo profundas desigualdades, sino también serias amenazas de exclusión (Gil y otros, 2012, p. 37).

La mera noción de *tribu*, que emplean varias corrientes para referirse a algunas de las comunidades rurales (indígenas, negros) como pueblos pobres y atrasados, es la muestra de que la mirada tradicional occidental, y que retoma la globalización, sigue vigente, y más aún cuando se impone en los planes de desarrollo y de educación desde la necesidad de implantar la cultura occidental en estas otras culturas que habitan lo rural.

Desde la perspectiva histórica, si bien se encuentra un mundo rural alejado del mundo exterior, éste ha estado subordinado a las políticas del contexto urbano y de las grandes ciudades. Así, por ejemplo, «el sujeto rural a través de su trabajo en la tierra fundamentaba la riqueza y prosperidad de las ciudades aprovisionándolas no solo de los alimentos básicos, sino también mediante tributos, diezmos y otros pesos fiscales» (Gil y otros, 2012, p. 41). Estas prácticas del sujeto rural, del habitante del campo, o bien, del campesino, son vistas en la sociedad capitalista como signos de progreso y de desarrollo de estos, los pueblos pobres y atrasados. Sin embargo,

si se atiende a la precariedad de las condiciones de vida de estas comunidades, lo que resulta crucial es la atención que merece la intervención y la cualificación de los procesos productivos, necesarios tanto para asegurar las condiciones materiales de vida como para propiciar circunstancias favorables para la ampliación de lo espiritual,

por lo cual la actividad productiva aparece como un eje que articula no solo la vida comunitaria, sino también como un elemento vinculante entre escuela y comunidad (Gil y otros, 2012, p. 48-49).

De este modo aparece un elemento integrador en el contexto rural y es la construcción del territorio. La relación con el hábitat, como posibilidad no sólo de sustento material, sino también espiritual, porque es allí donde se tejen los saberes ancestrales, campesinos y comunitarios. Un ejemplo de ello es la aparición de los *mercados campesinos*, una propuesta del mundo global que intenta la relación de la producción local con sus intereses económicos, de tal modo que se procura una participación más abierta de las comunidades rurales en la dinámica y desarrollo económico propio del contexto urbano. La escuela que lleva el apellido rural, por su inserción en el contexto rural o del campesinado, no es ajena a este diálogo que se procura tejer entre la economía local y la economía global. Desde allí se han instalado propuestas alimentarias como la huerta escolar, por lo que se privilegia uno de los saberes campesinos, convirtiéndose en objeto de saber de la escuela: se visibiliza a la agricultura como una práctica que contribuye a resolver la problemática nutricional (Gil y otros, 2012).

En Santa Rosa de Osos, municipio de la denominada subregión Norte del departamento de Antioquia, se destacan no solo procesos productivos agrícolas, sino también ganaderos y mineros. Este último es el que más ha marcado la historia de su desarrollo y los patrones de asentamiento de la región.

Santa Rosa de Osos hace parte del territorio *La meseta de los osos*, apelativo asignado por los propios pobladores de la región, y se concibe como uno de los principales centros de desarrollo junto con el municipio de Yarumal. Se afirma además que, pese a la crisis actual de la leche, Santa Rosa es uno de los principales proveedores, además porque en los últimos

años ha preferido buscar apoyo económico y comercial por fuera de su región (área metropolitana), en vez de articularse con sus vecinos para la creación de proyectos productivos y asociaciones que protejan a la comunidad lechera (INER, 2007).

Las prácticas agrícolas y pecuarias se han incorporado a la vida cotidiana de la región de tal modo que se ha tejido otro vínculo con la tierra, lo que denota un pasado minero y un presente campesino, pero a su vez, una fuerte tendencia a los comportamientos ciudadanos y relaciones comerciales con la ciudad (INER, 2007, p.124-125)

Ahora bien, pensar la relación escuela- contexto rural, implica reconocer, en primer lugar, el espacio geográfico: cinco de las escuelas rurales del municipio pertenecen a la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. Este primer elemento nos permite afirmar que, dentro de la política educativa, se tiene como propósito la articulación del mundo rural con el mundo urbano, de tal modo que los procesos *administrativos, de aula y de contexto* propios de la escuela rural, se subordinan a una institución educativa de naturaleza urbana. Sin embargo, se ha de reconocer, que la presencia de la ENSPJB en la región, ha favorecido el reconocimiento de las prácticas de la población rural además de la educación rural a través de la relación entre el Programa de Formación Complementaria, y la práctica pedagógica investigativa en sus escuelas rurales anexas.

4.2.2 Formación inicial de maestros

Para abordar la categoría de Formación de maestros se precisa perfilar previamente algunas concepciones alrededor del concepto de Formación, en la medida en que se requiere no solo la respectiva ubicación discursiva que los conceptos comportan atendiendo a su origen, reflexión y alcances que cada concepción maneja, sino también y a partir de tales consideraciones, identificar cómo se encuentra construido

el discurso formativo que la institución maneja con respecto al mencionado concepto, ya que en palabras de Michel Foucault

Pero lo que pertenece propiamente a una formación discursiva y lo que permite delimitar el grupo de conceptos, dispares no obstante, que le son específicos, es la manera en que esos diferentes elementos se hallan en relación los unos con los otros; la manera, por ejemplo, en que la ordenación de las descripciones o de los relatos está unida a las técnicas de reescritura; la manera en que el campo de memoria está ligado a las formas de jerarquía y de subordinación que rigen los enunciados de un texto; la manera en que están ligados los modos de aproximación y de desarrollo de los enunciados y los modos de crítica, de comentarios, de interpretación de enunciados ya formulados, etc. Este haz de relaciones es lo que constituye un sistema de formación conceptual (Foucault, 1970, p. 97)

Con base en lo anterior la urdimbre conceptual que constituye cada discurso, requiere dar cuenta de la construcción de cada concepto y si en este caso nos hallamos en la categoría de Formación de Maestros, se requiere ubicar y definir los análisis con los que se arma el concepto de Formación, apelando en este caso a algunas consideraciones acotadas desde la filosofía.

Primordialmente la concepción acerca de la formación heredada del pensamiento de G.W.F Hegel ha sido una de las más mencionadas en la medida en la que el filósofo alemán permite apreciar de manera amplia la formación como un recorrido en el cual el ser humano se realiza, donde en el marco del mencionado proceso, se tiene presente tanto las etapas superadas y venideras que participan en la constitución del ser humano.

También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino trillado y allanado; vemos así cómo, en lo que se refiere a los conocimientos, lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu maduro de los hombres desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos propios de la infancia, y las etapas progresivas pedagógicas reconoceremos la historia de la cultura proyectada en contornos de sombras (Hegel, 2010, p. 21).

Por otro lado, Hans - Georg Gadamer en *Verdad y método* (2012) examina históricamente todas las consideraciones alrededor del concepto de Formación, donde rastrea tal concepto desde la tradición mística cristiana (Gadamer, 2012, p.39) hasta los aportes del mencionado Hegel, indicando en la primera concepción aquella que asume la formación como la realización de la imagen de Dios en el ser humano en tanto creado por él (Gadamer, 2012, p. 39), mientras que en G.W. F Hegel destaca el proceso en el que el ser humano supera la condición inmediata de su ser hasta ascender a la generalidad, es decir, a un plano más racional, presentándose en la formación un tránsito desde la constitución más rudimentaria hacia una constitución humana más reflexiva (Gadamer, 2012, p. 41), sin embargo, destaca Gadamer que al margen de la época en la que la Formación se halle pensada, esta responde a una afirmación de la cultura donde: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre” (Gadamer, 2012, p. 39) aunque líneas más adelante el filósofo alemán problematice el concepto de formación, en tanto que al concebirse como un dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, se asuma la reflexión sobre el mencionado concepto

como un asunto de configuración humana ajustada a objetivos definidos y puestos al servicio de un proyecto de humanización, Gadamer nos dice que:

Igual que la naturaleza, la formación no conoce objetivos que le sean exteriores. (Y frente a la palabra y la cosa “objetivo de la formación”, habrá de mantenerse toda la desconfianza que recaba una formación secundaria de este tipo. La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador)” (Gadamer, 2012, p.40).

A pesar de que Gadamer posiciona su tratamiento acerca de la formación en el plano especulativo propio de los filósofos, y esta sea asumida en el marco de un interés más ontológico que pedagógico, nos lega en las líneas citadas que la formación y sus objetivos es un asunto que resulta legítimo pensarse en el marco de la educación, de modo que las Escuelas Normales en tanto forman educadores, sin duda que resulta obvio que circulen en el discurso de dichas entidades una formación orientada por objetivos que no solo atraviesa el quehacer del docente en tanto educador de la niñez, sino que también este es formado siguiendo determinados objetivos, es decir, coincide con un proyecto formativo, de ahí que resulte evidente que en el discurso pedagógico la formación sea asumida desde un enfoque definido.

El concepto de Formación desde el filósofo Martín Heidegger (2014) se orienta siguiendo la concepción griega de la *paideia*, término que este autor concibe como “lo que conduce a un cambio de dirección de todo hombre en su esencia” (p. 182) emparentándola con el término *Bildung*, palabra alemana cuyo significado traduce como formación y a partir de la cual Heidegger plantea concepciones acerca del formar, “en el sentido de ir desarrollando un carácter” (Heidegger, 2014) por lo que termina definiendo a la formación como “imprimir carácter y dejarse guiar por la imagen” (Heidegger, 2014).

En el caso de Germán Vargas Guillén, se asume la formación en tanto indagación acerca de la génesis de las teorías, donde nos dice que:

El concepto de *formación* utilizado para hablar y discutir las constituciones teóricas pudiera ser reemplazado por el de génesis. Sin duda, la teoría tiene un verdadero momento de consolidación cuando ha logrado *formalizar* la referencia a los hechos; esto es, en cuanto plantea la comprensión del aspecto o faz del mundo a que hace alusión. Pero la formación atinge de manera directa a la constitución lógica de la teoría (Vargas, 2006, p. 119).

En *Ser y sentido* el mencionado autor asume la formación como «el *asunto* filosófico de la pedagogía» (Vargas, 2010, p.72) indicando que la formación involucra el tener en cuenta una “ética del reconocimiento” en la que el ser humano se auto reconoce en el marco de un mundo plagado de un sentido dado por los otros, que el autor sitúa como la polifonía de voces que se presentan en el proceso formativo:

La *formación* requiere el reconocimiento del carácter anónimo, constitutivo de sujeto, de la cultura, en el que el mundo se da pasivamente; pero, igualmente, se precisa dar un puesto de privilegio al reconocimiento del sujeto que hace suyo el sentido, la pluralidad de perspectivas hasta potenciarse como *si mismo* (Vargas Guillén, 2010, p. 85).

Por otro lado, y retomando a Heidegger, el concepto de formación analizándolo desde el término *forma*, nos dice que hay una diferencia entre la cosa que se presenta como *res* y el existir: «la forma de ser que representa el ser alguna cosa en el sentido de *res*, de algo ahí delante, y la forma de ser que representa la *Existenz*, el existir, la cual es propia del hombre» (Heidegger, 1996, p. 92). Teniendo presente lo anterior se encuentra que la forma del ser humano da cuenta de su verdad y que tal forma humana que se caracteriza desde la existencia,

proponiéndola Heidegger desde el concepto del Dasein³ muestra que la forma del ser humano implica otras consideraciones, a saber, como el ser consciente de lo que yace adelante, el ser unos con otros, la mismidad, y su existencia en común. Con lo anterior muestra Heidegger que hay una forma que reviste la existencia humana, sobre la que podemos decir que el ser humano es el único ser consciente de ella y complementando con las palabras de Evelio Salcedo se dice que:

El Ser no permanece en una situación inerte sin tolerar ningún cambio dentro de sí; si así fuese, sería presa del entumecimiento y de la rigidez, lo cual no permitiría ni el movimiento ni el cambio. Para alegría del Ser, éste activa sus proyectos, sus ideas, sus deseos, a través de la acción, de la formación. Por medio de la acción el ser transforma su entorno y se transforma (se forma) a sí mismo. La acción produce una continua movilidad y cambio en el ser que se es para deslizarse hacia el ser que se desea ser (Salcedo, 2009, p. 30).

Por lo que la forma del ser humano yace expuesta a diversas modificaciones, es flexible y se puede transformar y en ello estriba su posibilidad de formación, en la medida en que pueda hacer de sí mismo otra versión, mudar su condición en cualquier proceso de constitución humana por lo que la educación bien puede concebirse como una alternativa de formación.

En el caso de John Dewey se vincula a la formación con un asunto lógico planteando que la educación como tal implica tener presente tales consideraciones:

³ El concepto de Dasein lo reconoce Heidegger como la situación propia del ser humano entendido como un ser situado en el mundo, concepción que se construye en la lengua alemana desde el *Da* que referencia a la expresión “ahí” y el *Sein* que hace alusión directa al ser.

No se necesita ningún argumento para indicar que la educación se refiere a lo lógico en su sentido práctico y vital. La argumentación será, quizá, necesaria para mostrar que el *fin intelectual* (como distinto de lo moral) *de la educación, es entera y exclusivamente lo lógico en este sentido; la formación de hábitos cuidadosos, vigilantes y precisos* (Dewey, 1938, p. 101).

Con base en lo anterior la formación implica el tener presente una lógica, un direccionamiento del pensamiento dirigido al proceder práctico, más aún si se reconoce que John Dewey es un pragmatista cuyo pensamiento se dirige hacia la acción.

Adicional a las anteriores consideraciones, se asume con respecto a la formación, de un lado, que esta involucra procesos de constitución del carácter humano, entidad que ha de ser reconocida en su existencia y en la injerencia que poseen los otros en tal proceso de constitución. Por otra parte, y apoyados en el argumento de Vargas Guillén se observa que el concepto de la formación se halla emparentado íntimamente con la pedagogía, adjudicándole incluso a la formación un carácter pensante dentro del discurso pedagógico, a lo que finalmente, apelando al argumento de John Dewey y su celo por introducir el carácter activo del proceso formativo, se indica que en la formación ha de derivar en la posibilidad de considerar componentes que se evidencian en el actuar de los sujetos, de manera que proponer el concepto de formación es no perder de vista su estatuto pedagógico, activo y vinculado a procesos de su reconocimiento en sentido amplio, donde se reconocen tanto los procesos que el ser humano ha adelantado como los que le advienen en el futuro de su constitución humana.

4.2.3 *El deber ser de la formación de maestros. Puntos de encuentro*

Presentar una idea del deber ser de la formación de maestros en las instituciones que han sido históricamente las encargadas de hacerlo, es una tarea importante para lo cual es

indispensable pensar el asunto de la formación integral como un elemento necesario para incorporar en el ejercicio pedagógico. Como lo afirma Fuentealba (2008), la docencia no se limita únicamente a la trasmisión de un grupo de conceptos asociados a las ciencias, a la manera como se aborda una situación en particular; no es solo un encuentro con la técnica, sino también con lo humano, en el que se reconoce la individualidad de cada uno de los integrantes que hacen parte de la comunidad educativa.

La formación inicial de maestros es un proceso sistemático y ordenado que orienta el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional; aunque se reconoce que no existen modelos ideales de formación de maestros que estén al margen del aspecto contextual y marcos de actuación.

Un programa de formación inicial de maestros requiere que se establezcan relaciones significativas entre los maestros en formación y los centros educativos que sirven como lugar de práctica en el que existen y confluyen infinidad de elementos que permiten adquirir experiencia en muchos aspectos como el contacto cercano con los niños y las niñas, además con los padres de familia, con el mismo contexto y sus colegas; de igual manera con los maestros cooperadores, quienes acompañan la práctica de la enseñanza, reconociendo habilidades, experiencias, gustos y amor por la profesión de los maestros en formación.

Quienes asumen el reto de iniciar su formación pedagógica en una institución como la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, se encuentran con el enfoque de formar sujetos reflexivos, críticos e investigadores de su quehacer diario, lo cual es una fortaleza que se aprende a desarrollar y llevar a lo largo de su vida profesional. De ahí la necesidad como lo expresa Sánchez (2018) de mirar nuevamente la formación inicial como una oportunidad para vincular los ámbitos y contextos; la Escuela Normal y los centros de práctica; la enseñanza y el aprendizaje, para superar la brecha que existe entre la teoría, la realidad y la

práctica real. Lo anterior debe responder a una necesidad imperante en el aula de clase, la cual es adoptar una postura formativa integral que combine el manejo del conocimiento particular con el contexto.

Con lo anterior se puede mencionar, además, que el trabajo docente es un conjunto de interacciones personalizadas con estudiantes, para lograr de ellos una participación en su proceso formativo, el mismo Tardif (2004), asegura que hay una necesidad de formar a un sujeto con apertura, flexibilidad, autonomía para enfrentar contextos con una estructura de aceptación y adaptación hacia normas, reglas sociales definidas y procesos a los que hay que aportar experiencia y madurez; para lograr un cambio, es la práctica el lugar en el que se producen constantemente nuevas soluciones a los problemas con los cuales todos los días se ven enfrentados los profesionales de la pedagogía, lo que implica que se tenga una percepción personal de cómo será el proceso pedagógico en el aula de clase; merece además tenerse presente que es necesario entender cómo se enseña en condiciones adversas y bajo presiones.

El mismo Tardif (2004) en su reflexión, hace énfasis a varios roles con los que se puede relacionar la formación que los futuros maestros reciben y que varios de ellos pueden desarrollar y fortalecer en su práctica cotidiana y cuyo aporte se menciona en función de las habilidades para el trabajo en equipo como el rol técnico; el rol practicante artesano es aquel que aprende los trucos propios del oficio en el aula de práctica; el practicante reflexivo es el rol que el estudiante desarrolla en cuanto a la reflexión que hace constantemente de su propio actuar; otro rol es el llamado centrado en la persona que vive el proceso en el aula cercano a sus estudiantes y por último el rol de actor social cuya misión es transformar colectivamente a la comunidad.

Las dificultades del deber ser en la profesión docente se acentúan en relación con la inseguridad para el manejo de temáticas en las áreas, el clima en el aula de clase, gestión de

los tiempos de la clase, los espacios del aula, interrupciones del proceso enseñanza aprendizaje; la gestión de aula además tiene que ver con el manejo de currículos cerrados que no favorecen la innovación, estudiantes inadaptados e indisciplinados a diario, falta de acompañamiento en el proceso de la práctica y existencia de una sociedad con olvido de valores.

Sánchez Ponce (2013), menciona la importancia de la Formación Inicial Docente (FID), como una oportunidad para el logro de la calidad de los procesos educativos en el aula de clase; además, el cuestionamiento que ha tenido la práctica pedagógica, desde actores pedagógicos, sociales y globales, lo que la hace merecedora de un fuerte respaldo y análisis de sus aportes al crecimiento humano, como el análisis de sus planes de estudio y la importancia de acercarse al conocimiento académico para preparar la enseñanza. En este sentido, al preparar los planes de estudio en las Escuelas Normales se debe pensar en un cronograma de trabajo organizado de tal manera que guarde coherencia con la práctica pedagógica. La FID presenta varias etapas para su apropiación y comprensión:

4.2.3.1 Primera aproximación. Hace referencia a la vivencia a lo largo de su paso por la escuela como estudiante, hasta su egreso y que puede relacionarse con la transmisión cultural y familiar.

4.2.3.2 Periodo de formación inicial. Son los estudios propiamente dichos y la inserción en la práctica de enseñanza.

4.2.3.3 Periodo de inserción profesional. En la que se refuerzan y mejoran los procesos realizados en el estudio superior.

Sánchez Ponce (2013), afirma que la formación del profesorado exige muchos esfuerzos que involucran planes de estudio de calidad, maestros formadores competentes y se vuelve una paradoja, ya que el gobierno abre la puerta a otros profesionales para que

ingresen a la carrera docente sin conocer cómo es su función, mientras que la escuela diversifica sus formaciones.

Otra dificultad radica en que los planes de estudio de la enseñanza pedagógica dejan a un lado la práctica y sólo la incluyen de manera preescrita como un temario teórico.

Para Fuentealba (2006), el docente es un actor fundamental del proceso educativo cuya importancia radica en la exigencia que se le hace no sólo de su formación académica que lo convierte en competente para su desempeño, sino porque también se demanda de él una serie de competencias personales y organizacionales, poseedor de destrezas que le permiten identificar las necesidades del entorno para diagnosticar, planear y evaluar.

La institución formadora de maestros debe centrar su currículo y ajustes a los planes de aula, enfocados a aportar elementos que buscan la identidad social y contextual de la región en la que está inmersa la escuela, ello conlleva a que los futuros profesionales accedan a conceptos válidos con contenido ético, que sean capaces de comprender la importancia de respetar los derechos humanos y que sean conscientes de la variedad de pensamientos existentes en el aula.

La formación inicial de maestros está marcada además de los contenidos, por procedimientos, técnicas y estrategias que aprenden de cara a su futura profesión. Lo que aprenden lo transmiten (valores, actitudes, manías, creencias), respeto a los derechos humanos, a la Constitución Política, libertad, justicia, igualdad, respeto, solidaridad; lo cual se evidencia como una gran fortaleza en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.

Las instituciones formadoras de maestros deben preparar a su personal también para una vida social que está permeada por los estereotipos de producción económica, relacional, convivencial, marcada por valores como la competitividad, afán de lucro personal y búsqueda de interés propio.

El deber ser de las instituciones formadoras de maestros es la de buscar el equilibrio entre la sociedad y sus integrantes con el fortalecimiento de los valores que todo profesional de la educación debe interiorizar para ayudar a que las futuras generaciones puedan transitar por la vida sin obstáculos mayores; y si es el caso, que puedan aprender a solucionar los problemas que la misma sociedad impone.

4.3 El concepto de formación en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío

La elaboración del concepto de formación ha implicado un proceso de construcción que surge desde la reestructuración de la Escuela Normal Superior. Dicho proceso ha generado discusión e investigación para lograr una conceptualización originada en el interior de la institución que responde a la tradición de la pedagogía, a las metas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y a las particularidades y necesidades del contexto.

En el plan de estudios, elaborado para el proceso de reestructuración y Acreditación Previa, la Escuela Normal Superior concibe la formación como

Un proceso que humaniza porque la persona es un ser inacabado, que no está hecha, sino que está llamada a formarse continuamente; que tiene como propósito fortalecer las dimensiones del ser humano a nivel espiritual, ético y con conciencia ciudadana, capaz de romper con lo inmediato, lo particular y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión sobre sí misma y de su relación con el entorno (ENSPJB, 2016, p.69).

El hombre se desarrolla, se forma y se humaniza no por moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior del sujeto, como despliegue libre y expresivo de la espiritualidad que se forja en su interior a través del contacto con la cultura propia y universal en la filosofía, las ciencias, el arte, el lenguaje y las relaciones consigo

mismo, con los demás y con el entorno, además de otras perspectivas; en otras palabras, es como el hombre cultiva su razón, su universalidad y su sensibilidad

Desde este punto de vista la persona debe formarse en valores, sin olvidar la disciplina y la ciencia. Sobre esta idea de formación la institución tiene como precepto básico que la educación necesita formar personas capaces de gobernarse a sí mismas, seres con capacidad de vivir en paz y libertad; implementando este concepto articulador como uno de los ejes centrales del proceso educativo ya que a nivel de preescolar, básica, media y ciclo complementario se da prioridad a la formación en valores para que los estudiantes puedan convivir en paz, solidaridad y respeto (Proyecto Educativo Institucional. Avances. Marzo 2003, p. 36).

Este nuevo concepto de formación construido en el contexto de la Acreditación de Calidad y Desarrollo privilegia el fortalecimiento de valores que promueven las relaciones consigo mismo y con los demás para atender la necesidad del contexto caracterizado por conflictos sociales y políticos.

La comunidad académica de la Escuela Normal Superior consciente de que las características del contexto histórico influyen en la concepción de formación, reelabora dicha concepción con el aporte de la Ley General de Educación 115 de 1994⁴ y algunos autores como Juan Luis Vives, Juan Amós Comenio, Eloisa Vasco Montoya, Rafael Flórez y Humberto Quiceno.

Con respecto a la formación, Vives parece afirmar que, aunque es útil que se logren el conocimiento y la erudición, deben perseguirse la virtud y las buenas costumbres por encima de todo. Para Vives es claro que

⁴ El artículo 5° de la Ley General de Educación, aborda distintos escenarios de la formación, particularmente en los incisos 1°, 2°, 3°, 4°, 11° y 12°.

Aquel que del todo carece de conocimientos, pero es en cambio experto en cosas y virtud a cuya norma formado y compuesto su alma tanto dista de merecer reprobación, que más bien merece las mayores alabanzas; siendo, por el contrario, ignominioso y despreciable quien instruido y educado en las artes humanas se halla carente de virtud (s.f. pág. 9).

Comenio sugiere que la formación del hombre no es cuestión solamente de la acción que desde fuera puede ejercer el maestro, sino que depende de la misma acción del sujeto: «Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquellas cosas que hacen al hombre» (Comenio, 1922, p. 61). Vasco Montoya concibe la formación «desde el destino del hombre, su fin último, así como desde el proyecto de sociedad que en cada momento histórico se quiere construir» (Vasco, 1997, p. 63).

Flórez (1974) concibe la formación como principio unificador y lo asume como proceso de humanización, misión y eje teórico de la Pedagogía. En este sentido, afirma que:

El hombre no es lo que debe ser(...), y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual, capaz de romper con lo inmediato y lo particular y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica partiendo de las propias raíces (...) Esta es la tarea y la meta para la Pedagogía, facilitar que los jóvenes accedan a niveles superiores de sí mismos (...) los conocimientos pedagógicos particulares entendidos como matriz cuya fecundidad radica en esa virtud cuestionadora, que mantiene erguida la pregunta hermenéutica de sí y como los enunciados y acciones pedagógicos particulares están abiertos, orientados y definidos por esa perspectiva del desarrollo de la racionalidad, ya sea iluminando esta finalidad a nivel investigativo conceptual en cada proyecto, o

facilitando estrategias efectivas de racionalidad para los procesos reales de enseñanza (Flórez, 1974, p. 109-112).

Quiceno (1995) hace alusión al concepto de formación que propone Rousseau, en los siguientes términos:

sólo el que llegue a comprender la totalidad del ciclo de la educación, incluyendo sus fases, las críticas y los estadios específicos puede tener una idea de formación. La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto sólo es estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella se realice. Es por eso que el Emilio surge del pensar y el experimentar lo que es la educación del hombre y se dirige a la humanidad para que sirva de guía para toda educación ilustrada (Quiceno, 1995, p. 87).

A partir de los anteriores aportes, la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío concibe la formación como un proceso que humaniza, ya que la persona es un ser inacabado, que no está hecha, sino que está llamada a formarse continuamente; que tiene como finalidad convertir a la persona en un ser espiritual, ético y con recta conciencia ciudadana, capaz de romper con lo inmediato y lo particular y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión sobre sí misma y de su relación con el entorno.

Este concepto de formación retoma una visión integral de la persona, llamada a cuidar de sí misma, a interactuar con otros desde el respeto de los derechos humanos, con una clara identidad nacional; a valorar el trabajo como base del desarrollo individual y social.

Esta visión humanizadora del concepto de formación también se fundamenta en el pensamiento pedagógico de Don Bosco que concibe la formación de los jóvenes desde un punto de vista cristiano y ciudadano que se resume en la premisa “buen cristiano y honrado

ciudadano” porque para Don Bosco formar integralmente a los jóvenes significa encaminarlos por la senda de la virtud, por medio de la religión, y hacerlos capaces de ganarse honradamente el sustento de la propia vida:

En el plano pedagógico esta visión le lleva a recuperar el antiguo trinomio educativo: piedad y moralidad, cultura (saber) y civismo en un renovado proyecto operativo, que procura la más decidida aceptación de la civilización y de los valores seculares, de la naturaleza y de la razón (Pietro, 1989, p. 123).

Esta concepción de formación de Don Bosco es similar a la de Comenio, quien afirma:

¿Cómo es un verdadero hombre y cómo se logra? I. criaturas racionales; II criatura señora de las demás criaturas (y aún de sí misma), III criatura delicia de su Creador. Y esto se logrará si las escuelas procuran formar hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones, piadosos de corazón (Comenius, 1657, p. 81).

En otras palabras, para Don Bosco la formación de los jóvenes implica valorar todo lo humano que existe en lo cristiano y cuanto de positivo se encuentra en la creación, sin embargo, en él prevalece la voluntad de cristianizar la civilización.

De igual manera, Madre Mazzarello concibe que para la formación de las jóvenes es necesario ayudarlas «a vivir con dignidad, consciente de la vocación de mujeres cristianas y de honradas ciudadanas del modo que les correspondía. Hacía falta pues, conjugar trabajo e instrucción, interioridad e integración social, fe y compromiso solidario» (Cavagliá, 2000, p.61).

Esta perspectiva de formación concebida en Don Bosco y Madre Mazzarello no se opone a los postulados de los autores contemporáneos, al contrario, las complementa con el elemento cristiano, pues con la formación desde el punto de vista salesiano se pretende

formar al hombre y a la mujer con convicciones cristianas para que a través de su trabajo y compromiso solidario transformen a la sociedad.

La formación de maestros se constituye en la razón de ser de la Escuela Normal, orientada no sólo hacia la transmisión del conocimiento, sino también hacia su preocupación por la formación de un maestro sujeto de saber pedagógico. Desde esta perspectiva, la formación asume la investigación en el aula como la base de la acción y autoformación paralela a las actividades docentes, que propician el desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, avanzando así hacia la resignificación de los conceptos de aprendizaje, enseñanza, formación, instrucción y educación.

Para lograrlo, la Escuela Normal propicia espacios de formación permanente para la comunidad educativa que garantiza la calidad, eficiencia, profesionalización y coherencia en la propuesta pedagógica de la época. En este sentido, la institución forma en los aspectos humanos, culturales y profesionales para que los maestros en ejercicio y los maestros en formación puedan leer e interpretar la realidad con disposición para trabajar en equipo, con prácticas de investigación, actualización y decididos a asumir los cambios que en su momento enfrentaron.

La Escuela Normal también tiene en cuenta que la definición de formación se corresponde con su naturaleza de formar maestros, con el propósito de reconceptualizar y reformular el PEI en todos sus componentes y con la motivación para la Acreditación de Calidad y Desarrollo y la cualificación del quehacer del maestro.

Para la verificación de las Condiciones Básicas de Calidad del Programa de Formación Complementaria y en la actualidad, la Escuela Normal continúa con la concepción de la formación como un proceso que humaniza, porque la persona es un ser inacabado, que no está hecha, sino que está llamada a formarse continuamente; que tiene como propósito

fortalecer las dimensiones del ser humano a nivel espiritual, ético y con conciencia ciudadana, capaz de romper con lo inmediato, lo particular y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión sobre sí misma y de su relación con el entorno (ENSPJB. 2010), con una clara identidad individual y social.

Con el propósito de fortalecer la calidad se considera indispensable la formación de estudiantes autónomos, con espíritu crítico, analítico, asertivo en la toma de decisiones, capaces de poner en práctica lo aprendido en las clases. (PEI, 2018, p. 24), aspectos que se potencian en los diferentes espacios formativos.

Con respecto a la formación, la Escuela Normal Superior ha vivido transformaciones en el enfoque de la propuesta de formación, pues la ha fundamentado sobre dominios y competencias que posibilitan al maestro afrontar las exigencias del mundo contemporáneo. Estos dominios y competencias tienen que ver con: los problemas de la educación y la enseñanza para confrontarlos con las teorías que los explican y otras teorías que se refieren a los aspectos sociales, culturales, éticos y políticos de maestros y estudiantes; los saberes disciplinares, competencias didácticas y laborales; la historia y las teorías de la pedagogía; criterios y normas que regulan la profesión docente.

Del mismo modo, la propuesta de formación se ha enriquecido con proyectos, programas y actividades que fortalecen el conocimiento de sí en los ámbitos personal y profesional, como: reflexiones de formación personal en reuniones y encuentros de comunidad académica, participación en redes, jornadas pedagógicas, jornadas de retiros espirituales, jornadas lúdicas y de paseo, reflexiones pedagógicas a partir de la práctica cotidiana para revisarla, deconstruirla e innovarla y la construcción de la historia de vida de maestros que facilita un redescubrimiento como maestros y como sujetos.

4.4 Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica ha tenido cambios con el transcurrir del tiempo, pero siempre reconociendo el papel activo que debe tener el docente en su quehacer, por lo cual a continuación se hace un enunciado de los diferentes significados que ha adquirido con el fin de orientar los procesos que se brindan a los maestros en formación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío; lo cual lleva a reconocer como primera instancia a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), como orientadora de los procesos educativos, la cual en su artículo 109 establece como propósito de la formación de educadores:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (p.23).

En este marco, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el maestro aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f):

El papel estratégico que juega la práctica pedagógica en la formación inicial del educador como un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo; pasa de ser un lugar de aplicación de teorías, a ser un escenario a partir del cual también se propician aprendizajes teóricos, lo que significa que los conceptos,

concepciones y teorías educativas y pedagógicas dialogan con las prácticas pedagógicas del maestro desde los inicios del proceso formativo (p.5).

Situación que debe interesar sobre manera a los maestros de una Escuela Normal pues ellos son los guías para orientar de manera especial a los maestros en formación inicial donde apenas están gestando sus primeros indicios a una experiencia en el aula, a una oportunidad de confrontación entre los elementos teóricos y la realidad hecha una experiencia de vida.

Generalmente cuando se habla de prácticas pedagógicas se piensa en ese espacio formativo donde el maestro realiza su ejercicio o experiencia como docente, con efectos formativos que propician transformaciones sociales con repercusiones simbólicas de singular transcendencia, plasmadas en testimonios de vida escolar y asumidas a su vez como efectos sensibles y sociales que posibilitan un acercamiento a la experiencia vivida por el maestro en su ejercicio de la enseñanza.

Existen numerosos significados de la práctica pedagógica dependiendo de la mirada y del análisis, sea desde lo pedagógico o lo epistemológico, encontrando diversos autores que la enmarcan como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro citado por Moreno, 2002, p. 21).

Lo cual remite a pensar en una práctica pedagógica que lleve a la transformación social, lo que significa hacer una apuesta por el rescate a la educación en relación a los actores implicados en el campo educativo que la representan, pero que sobre todo la viabilizan en experiencias que los reconocen como protagonistas de nuevas prácticas

pedagógicas dadas sus posibilidades desde la lectura de textos, hasta lograr conseguir una apropiación del contexto para devolverle a la educación su razón de ser como proyecto social.

Así mismo, la práctica pedagógica designa los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestro y alumno) de esa práctica y las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga, s.f, p. 22-23)

También es entendida según Gimeno Sacristán (citado por Moreno, 2002) como «Experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación» (p.120). De esta manera y en un sentido amplio y complejo se asume que la escuela representa un espacio de creación cultural para sí misma y para la sociedad en la que la práctica educativa tiene su enfrentamiento con el día a día, haciendo frente a la realidad.

Por otro lado, la práctica pedagógica se ha analizado como una oportunidad de mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo cual según Huberman (citado por Moreno, 2002) la concibe como:

Un proceso consciente, deliberado, participativo, implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o

laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve (p. 25).

El maestro debe tener siempre presente la perspectiva de para dónde va o cuál es el fin de su quehacer pedagógico, teniendo presente la actualización de sus conocimientos y la manera como los interioriza para ser presentados de forma clara y precisa en su accionar permanente, con una posición crítica que contribuya a mejorar las condiciones a futuro de la sociedad y del mismo a través de su experiencia sincera.

De las anteriores conceptualizaciones, se puede deducir que la práctica pedagógica es el enfrentamiento diario de la persona, que tiene en su sentir de ser docente, con el aula y sus educandos, teniendo como fundamento para realizar la transmisión de conocimiento, su propia educación, posición política y cultural ante la sociedad, por ello debe ser crítico de sí mismo, de la realidad que observa para poder innovar en su práctica pedagógica y que la sociedad pueda reconocerle el valor de la persona, que hace todo su esfuerzo por ir mejorando la vida en sociedad de las nuevas generaciones.

Con base en lo anterior, se precisa que la práctica sea asumida como una iniciativa para atender los retos y problemáticas que en una sociedad se presentan y en las instituciones educativas, en la medida en que yacen no solo instaladas en una sociedad, sino que a su vez, son participes en la construcción y constitución de los seres humanos en una sociedad, no se puede asumir una práctica desligada de lo que en una sociedad acontece, aspecto en el que, se cifra el estatuto investigativo que se demanda desde una práctica educativa.

La práctica pedagógica investigativa, de acuerdo con la anterior consideración, se orienta a partir de la investigación formativa, a través de la cual se pueden generar y gestar procesos de transformación que ayuden a mejorar las prácticas en el aula desde la lectura

e intervención del contexto. (Proyecto de práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, 2018).

Esta articulación de la práctica pedagógica y la investigación permiten ejercicios de reflexión individual y grupal de los maestros en formación, los cuales fortalecen el desarrollo de las capacidades de síntesis, análisis e interpretación de la problemática escolar y la implementación de proyectos y planes de aula pertinentes.

En este sentido, la formación de un maestro investigador debe orientarse hacia la búsqueda de respuestas a las preguntas e inquietudes que la práctica diaria le formula, así como a la vinculación con el equipo docente, de modo que se conviertan en pequeñas comunidades de investigación, teniendo en cuenta que la mejor forma de conocer e innovar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, es a través de la investigación.

Además, el docente debe tener conocimientos basados en la experiencia y adquiridos durante su formación, lo cual le permitirá desarrollarse asertivamente en su práctica pedagógica (Moreno, 2002, p.5), lo cual le permitirá generar verdaderos procesos de transformación encaminados a dar respuestas a esas inquietudes que se presentan tanto de manera individual como colectiva siendo así generador de conocimientos que contribuyen a consolidar el quehacer pedagógico.

Así mismo, se tienen en cuenta los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2010), en torno a la práctica pedagógica investigativa, como condición de calidad del Programa de Formación Complementaria con proyección a la ruralidad:

La práctica pedagógica se encamina a complementar el desarrollo de competencias profesionales, a partir de la incorporación y producción de conocimientos y prácticas que se fundamentan en el conocimiento científico, cultural y pedagógico;

de la aprehensión de nuevos enfoques y modelos pedagógicos; del aprender a transformar colectivamente la realidad; y de la lectura crítica de contexto (p. 15).

Desde esta perspectiva, con la práctica pedagógica investigativa se pretende, no sólo ofrecer a los maestros en formación inicial elementos pedagógicos sino, además herramientas que le permitan indagar sobre la realidad que surge en el contexto rural, y que le posibilitan la confrontación de la teoría con la praxis para hallar posibles soluciones a las problemáticas que convergen en el contexto y que permiten la transformación de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, el maestro debe innovar y reconstruir su práctica pedagógica en la zona urbana y la rural, debido a que él está inmerso diariamente en un contexto que emana conocimientos, ya que según Díaz (2006):

La reflexión desde la práctica implica la condición de un docente investigador; más real que ideal, pero; no obstante, a pesar de las formalidades declarativas se mantiene una concepción, heredada de la tradición, de formar sólo para enseñar porque se supone que la investigación está reservada a los expertos o son otros profesionales quienes deben investigar los problemas de la educación, lo que no es verdad. (p.89)

Lo que implica que el maestro en formación debe estar inmerso en la investigación teniéndola como referente de transformaciones educativas en el ámbito urbano y rural que lo lleven a ser un docente crítico que observa, analiza y cambia la realidad de su entorno de una manera asertiva contribuyendo a generar conocimientos, puesto que, la práctica pedagógica va estrechamente relacionada con el saber, a partir del cual se puede reconstruir y reestructurar la escuela, entendiendo ésta como un lugar de saber y poder (Zuluaga, 2001, p. 81).

Por otra parte, se debe reconocer el papel de la investigación en la práctica pedagógica, ya que están interrelacionadas, de tal manera que el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), según el Ministerio de Educación Nacional, “reconoce la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación que son transversales a la formación inicial en servicio y avanzada de los educadores” (p.6), de ahí que la práctica pedagógica implica el análisis reflexivo con el fin de aportar a la construcción del saber, en donde el maestro en formación va poniendo en práctica lo que ha aprendido y lo lleva al aula de clases reconociendo que este es su escenario principal de acción en el cual puede innovar y reconstruir su quehacer diario.

Desde esta perspectiva, se sustenta la concepción del saber pedagógico no sólo como acumulación y reproducción de conocimientos y modos de hacer, sino además y fundamentalmente como reconstrucción de la acción pedagógica lo que a la par de conducir a un posible mejoramiento o estancamiento de la misma práctica, puede contribuir a consolidar el cuerpo teórico de la pedagogía. (Díaz, 2006, p. 95).

Además, la práctica pedagógica tiene una fuerte relación con la investigación, ya que está enmarcada según Zuluaga (s.f) como:

Un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no solo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía (p.24).

Es decir, todo lo que rodea al docente y lo que lo constituye como un ser que trasciende más allá y es en ese punto en donde la investigación se hace indispensable en

la práctica pedagógica, ya que gracias a esta el maestro puede reestructurar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo con el contexto en el cual se encuentre inmerso.

Lo anterior se puede sustentar con la concepción de práctica pedagógica según la Universidad Pedagógica Nacional, citado por Moreno (2002):

Una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión” (p.7)

En esta línea, es importante reconocer el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, que debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. (Díaz, 2006, p. 89) que es lo que se busca en la formación de maestros, que estos sean capaces de reconstruir sus prácticas en el contexto en el que estén ejerciendo su experiencia pedagógica, bien sea en la zona rural o en la urbana desde el modelo de Escuela Nueva, teniendo como fundamento las bases que se brindan en la Escuela Normal tanto desde los componentes humano y social como del componente investigativo.

Vale la pena señalar que las diferentes concepciones y teorías de práctica pedagógica que hasta el momento han sido dilucidadas en este apartado, posibilitan el acercamiento a una experiencia y reconocimiento de un accionar propio de un maestro que se construye en el día a día en sus variadas acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar, experimentar,

reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse en un contexto cuyo fin principal es contribuir a la formación integral del ser humano.

4.5 Experiencia profesional de los egresados

Uno de los aspectos más relevantes en la formación de maestros es la experiencia profesional, categoría que a continuación será descrita, teniendo en cuenta elementos como: la concepción de experiencia, la profesionalización de los egresados y el contexto, confrontando los aportes teóricos con la realidad que se vive en la Escuela Normal.

La finalidad de esta categoría es situar los diferentes componentes pedagógicos y la relación que se establece con el quehacer profesional y su relación con el contexto.

Uno de los aspectos más relevantes en la profesionalización de los egresados es la experiencia en el marco de la enseñanza y la incorporación a las prácticas de la formación inicial, a partir de la reflexión del acto educativo para la transformación de la realidad en el ser y hacer del maestro.

La práctica pedagógica de los maestros en formación favorece la experiencia intencionada de la adquisición de conocimientos didácticos, teóricos, pedagógicos y estratégicos, que permiten la vinculación en contextos y escenarios de la realidad educativa de los egresados, entrelazando las primeras experiencias con la realidad laboral.

Por medio del ejercicio docente se planifica la estructura organizacional e institucional, con la finalidad de precisar el rol del maestro en el contexto comunitario y en el aula, para dar respuesta a las necesidades de la persona, la familia, la escuela y la sociedad, asumiendo los retos actuales de la educación.

Es por ello que, es necesario conceptualizar la formación de maestros desde la experiencia. Larrosa (2018) comprende la experiencia como:

Una categoría libre, no sistemática, no intencional, que no pueda ser apropiada por ninguna lógica operativa o funcional (...), que no se pueda pedagogizar, ni didactizar, ni programar, ni producir (...), que no pueda fundamentar ninguna técnica, ninguna práctica, ninguna metodología. (p.4).

La experiencia en el campo pedagógico tiene dos connotaciones: una donde la educación es vista como ciencia/tecnología y la otra como teoría/práctica. Por tanto, los positivistas plantean que la ciencia es una educación aplicada, y para los críticos es una educación de praxis reflexiva (Larrosa, 2003). Por ende, la experiencia tiene que convertirse a su vez, en aquello que le sucede al maestro desde su quehacer pedagógico y cómo esto lo transforma en una reflexión para reconstruir su propia práctica, convirtiéndola en una praxis subjetiva que trastoca la vida del aula.

Es así, como la experiencia debe comprenderse como una transformación de sujetos, no a las acciones o ejercicios institucionales de la educación donde impera el protagonismo de un sistema, es más bien, centrar la educación como una experiencia que posibilita al sujeto ser flexible, creativo, innovador y adaptable, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se da como un mundo compartido, recíproco (Larrosa, 2018: 6).

Dentro del proceso educativo, las relaciones pedagógicas establecidas en la escuela, son una posibilidad de apertura a la comprensión de la experiencia, de aquello que sucede en la vida misma de los sujetos que habitan la escuela, esa escuela narrada por experiencia, habituada a un mundo de aprendizajes, donde se configuran lenguajes de vida y significaciones humanas que transforman la educación. Como cita Larrosa (2018) en su trabajo ejercicio y experiencia a su amigo Fernando González, la experiencia es:

Lo que hay es una expropiación de nuestra propia “humanidad” entendida como algo político, algo indeterminado e indeterminable, pero también como algo que tiene que ver con la palabra, algo narrable y cantable, quizás anclado en nuestra subjetividad y nuestra intersubjetividad, en nuestra necesidad y capacidad para, colectivamente, dar sentido a lo que hay, a lo que nos une y separa, a lo que nos identifica y diferencia, a lo que nos espera, a lo que cuenta y a lo que nos pasa. (p.5).

La experiencia en la práctica docente, posibilita, además, la adquisición de conocimientos y principios pedagógicos que le permiten al maestro reconocerse y comprenderse en su formación pedagógica, dando respuesta a la estructuración, planificación, implementación y evaluación del currículo en los procesos académicos y formativos de los estudiantes. Es por ello que, la profesionalización docente asume no solo las competencias necesarias, sino también los saberes pedagógicos y los aspectos éticos, actitudinales, emocionales, que permiten hacer la educación más abierta, humana, democrática y ciudadana, donde se valora más la persona y la participación en el aspecto sociocultural, que fortalece el trabajo en equipo, la elaboración de proyectos, la toma de decisiones democráticas y políticas, la gestión de currículos potencializados para reflexionar de manera participativa el rol y la profesionalización docente. Como lo expresa, Labaree (1999, citado por Imbernón, 2001):

Existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de

trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados, la previa profesionalización de los administradores de los centros y el poder atrincherado de la burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos (...) y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado.

Por lo tanto, se requiere repensar la profesionalización docente y asumir nuevos retos relacionados con las competencias profesionales y los procesos de enseñanza y aprendizaje, relacionado con lo pedagógico, lo científico y lo cultural, donde el maestro asume los desafíos no solo sistema, sino también los retos de la educación y su profesionalización.

Es decir, el maestro dentro de su competencia asume la inmersión al conocimiento del contexto por medio de un tejido social donde se le da significado a la interacción y a la reflexión de la enseñanza y el aprendizaje particularizando cada contexto a través del lenguaje y las acciones, en el cual comprende las dinámicas interculturales y multiculturales, propias de cada entorno, con la finalidad de configurar una comunicación entre el docente, el estudiante y la comunidad.

Es así, que el contexto como lo expresa Imbernón (2001):

Adquiere cada vez más importancia la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político preñado de valores éticos y morales (y por tanto, con la dificultad de desarrollar una formación desde un proceso clínico) y el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento

profesional. Esto nos lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación.

Por eso, el contexto es tan necesario en la formación profesional de maestros, debido a la emergente crisis social y cultural por la que pasa América Latina, donde se reporta que las realidades curriculares están desfasadas de las realidades del contexto, porque no solo es centrarse en el contenido para impartir un saber, es repensar y reconfigurar las prácticas docentes hacia la lectura de las realidades que surgen en medio de esa crisis, dado que es ineludible formar al maestro en capacidades y herramientas de atención para poder acudir a las estructuras del sistema educativo, social y político, ya que es la institución educativa la encargada de asegurar la dimensión formativa con calidad y eficiencia. (Rodríguez, 2004; Vaillant, 2009).

La profesión docente ante los desafíos de una sociedad globalizada, considera atender a un marco social donde se tenga en cuenta la realidad regularizada y las prácticas neoliberales que indican un alto desempeño académico con una ausencia formativa que trasciende los indicadores de calidad, basándose en una estructura curricular, pensada en la persona, en la cual se permite la autonomía y la participación democrática que permita alternativas de trabajo y organización docente en el contexto social y educativo. Por eso,

Es necesario desarrollar nuevas prácticas alternativas basadas en la verdadera autonomía y colegialidad como mecanismos de participación democrática de la profesión que permitan vislumbrar nuevas formas de entender la profesión, desvelar el currículum oculto de las estructuras educativas y descubrir otras maneras de ver la profesión docente, el conocimiento profesional necesario, la escuela y su

organización educativa. Para ello hemos de comprender qué ocurre ante las especificidades relativas a las áreas del curriculum, a las estructuras espacio temporales que impiden nuevas culturas organizativas, a la participación activa de la comunidad, a la dinámica y comunicación de los grupos, a la escolarización pública, a la veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información, a la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales, o al fenómeno intercultural. Ello condiciona el conocimiento profesional que hay que asumir: ¿Qué tipo de profesional y de institución educativa queremos para el futuro? El tema continúa vigente. (Imbernón, 2001, p.14).

Para finalizar con el abordaje de esta categoría, se hace necesario indagar sobre la forma en que las instituciones educativas, especialmente la Escuela Normal, piensan la educación en la formación de maestros, teniendo en cuenta los retos que nos plantea la nueva legislación como son los procesos de inclusión y diversidad, las nuevas maneras de concebir la familia, una educación pensada para la construcción de paz en tiempo de postconflicto, la contingencia sanitaria por la que pasan todas las naciones, una crisis emergente que llega para brindar otras posibilidades de entender la educación. Por eso, la experiencia docente acontece e interpela la realidad de la persona para modificarla, y en sí, formarla en contexto.

Por ello, la Escuela Normal en su transcurrir histórico y cultural, dentro del proceso formativo brinda herramientas pedagógicas, didácticas, curriculares e investigativas a sus egresados para incidir en contextos globalizados atendiendo a las necesidades colectivas y particulares de cada uno de los actores educativos y sociales corresponsables de la educación.

5. Diseño metodológico

5.1 Tipo de investigación: cualitativa

En la perspectiva de las ciencias humanas y sociales, donde tiene cabida la educación y la pedagogía, la comprensión de fenómenos, la reflexión y la acción son elementos indispensables para los procesos de formación. La comprensión de la realidad donde actúa el maestro consiste en un permanente análisis e interpretación para ir generando nuevas experiencias, aprendizajes, teorías, visiones y explicaciones.

La investigación cualitativa apunta a la comprensión de esta realidad, como resultado de un proceso histórico de construcción, a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales.

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. (Galeano, 2004).

En general, en la perspectiva de la investigación cualitativa, el conocimiento es un producto social y su proceso de producción y su colectivo, está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron.

En este sentido, para la investigación cualitativa no existe una estrategia estándar, sino que lo característico es la confluencia de varias de ellas. Aunque, con un desarrollo histórico diferente, todas operan simultáneamente, se combinan, se cruzan, se confrontan y se complementan, imprimiéndole al proceso de la investigación flexibilidad y creatividad.

En la investigación cualitativa, se estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. Como lo expresa Sandoval (1996):

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas (p.15).

Por tanto, la investigación cualitativa, pone su interés en captar la realidad, que induce a orientar el objeto de estudio a la interpretación del mundo y a la lectura de distintas realidades que se viven, en este caso, en el contexto rural. Con la presente investigación, se pretende interpelar el fenómeno educativo desde el orden cualitativo, puesto que, a través de la exploración de las experiencias de los participantes, en este caso, los egresados del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal, se busca conocer, sistematizar y conceptualizar el impacto que ha tenido la formación que les ha brindado la Institución en el desempeño laboral y su respectiva profesionalización.

5.2 Enfoque descriptivo

En esta investigación sobre las relaciones entre la formación inicial de maestros en la Escuela Normal y la experiencia profesional de los egresados del Programa de Formación Complementaria en contextos rurales, se tiene un enfoque descriptivo, dado que permite la

identificación de sucesos del contexto social y escolar, hechos que se pueden analizar para interpretar y describir las relaciones que se tejen alrededor de un fenómeno.

El autor Fidias G. Arias (2012) define este enfoque de investigación como:

La investigación descriptiva como la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere (p.24).

Es por ello que, las realidades sociales, pedagógicas y educativas, vividas por los maestros egresados en contextos rurales, son el punto de partida del investigador para describir el impacto que ha tenido la formación de maestros en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío durante el periodo 1999 – 2018. En este sentido, se trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental, es la de presentar una interpretación subjetiva que conlleve al investigador al análisis del objeto de estudio.

5.3 Método narrativo

El método narrativo es un proceso que involucra la narración mutua y la restauración a medida que avanza la investigación. En el proceso de vivir la historia compartida de los participantes e investigadores, se hace consciente de la construcción de una relación en la que ambas voces son escuchadas.

Por ello, tejer las experiencias de vida de los egresados del Programa De Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, permite la descripción y análisis de estas, donde los participantes muestran interés en sí mismo y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas.

Según Creswell, (2005) citado por Sampieri, (2006) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención,

ya que el contar una historia, ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos.

Así mismo, Connelly, M. y Clandinin (1995) la definen como “un modo de comprender la experiencia. Es una colaboración entre el investigador y los participantes, a través del tiempo, en un lugar o una serie de lugares, y en interacción social con sus pares” (p. 37.)

En este sentido, la presente investigación posibilita, al equipo investigador, identificar el impacto que ha tenido la formación en los estudiantes del Programa De Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, que influye en la profesionalización de los egresados en el contexto rural, donde se tejen realidades educativas y pedagógicas que son objeto de estudio, que se convierten en insumo para analizar los resultados, observar la trayectoria de formación y transformar el plan de estudio de este nivel educativo.

5.4 Población

La población de estudio la constituye el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”. (Hernández, Fernández y Baptista; 2006). En este caso, la población está conformada por 362 egresados del programa de formación complementaria (Decreto 4790, 2008), denominado hasta el 2008 como ciclo complementario (Decreto 3012, 1997), de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos, desde el año 1999 hasta el año 2018, ya que en el año 2019 no hubo egresados de este nivel de educación. La siguiente tabla muestra el número de egresados del programa de formación complementaria por año desde 1999 hasta el 2018.

Año	Número de egresados
1999	12
2000	22
2001	25
2002	29
2003	11
2004	15
2005	23
2006	31
2007	18
2008	14
2009	10
2010	14
2011	17
2012	27
2013	14
2014	22
2015	23

2016	9
2017	11
2018	15
Total	362

Libro de actas de graduación del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (1999-2018)

5.5 Muestra

La muestra de la investigación se eligió de forma intencionada, puesto que se pretende profundizar sobre las variables de estudio, de ahí que corresponde a todos los egresados del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, del año 1999 hasta el 2018, que se desempeñan como maestros en la zona rural del municipio de Santa Rosa de Osos. A continuación, se hace la relación de estos egresados:

N°	Nombre	Apellidos	Teléfono	Correo electrónico	Zona	Institución Educativa	Nombramiento	Instrumentos
1	Sandra Patricia	Mira Vanegas	3197820628	profe.sandra.mira@iecamd.edu.co	Rural	I.E. Cardenal Anibal Muñoz Duque - C.E.R Cucurucho	Propiedad	Relato autobiográfico
2	Rosa Elena	Palacio Restrepo	3207266841	rosap0317@gmail.com	Rural	I.E. Cardenal Anibal Muñoz Duque - C.E.R El Chagualo	Propiedad	Entrevista

3	Johan Sebastian	Correa Arroyave	3207588221	correasebastian212@gmail.com	Rural	I.E. Cardenal Anibal Muñoz Duque - C.E.R Sabanazo	Propiedad	Grupo focal
4	Juan David	Arroyave Ramírez	3147471796	jdavid600@hotmail.com	Rural	I.E. Cardenal Anibal Muñoz Duque - C.E.R Sabanazo	Propiedad	Entrevista
5	Juan Esteban	Vélez Marulanda	3108898102	juanestebanvel ezmarulanda.26@gmail.com	Rural	I.E. Cardenal Anibal Muñoz Duque - C.E.R El Guayabo	Propiedad	Grupo focal
6	Fredy Alberto	Gil Echavarría	3117441995	fredy.gil@iemarcotobon.edu.co	Rural	I.E. Marco Tobón Mejía - C.E.R El Vergel	Propiedad	Relato autobiográfico
7	María Mabel	Amaya Alvarez	3116184063	maria.amaya@iemarcotobon.edu.co	Rural	I.E. Marco Tobón Mejía - C.E.R La Muñoz	Propiedad	Grupo focal
8	Duban Alexis	Serna Rivillas	3167789499	duban.serna@iesan- isidro.edu.co	Rural	I.E.R. San Isidro - C.E.R Dos Quebradas	Propiedad	Entrevista
9	Berta Elena	Balvín Mesa	3137097513	bbalvin22@hotmail.com	Rural	I.E.R. Miguel Ángel Builes - C.E.R Eufemia Arango de Roldán	Propiedad	Grupo Focal
10	Diana Cristina	Gómez González	3103767768	dicristinago@yahoo.es	Rural	I.E.R. Boca del Monte	Propiedad	Relato autobiográfico

11	Yerly Katherine	Londoño Barrientos	3116429436	yerly0827@hotmail.com	Rural	I.E.R. Miguel Ángel Builes - C.E.R Eufemia Arango de Roldán	Propiedad	Grupo focal
12	Rosa Eliana	Vásquez Osorio	3116629646	ro.chy45@hotmail.com	Rural	I.E.R. Miguel Ángel Builes - C.E.R Eufemia Arango de Roldán	Provisionalidad	Grupo focal
13	Viviana Andrea	Ospina Gallego	3128856757	andrea-021@hotmail.es	Rural	I.E.R. Miguel Ángel Builes - C.E.R El Chocó	Provisionalidad	Entrevista
14	Erica Yancely	Mira Amaya	3225247665	yancely-21@hotmail.com	Rural	I.E.R. Miguel Ángel Builes - C.E.R La San Pedro	Propiedad	Grupo focal
15	Valeria	Yepes Pineda	3024486254	valeyepi@gmail.com	Rural	I.E.R. Miguel Ángel Builes - C.E.R El Botón	Propiedad	Grupo Focal
16	Lina Marcela	Jiménez Posada	3225310027	limarjp911@outlook.com	Rural	I.E.R. Miguel Ángel Builes - C.E.R La Botija	Propiedad	Grupo Focal
17	Paula Andrea	Atehortúa Rojo	3147832274	Fresa1420@hotmail.com	Rural	I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío - C.E.R El Roble	Propiedad	Grupo Focal
18	Ana Isabel	López Chancy	3136296901 8513072	anylochi@hotmail.com	Rural	I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío - C.E.R El Roble	Propiedad	Entrevista
19	Mónica Andrea	Guerra Barrientos	3217486608	mandreaguerrabarrientos@gmail.com	Rural	I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío	Propiedad	Grupo focal

						- C.E.R Orobajo Santana		
20	Diana María	Salazar Molina	3145588772 - 8608438	Diana.samo@ gmail.com	Rural	I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío - C.E.R Orobajo Santana	Propiedad	Grupo focal
21	Carmen Sofía	Rivillas Rojas	3148192585 8609040 8513077	Sofiariv13@h otmail.com	Rural	I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío - C.E.R Orobajo Santa Inés	Propiedad	Relato autobiográfico
22	Luz Yaneth	Rojas Restrepo	8607855- 3113875588 8513077	luzyanethrojas restrepo@gm ail.com	Rural	I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío - C.E.R Orobajo Santa Inés		Grupo focal
23	Lizet Cristina	Tamayo Mira		9203lctm@g mail.com	Rural	I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío -C.E.R Mina Vieja	Propiedad	Entrevista
24	Sergio Andrés	Taborda Valencia	3122850823	sergiotaborda 4@gmail.com	Rural	I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío -C.E.R Mina Vieja	Propiedad	Grupo Focal
25	Verónica	Álvarez Medina	30082385 01	veronikalvar ez2013@g mail.com	Rural	I.E.R Hoyorrico	Propiedad	Grupo focal

5.6 Categorías

Formación de maestros

Práctica pedagógica

Contexto rural

Experiencia profesional docente

Categoría emergente: atención a la formación salesiana

5.7 Técnicas

Las técnicas de investigación son el conjunto de herramientas, procedimientos e instrumentos utilizados para obtener información y conocimiento. Estas posibilitan acercarse a los participantes de la investigación, para conocer a profundidad sobre el objeto de estudio de la misma. Su importancia radica en facilitar al investigador la comprensión de los fenómenos que se interrelacionan en el proceso investigativo, del mismo modo coadyuvan al logro de los objetivos preestablecidos. En esta investigación, las técnicas empleadas son: los grupos focales, la entrevista semiestructurada y los escritos autobiográficos.

5.7.1 Grupos focales

Los grupos focales son ante todo una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar un entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes.

Esta técnica de investigación, utiliza como principal instrumento las tertulias pedagógicas, las cuales se comprenden como estrategia pedagógica para la formación permanente de los egresados y también como herramienta para recoger las aportaciones de diferentes maestros mediante las narraciones, en las que se destacan ideas como la construcción individual y colectiva de su trayectoria profesional.

Como lo señala Morgan (1998), los grupos focales se planifican con base en tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa:

5.7.1.1 Exploración y descubrimiento. Los métodos cualitativos son muy útiles cuando se trata de explorar y descubrir. En esta investigación, los grupos focales, son usados como técnica de investigación para comprender las opiniones o comportamientos de los egresados del programa de formación complementaria acerca de sus experiencias como maestros en contextos rurales.

5.7.1.2 Contexto y profundidad. Estas dos dimensiones son centrales para comprender el trasfondo que existe detrás de las actitudes de las personas. En este sentido, el grupo focal con los egresados del Programa de Formación Complementaria, participantes de la investigación, están ubicados en un mismo tiempo y espacio, donde se conjugan unos a otros, siendo semejantes y diferentes entre sí, a través de relatos e historias de vida, en las cuales impera la experiencia como egresados de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío desde la formación docente y profesional.

5.7.1 Interpretación. En los grupos focales los participantes tratarán de entenderse mutuamente, y al mismo tiempo los investigadores deberán tratar de comprender por qué dos personas que provienen de contextos tan similares piensan sin embargo tan distinto, así como dos personas que provienen de contextos diferentes piensan en forma similar. Por tanto, el propósito de la ejecución de los grupos focales en esta investigación, tiene como finalidad ahondar en la manera de cómo la experiencia de los participantes, permite la interpretación de las realidades del contexto educativo rural, mediante la formación recibida en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.

5.7.2 Entrevista

Se concibe como una técnica útil dentro de la investigación cualitativa, que permite el diálogo con los participantes de la investigación a través de preguntas, las cuales le posibilitan al investigador indagar sobre el objeto de estudio, en este caso, el impacto que ha tenido la formación de maestros en contextos educativos rurales del municipio de Santa Rosa de Osos, que incide, tanto en el desempeño laboral de los egresados del Programa de Formación Complementaria, como en la profesionalización de docentes. Así como la define Díaz, Bravo y otros (2013):

La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos. En la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua, con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado.

En la presente investigación, el tipo de entrevista que se emplea es la semiestructurada, puesto que durante el diálogo pueden surgir otras preguntas y discusiones que sirven de insumo para hacer nuevas comprensiones e interpretaciones de la realidad. Se emplea el instrumento del cuestionario, con el respectivo consentimiento informado y el protocolo, se recogen los datos para codificar la información, analizarla e interpretarla mediante matrices de categorización para la producción de información con validez y confiabilidad en el proceso de teorización, triangulación y de la discusión de los resultados.

5.7.3 Escritos autobiográficos

La compilación de relatos y narrativas en la investigación cualitativa permite la interpretación de sucesos sociales, culturales y educativos, donde los actores cuentan experiencias de vida, articulando los hechos pasados con los presentes para explorar y analizar las manifestaciones que convergen en determinado contexto, en el que imperan los discursos verbales, no verbales, y en sí, los hechos de cada individuo.

Por ende, indagar sobre los discursos narrativos de los participantes de la investigación, posibilita entrañar la realidad para contrastar los datos recopilados con la experiencia, mediante la codificación y triangulación entre lo narrado por el participante en relación a la teoría y la voz del investigador, en tanto, los escritos autobiográficos, permiten la estructuración del método de la investigación a través de la recapitulación de la experiencia.

Así, como lo expresa Connelly y Clandinin (1995) “el estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo” puesto que, la construcción y reconstrucción de historias sociales y culturales, en este caso, en el contexto escolar rural, los maestros son narradores de sus propias historias y las de otros.

El propósito de los escritos autobiográficos, consiste entonces, en recopilar las voces de los participantes, en tal caso, la de los egresados del Programa de Formación Complementaria, para comprender la incidencia de la formación inicial de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío en su experiencia profesional en el contexto rural, en tanto que, los relatos expresados por ellos, son un insumo para interpretar las vicisitudes de la formación que ofrece la Institución, lo cual conlleva a la comprensión de la práctica pedagógica en relación con las singularidades, relaciones y complejidades de la experiencia como actores

profesionales con los retos educativos que los maestros egresados deben afrontar en la sociedad.

Por ello, los escritos autobiográficos, más que una técnica investigativa, son una herramienta de análisis e interpretación, donde se construyen discursos significativos para concebir la realidad social como un modo de ser y estar en un contexto. Es así, como lo expresa Larrosa (1996):

Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos, y cómo son estos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.

Por consiguiente, el instrumento de recolección y producción de información mediante esta técnica, son las historias de vida, cuyo objeto principal, según Martín (1995) y Perrolló (2009), citado por Cotán (s.f):

Es el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma (Martín, 1995) y también sobre los relatos y documentos extraídos de terceras personas, es decir, relatos y aportaciones realizadas por otras personas sobre el sujeto de la Historia de Vida (Perelló, 2009).

Por tanto, su principal finalidad radica en ubicar en los relatos que se adquieren de los participantes, revivir, analizar e incluso situarse en la escuela en relación con los fenómenos sociales y culturales que emergen en el contexto rural.

Por esto, hacer lectura de los fenómenos sociales y escolares mediante la práctica pedagógica investigativa de los maestros en formación inicial, facilita identificar los

discursos de ellos, para prever su desempeño en el contexto rural como egresados de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.

6. Discusión de resultados

Con base en la implementación de los instrumentos indicados en el diseño metodológico se presentan a continuación las respectivas interpretaciones y conclusiones que cada instrumento arrojó luego de ser aplicados.

6.1 Formación de maestros

El ser humano ha evolucionado de acuerdo a las implicaciones sociales que lo han constituido como un imaginario histórico para darle sentido a la construcción de valores, principios, discursos y prácticas que la sociedad ha manifestado como significaciones que explican el mundo y el comportamiento del hombre en un contexto.

La formación de maestros es un tema que ha venido tomando fuerza en el país desde que comenzó el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales, dicho camino ha marcado la ruta de mejoramiento constante que busca entregar a la sociedad los mejores profesionales en el ejercicio pedagógico, aspectos de calidad que se tienen en cuenta para la construcción de la propuesta de formación de maestros que atienda las necesidades de las comunidades en las que tiene incidencia la institución educativa. De acuerdo con lo anterior el (Ministerio de Educación Nacional 2015) menciona que:

En relación con el subsistema de formación inicial que habilita a sus egresados para el ejercicio de la docencia, y en el cual las escuelas normales superiores son instituciones formadoras, se plantea el reto de una formación integral y profesional de los educadores por medio de un primer acercamiento al componente pedagógico y disciplinar, al lugar

de la profesión y el rol docente, que serán la base del ejercicio en su futura labor educativa. (p.9)

Tal labor como tal, en tanto implica el desempeño en el ámbito educativo, se vincula con la formación y constitución de los seres humanos, a los que, si bien se hallan en un proceso de formación, no se puede desconocer sus particularidades y procesos en los que cada cual asume la constitución de sí mismo, de ahí que en el ejercicio que venimos realizando presentemos las diferentes voces que surgen de los maestros que se desempeñan en los diversos escenarios, destacando que cada uno, a su vez, es un sujeto al que le viene de diverso modo la práctica pedagógica que lleva a cabo, por ende, resultan pertinentes las palabras que expresa Foucault (1988):

El sujeto no es una esencia invariante, universal y trascendental, sino que alude a los modos históricos del ser del hombre. En este sentido, el sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder (citado por Anzaldúa, p. 2, 2007).

En contraste con lo anterior, el participante de la investigación, uno de los maestros, quien hace parte de los docentes en ejercicio convocados para la aplicación del instrumento llamado “grupo focal” MJVN (2021) expresa: “la educación que recibí en la Normal formó toda mi subjetividad como maestro”, entendiéndose tal subjetivación del maestro como los modos de pensar, actuar y proceder frente al proceso de enseñanza- aprendizaje, por ejemplo, las planeaciones, los diarios de campo, las dinámicas discursivas y cotidianas de la escuela, entre otros elementos que regulan las relaciones humanas en el contexto educativo.

Por ello, la escuela, así como la familia es la encargada de moldear aquellas significaciones que el ser humano ha develado como un actuar consciente dentro de la sociedad para constituir aquello que llamamos educación, de ahí que la formación es un

hecho social que enmarca el desarrollo de las dimensiones del ser, y la Escuela Normal en su naturaleza formadora, se enfoca en el fortalecimiento de los ámbitos del ser como lo humano, lo académico- pedagógico e investigativo. Como lo expresa el participante maestro MJVN (2021):

Yo actualmente en mi práctica también retomó mucho el asunto de la planeación, las formas de planear. Si bien los nombres cambian, las fases siguen siendo las mismas. Tengo muy presente la manera de cómo diseñar un material didáctico, retomo estrategias que me enseñaron en los diferentes espacios de conceptualización y tengo muy presentes las diferentes didácticas.

Por consiguiente, la formación en la Escuela Normal es un elemento fundamental que fortalece los procesos personales, formativos, académicos y profesionales en los maestros en formación inicial. Además, posibilita constituir en el estudiante, una intencionalidad pedagógica que evoca la vocación del ser maestro en todos los ámbitos del ser.

En relación con lo anterior, la maestra MEAN (2021) manifiesta: “acá en la Normal, con los principios y los valores que nos inculcaron, nos ayudaron a formarnos como maestros no sólo de teoría, sino por vocación”. En este sentido,

la vocación docente es mucho más que una dedicación laboral como otra cualquiera, implica no solo la vida profesional del maestro, sino también la personal y no solo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad (Muñoz-Repiso, 2010, p. 218).

Dentro de la formación vocacional se hace ineludible, que en la práctica pedagógica el Normalista Superior reciba una formación que abarca todos los niveles del desarrollo humano, desde la primera infancia hasta la adolescencia, pues su ámbito laboral abarca las

poblaciones que van desde el nivel de primera infancia hasta postprimaria rural. Por ejemplo, la participante maestra MRVN (2021), expresa:

Estuve tres años allá, luego fui trasladada a la sede Eufemia Arango de Roldán, donde laboré por cinco años y en este momento me encuentro trabajando como docente en Buen Comienzo, Antioquia, porque aún no me he vinculado, soy provisional temporal.

Es por ello que, la formación parte de la praxis del maestro como un asunto humano y reflexivo, el maestro MJVN (2021) manifiesta:

la Universidad a mí me ayudó a definir una forma de pensar, pero en la Normal me enseñaron a sentir... en una clase que un docente nos preguntó, ¿por qué a Jesús le decían el maestro?, entonces él nos explicaba que él tenía una relación paterno filial con los discípulos, por eso él a nosotros nos llamaba hijos. Entonces, que cuando usted empezará a sentir a sus alumnos como hijos, cuando a usted le tocarán la piel, era cuando realmente usted se convertía en maestro. Y yo creo que la Normal fue la que me enseñó a mí a sentir los dolores de los niños... Uno va a la vereda y usted tiene un pan para el desayuno, pero ve que un niño no tiene y usted inmediatamente se lo da. Y eso me lo enseñaron aquí en la Normal.

El ejercicio del maestro está enfocado principalmente en establecer vínculos relacionales en los que este se presenta como quien lidera un proceso formativo, desde el cual se transformen las prácticas manifiestas del estudiante, lo que detenta la autoridad pedagógica del maestro, la cual es:

generadora de procesos emancipatorios, implica que es posible ejercer una ruptura cuando lo cotidiano de la imposibilidad se instala: el orden desigual afirma que hay quienes nacieron para pensar, saber y poder y quienes nacieron para trabajar con sus

manos y cuya palabra no tiene lugar, no cuenta (Ranciere, 1985. Citado por Greco, 2007, p. 19).

Así como lo expresa la maestra MEMN (2021) quien manifiesta:

Uno se formó enseñando a formar en valores, aprendió a dar consejo al estudiante, a trabajar el valor, a resaltar el niño de la semana. E independiente que a uno eso no se lo evalúan, uno sabe que es fundamental escuchar el niño, trabajar también desde lo social, teniendo en cuenta a la comunidad.

Por eso, la educación es la herramienta de práctica social y política que el sujeto ejerce como posibilidad de liberación y adquisición de la experiencia profesional. La Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, como formadora de maestros en su modelo pedagógico socio crítico con enfoque en el sistema educativo salesiano, suscita la comprensión del rol del maestro como formador, teniendo presentes la realidad y los desafíos del contexto en el que se encuentra.

La Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío en su propuesta formativa para el PFC tiene en cuenta varios elementos que convergen alrededor de la formación, la práctica y la investigación, y que es necesario desarrollarlos en los maestros en formación inicial, dado que, cuando sean egresados y se desempeñen en un contexto educativo, especialmente en el ámbito rural, puedan dentro de su experiencia visibilizar las bases, competencias y habilidades que en la Normal adquirieron para poder desempeñarse desde un rol de maestro formador, por ejemplo, la maestra MYRN (2021) manifiesta:

El acompañar a los estudiantes en los descansos pedagógicos, el acercarme a ellos cuando están tristes y preguntarles ¿qué te pasa?, o cuando pierden un examen, preguntarles el motivo por el cual perdieron, o sea, esa asistencia constante hacia ellos; el orden en el aseo, que dejen las escobas, las traperas en su lugar, la limpieza, uno la

aprende desde acá. Las carteleras que no sean de color rojo, que la letra no sea muy pequeña, que sean visibles al público. Todas esas cosas las aprendimos acá.

En relación con lo anterior, se destaca la importancia de la escuela como institución pública que garantiza el derecho a la educación y la formación ciudadana como sujetos con civilidad y políticos que generen cambios sociales y culturales desde la escuela para la sociedad. Por eso, la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, como institución esencial en el contexto local y nacional permite formar maestros para la vida, el contexto y el pensamiento crítico. De allí,

La necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (Giroux, 1997, p. 172)

De acuerdo con los relatos de los maestros participantes, en resumen, la formación permite al maestro egresado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío desempeñarse en el contexto rural con habilidades y capacidades en el componente pedagógico, didáctico, académico, investigativo, formativo y humano para transformar el territorio rural desde el reconocimiento y apropiación de las prácticas del contexto, sin perder el horizonte formativo y educativo para el cual fue formado.

En el caso de las apreciaciones alrededor de la categoría formación de maestros, extraída de la implementación de la técnica basada en los “relatos autobiográficos”, se presenta como interpretación alrededor de los resultados obtenidos que en la educación es importante la formación integral del maestro y la experiencia que se adquiere a través del ejercicio docente; aquella que posibilita el conocimiento para el desempeño social y laboral,

destacando la orientación impartida en la Escuela Normal, eje articulador de los procesos pedagógicos y académicos que jalonan el trabajo en la práctica investigativa, lo cual se ve reflejado en la cotidianidad escolar; desde donde el maestro interactúa, se sensibiliza con el entorno que lo rodea para conocerlo, vivenciarlo, visualizarlo, según las fortalezas y necesidades que lo habitan. En este mismo sentido el participante de la investigación, maestro MNMSN (2021) expresa:

Para el trabajo en el aula de clase con los estudiantes fue de significativa importancia los aprendizajes adquiridos durante el Programa de Formación Complementaria en lo que tiene que ver con la metodología de Escuela Nueva, ya que es diferente planear una clase para un grupo y para un rato durante las prácticas pedagógicas, que planear para dos grupos, todos los días y además de la exigencia de lograr los avances requeridos para cada grado y área; entonces surge también la necesidad de implementar estrategias metodológicas y didácticas que permitan el desarrollo de habilidades y alcance de aprendizajes en los estudiantes, y desde otro punto de vista el señalamiento que recibe uno como novato apenas comenzando su experiencia donde muchas personas te creen incapaz, pero en mi labor docente demostré que la formación que recibí era suficiente para saber que tenía que cumplir responsablemente con mis deberes y marcar desde el principio relaciones dialógicas, de mutuo respeto, justicia y compromiso con la comunidad educativa.

El quehacer del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje es una función básica que va más allá de planificar, de hecho, los maestros se transforman en un guía y orientador, no solo del saber científico, sino también pedagógico que permita la dinamización y puesta en marcha de un currículo flexible y pertinente que posibilite los elementos necesarios para apropiarse de ellos y llevarlos a la práctica y la realidad educativa, dados en los procesos

formativos de la Escuela Normal Superior. Es así como, (Gallego Badillo, 1996) afirma que: “Un pedagogo es una persona de alta calidad humana, ética, social y científica, es profundo y riguroso en el saber específico que ha elaborado y que reconstruye y trabaja”. (p.124)

Es así como el rol del maestro está en permanente transformación y existen diversos factores que intervienen, la edad de los estudiantes, la caracterización psicosocial, las etapas evolutivas, el contexto urbano y rural, y las exigencias propias de la normatividad del plan de estudios.

Por otra parte, la vocación y el perfil de algunos maestros fortalecen la formación como normalistas superiores, se reconoce que su rol es acompañar y servir como modelo para muchas de las aptitudes y actitudes que demuestran los niños y jóvenes durante su proceso formativo. En el momento de elegir la vocación de ser maestro es pertinente estar atentos a las habilidades, capacidades, talentos e intereses que son propios de la personalidad, así como lo expresa en su relato autobiográfico, la maestra MNMDAN:

La institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio se convertiría en mi segundo hogar por los siguientes 12 años, allí terminaría mi básica primaria, bachillerato y Programa de Formación Complementaria, un tiempo largo que sin duda fue el espacio para muchas vivencias, recuerdos y momentos que quedarán en la memoria por muchos años, de esta institución recuerdo con cariño a la profe Luz María Arrieta, la profe Damary Mazo, quienes fueron mis directoras de grupo en los últimos dos años de bachillerato y quienes aportaron de manera positiva en mi formación personal y académica.

Ser maestro hoy en día implica una gran responsabilidad debido a una serie de escenarios y circunstancias que rodean a los maestros en formación, es decir, un aspecto decisivo en la formación del maestro corresponde a la manera de ser, de pensar, de sentir y

actuar como propiciadora del proceso de enseñanza aprendizaje y modelo de ciudadano integral; con valores éticos, respetuoso de lo público que vive los derechos y responsabilidades, que requiere el contexto.

Además, el maestro es un generador de oportunidades, bienestar y progreso a nivel personal, familiar y social, para convivir en paz y convierte la educación en un factor de calidad y contribuye a cerrar brechas de inequidad en los contextos rurales, donde las prácticas y actividades pedagógicas inciden en el desarrollo de competencias y en la reflexión de las estrategias metodológicas y didácticas para facilitar la construcción del conocimiento y la formación de los educandos.

Hablar de formación de maestros en la Escuela Normal, es reflexionar sobre elementos fundamentales que dan sentido al plan de estudios y a la calidad de la educación que imparte de manera sistemática y progresiva, teniendo en cuenta los valores y principios de la pedagogía salesiana, la vocacionalidad y el modelo de ser y el hacer del maestro formador de formadores; posibilitando la dinamización del saber, el reconocimiento del contexto y manteniendo un proceso de autorreflexión, un pensamiento crítico y una resignificación en los procesos de formación.

6.2 Práctica pedagógica

La práctica pedagógica como un ejercicio de reflexión frente al quehacer educativo y formativo mediante el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro y fuera de la escuela, trastoca las fibras humanas que trascienden el ser hacia la apropiación del conocimiento como posibilidad de adquirir bases y competencias necesarias para convivir en sociedad.

Es por ello que, la práctica pedagógica es un proceso de interacción con los discursos del contexto. “El profesional de la educación debe desarrollar competencias que le permitan

desempeñarse en la práctica pedagógica en un contexto real desde las miradas críticas, autocríticas y reflexivas en torno al acto educativo” (Rojas y Castillo, p. 62. s.f)

Por tanto, la Escuela Normal en su trayectoria histórica ha formado por generaciones a maestros con habilidades y competencias proyectadas a la transformación de contextos a través de la práctica docente, especialmente en la zona rural, donde se ponen en escena las enseñanzas pedagógicas y didácticas durante la formación de maestros en el Programa de Formación Complementaria, por ejemplo, las planeaciones de clase, los diarios de campo, elaboración de material didáctico como medio para transmitir los contenidos.

De ahí que la práctica pedagógica concebida por la Escuela Normal está enfocada en la formación de maestros donde se reconoce como:

Un espacio imprescindible para evidenciar la apropiación de las competencias enmarcadas en los principios pedagógicos de Educabilidad, Enseñabilidad, Pedagogía y Contextos; con el fin de orientar la labor docente en el desarrollo integral de acciones, procesos, estrategias en los sitios en los que tiene incidencia. (Documento Maestro ENS.PJB. 2018)

De ahí que, la práctica pedagógica posibilita al maestro en formación el análisis de todas las acciones y tipos de discursos que se generan en el aula y fuera de ella, en la cual se devela una práctica intencionada que permite el desarrollo consciente y la apropiación del ejercicio docente. En este sentido, la práctica como saber fundante de la formación de maestros pretende una mirada crítica y reflexiva de la realidad de los sujetos y del contexto educativo. Como lo expresa el maestro MJVN (2021) “la profesora Gloria nos decía, la práctica no empieza cuando usted entra al salón, sino antes. Cuando íbamos por el camino, ella nos decía, escuchen la gente que está por fuera de la escuela y socialicen”.

En consonancia con lo anterior, la práctica es un pretexto en el contexto para favorecer la formación y autoformación, dado que “debe permitir la reflexión constante desde las realidades del escenario educativo, ya que permea el quehacer pedagógico, el saber pedagógico y desde luego a los sujetos” (Rojas y Castillo, p. 63. s.f). Dado que, el quehacer del maestro en el aula, especialmente en el contexto rural, está centrado en las prácticas cotidianas y propias de la escuela, tarea que se le adjudica a la formación que se imparte en la Escuela Normal Superior. Por ejemplo, el maestro MSTN (2021) manifiesta:

Yo actualmente en mi práctica también retomo mucho el asunto de la planeación, las formas de planear. Si bien los nombres cambian, las fases siguen siendo las mismas. Tengo muy presente la manera de cómo diseñar un material didáctico, retomo estrategias que me enseñaron en los diferentes espacios de conceptualización y tengo muy presentes las diferentes didácticas. Nosotros tuvimos la oportunidad de acumular varios materiales de cada una de las didácticas que eso le sirve a uno y todavía me sirve. Entonces recuerdo mucho eso, que la Normal profundiza mucho en cómo hacer efectivos los aprendizajes, en el cómo enseñar cierto conocimiento de manera didáctica, a veces, como lo señalaba la profe, en la Universidad se teoriza mucho, pero uno no sabe cómo compartir ese conocimiento y eso es algo que se aprende acá, cómo transmitir, compartir y construir el conocimiento.

Aquel currículo oculto que el maestro mismo desconoce, pero que está presente en las acciones cotidianas que emprende día a día en la escuela, posibilita la reflexión de la práctica del maestro, por ejemplo la resolución de conflictos de los niños, hacer la carteleras, la alimentación de los estudiantes, la atención a los acudientes, liderar procesos comunitarios, entre otros aspectos que son de gran relevancia, porque las transformaciones del contexto radican en la práctica pedagógica del maestro. La maestra MYLN (2021) lo expresa:

Pues yo diría que uno no retoma solo al Pedagogo, sino que uno toma de todo un poco, porque a la hora de la verdad todos contribuyen y le ayudan a uno a ese proceso de formación que uno tiene con los estudiantes; y otra cosa, uno siempre tiene como una clase estructurada, como decía la profe Erica, el objetivo, las actividades, la metodología, los recursos y hay ocasiones que le toca a uno desmontarla completamente porque los intereses y las necesidades le hacen cambiar a uno esa parte, pero en ese proceso es donde se aprende a conocer los estudiantes.

Por consiguiente, la significatividad que tiene tanto la formación como las prácticas pedagógicas de la Escuela Normal Superior en la formación inicial de maestros del Programa de Formación Complementaria, posibilita un desempeño profesional de calidad con bases necesarias para adquirir experiencia y construir el ser y quehacer del maestro en un contexto rural. Como lo expresa la maestra MEMN (2021):

Los aprendizajes que se adquieren en la Normal, no se adquieren en otra Universidad, sin desmeritar los títulos, las especializaciones, licenciaturas, maestrías, pero los aprendizajes que se adquieren en la Normal, en el Ciclo Complementario, son aprendizajes muy significativos y que en algún momento los he aplicado. Desde los diarios de campo, las planeaciones, la creatividad que se aprendió acá para decorar, para tener en cuenta, para tener los espacios aptos para recibir los niños, lo que decía el profe uno se forma con ese espíritu de María Auxiliadora, entonces la formación que yo adquirí aquí en la Normal siempre la he tenido presente en la práctica.

En resumen, la práctica pedagógica se fundamenta en la interacción de un conjunto de actores sociales y políticos como son los maestros y donde se relaciona la vocación y la profesión para intervenir el contexto desde los sujetos hasta las prácticas de estos.

6.3 Contexto rural

La concepción del mundo rural ha ido cambiando con el paso del tiempo. La antigua visión que relacionaba a lo rural con lo atrasado y a lo urbano con lo moderno, se ha ido modificando a medida que se ha indagado sobre la diversidad y complejidad de la realidad rural actual. Tal como lo expresa Sili (2004): “[...] estamos frente a un renacimiento de la ruralidad, que si bien no manifiesta signos demográficos relevantes (nuevos migrantes de la ciudad a los territorios rurales), se manifiesta una tendencia de recomposición de los territorios rurales”.

Se observa la necesidad y el clamor del sector campesino, por tener una educación relacionada con el entorno y sus labores, que dé respuesta a las necesidades de la comunidad, buscando de esta manera, disminuir el desplazamiento de los lugares, a las zonas urbanas o ciudades, en busca de mejores oportunidades laborales y de estudio.

Otro aspecto para resaltar en el contexto rural, hace referencia a los recursos y materiales didácticos con los que se cuenta para la dinamización del trabajo pedagógico, como bien lo expresa la maestra, MMCNN (2021): La recursividad que se convierte en una incidencia de la ruralidad en la práctica pedagógica, ya que estar dispuesto a combatir la falta de material, aparatos electrónicos y toda esa escasez de recursos, planeando procesos formativos que favorezcan la construcción de aprendizajes a partir de la utilización innovadora de los elementos con los que se cuenta alrededor.

Entender la educación rural en Colombia, es acercarse a una realidad que devela inconsistencias entre las políticas propuestas por el gobierno y la cobertura y calidad del servicio. El campo y sus pobladores a diario se enfrentan a situaciones que hacen difícil la estabilidad económica, la seguridad y la salud; sumado a ello la inversión en educación, también se limita y eso hace que la tasa de cobertura al 2018 sea del 69% frente al 83% en la

zona urbana; dichas dinámicas se suman a otras que tienen que ver con las ocupaciones extra-clase que los estudiantes deben cumplir en sus casas para ayudar en labores de huerta, ordeño, cultivos etc., y que fortalecen el arraigo a su tierra y el amor por lo propio con ayuda de los maestros y su capacidad de convocar. En relación con lo anterior Gaviria (2017) opina que:

En la vida rural del país es normal que niños, niñas y docentes, fuera de caminar dos y hasta cuatro horas para llegar a la escuela, madrugar a las cuatro de la mañana, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, volver a casa para hacer tareas sin internet, biblioteca o ruta de bus, porque en la vereda eso no existe; llegan a ayudar en la huerta familiar, a recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar al trabajo del campo. (p.58)

Particularmente, en el ámbito educativo, comienza a revelarse una forma de ruralidad que permite a los distintos actores educativos, pero sobre todo al maestro, revalorizar el espacio y el ambiente rural, las relaciones que se entretajan entre los integrantes de las comunidades y las experiencias que cotidianamente se viven, como una posibilidad de enriquecimiento personal y profesional y el modo más adecuado para constatar las oportunidades de progreso presentes en el contexto, así como, las tensiones y los desafíos que surgen en este ámbito de la experiencia humana.

Es por eso que, la educación rural en su relación con la realidad actual educativa y sociocultural mantiene un interés por el crecimiento de las relaciones sociales que se producen en la comunidad educativa con el sector, respondiendo a las propuestas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional y la intención formativa de la introyección de valores propios de la cultura y su reconocimiento, en pro de una educación con calidad.

Otro aspecto interesante del contexto rural, tiene que ver con la importancia de *centrar la atención en los sujetos que comparten la vida cotidiana en las escuelas y su*

espacio más próximo, así como lo expresa la maestra MEANN (2021), “en el área rural no se trabaja solamente con el estudiante, sino también con el padre de familia y con la comunidad en general”, y es precisamente el contacto cercano y amable con la cotidianidad de las personas el que permite al maestro tener un conocimiento más profundo del contexto de vida de sus estudiantes y hacer de la escuela un centro organizacional y gestor de propuestas de mejoramiento, progreso y cambio. Al respecto, el maestro MJVNN (2021) afirma: “en el ámbito rural es muy importante cuando vas por el camino, saludar a toda la gente, porque eso hace que te cuenten las problemáticas del lugar y ellos al ver que los escuchas dicen: este profe es bueno”. Además, la maestra MEANN (2021) igualmente afirma: “es muy importante la vinculación del maestro a encuentros deportivos o culturales de la vereda, porque eso lo hace cercano a la comunidad”

Es importante que al tomar ciertas reflexiones sobre las prácticas docentes que se llevan diariamente en educación rural, se analice en torno a la educación que se imparte, pues, una de las características que se presentan en el desempeño de la escuela rural, son las grandes distancias que se deben recorrer para llegar al lugar de trabajo. Se encuentra, que gran parte de la zona rural no tiene acceso a los servicios sanitarios, eléctricos, telefónicos, de acueducto o incluso servicios de salud. Sus caminos son intransitables, y la construcción de las escuelas y acceso a la educación es inconstante, como lo manifiesta la maestra participante de la investigación MDANN (2021): “la escuela donde estaría como docente, al momento de llegar me di cuenta que sí en verdad era lejos, debía viajar una hora y media en moto y otra hora y media en caballo”.

Por tanto, las políticas en educación están condicionadas, en parte, a las decisiones gubernamentales, inicialmente se estableció, que la población rural en edad escolar, debía estar ubicada al menos a tres kilómetros de la zona urbana y formar grupos de 25 niños.

Pero la legislación no constituyó la forma como los niños llegarían a la escuela, ni los materiales pedagógicos apropiados. La igualdad solo se destinó a los compendios, en los cuales leer y escribir eran considerados fundamentales para ser un ciudadano. El aprendizaje de la enseñanza y la escritura es un proceso con dinamismo, donde prima la creatividad, la construcción de ejercicios y la apropiación de saberes, que se construyen y se reconstruyen dentro del aula y fuera de ella, con la finalidad de estimular el desarrollo del pensamiento crítico: “Es frecuente la solicitud de políticas educativas más acordes a las necesidades del entorno, pues las comunidades reclaman por tener acceso a una educación que incorpore elementos de su cultura local y que, a su vez, los campesinos puedan alternar los procesos formativos con la producción agrícola” (Mera, 2014, p.94).

Si bien, la Ley General de Educación aboga por una enseñanza que tenga la misma calidad independiente de la zona, la ruralidad demanda de una diferenciación y enfoque específico en las metodologías y las formas de acceder a la construcción del conocimiento de acuerdo a las realidades de las veredas y poblaciones.

Resulta interesante evidenciar que no sólo la escuela se asume como lugar para aprender, sino que *todo el contexto rural es considerado un lugar de aprendizajes*, donde se crece, se favorece el encuentro entre la cultura urbana y la cultura rural, es decir, donde se propicia un verdadero *encuentro intercultural* y un diálogo de saberes, como afirma la maestra MSGNN (2021):

Es importante tener en cuenta que cuando uno llega a la ruralidad, establece un intercambio de saberes. Yo tengo un bagaje cultural y voy a enseñarles unos conocimientos a los estudiantes. Pero ellos también tienen unos conocimientos. Y dentro de la metodología de escuela nueva hay muchos elementos de la ruralidad que

sirven para enseñar ciertos contenidos, como, por ejemplo, la huerta escolar. Recuerdo una anécdota de una vez que estábamos trabajando huerta escolar.

Yo nunca había cogido un azadón en mi vida y un estudiante de quinto me dijo: profe, ustedes saben muchas cosas de clase, pero de esto como que poquito. Entonces, se trata de ser conscientes de esos conocimientos que tiene el otro y también cómo empaparse un poquito. Se trata de saber que yo voy a compartir con el otro y que debo formarme en eso también.

Esta afirmación evidencia también la gradual, pero significativa *transformación* que, en el contexto rural *van teniendo las relaciones entre los integrantes de las comunidades educativas*, y el camino que se va haciendo para lograr que “educador y educando estén en el mismo plano y las decisiones, las orientaciones, no bajen del olimpo de la cátedra, sino que emerjan de la voluntad de grupo” (Merani,1980)

No obstante, en estas transformaciones, es importante señalar que el contexto rural continúa determinando una *identidad específica en el modo de ser maestro*, así como afirma la maestra MEANN (2021):

El maestro en el área rural es más reconocido y más valorado, porque en el área urbana, sin desmeritar el trabajo que se hace en la zona urbana, pues los maestros son excelentes, su misión se limita al aula, al estudiante. En cambio, en el campo, el maestro va a la comunidad, por donde pase, siempre dicen: ahí va el maestro, ahí va la maestra, el niño siempre dice: esa es mi profesora y siempre lo recuerdan a uno, pues es como más reconocido, el maestro se valora más en el área rural.

[Esto evidencia la significatividad del maestro en su rol educativo en la ruralidad y en el acercamiento de la escuela a la comunidad y de la comunidad con la escuela, como afirma el maestro MEMNN (2021):

Es fundamental ganarse a la comunidad, motivándola a que haga parte de la escuela. Una estrategia que funciona muy bien, [...] son los comités: comité de jardinería, el comité de bienestar, el comité de embellecimiento. [...] Esta estrategia evidencia el papel de liderazgo del maestro, pues realiza un proceso de acompañamiento en la comunidad.

Otro elemento importante que se puede evidenciar, es la responsabilidad del maestro de acompañar los procesos de construcción del conocimiento en los estudiantes, para que sepan *conservar los valores típicos del contexto local*, al tiempo que aprenden *nuevas formas de concebir e interpretar el mundo*, como lo afirma el maestro MJVNN (2021):

En la ruralidad colombiana, todavía se ven mucho los ideales conservadores.

Vos, por ejemplo, llegás a la escuela y el papá es capaz de pegarle al niño si te dijo una mala palabra o por ejemplo, todavía te vas a encontrar con el niño que te va a decir: profe, es que trapear es para mujeres.

Esta implicación del maestro en la vida de la ruralidad, resulta fundamental, porque como afirma el maestro MEMNN (2021), “es una estrategia para superar enemistades, mantener la comunidad unida”. Y es que, en un contexto como el de Colombia, y particularmente el del norte antioqueño, en el que se adelantan procesos para lograr las condiciones necesarias para que la paz sea duradera y la guerra no se repita nunca más, el rol conciliador del maestro es fundamental:

A la escuela llegan las familias enemistadas y a uno le toca utilizar algún mecanismo alternativo de resolución de conflictos. Un maestro tiene que decir: venga, vamos a hablar yo les ayudo, no me traigan esos problemas a la escuela. Creo que ese proceso social es muy importante dentro del contexto rural (MJVN, 2021)

En este sentido, es importante destacar la positiva valoración que los egresados hacen de los *elementos formativos* que recibieron en la Normal y que, actualmente, les permiten hacer un *adecuado reconocimiento del contexto*, de las características de las zonas donde se encuentran ubicadas las escuelas y de la población que allí reside, pues como afirma el maestro EMN (2021), “uno se lleva de la Escuela Normal no sólo las competencias para comprender el contenido curricular, cumplir con los diarios de campo y la planeación, sino también la capacidad de hacer lecturas del contexto para intervenirlos”.

Así mismo, se resalta la importancia que tiene en la propuesta de Formación de maestros de la Escuela Normal, de Santa Rosa de Osos el principio pedagógico de contexto, donde se destacan *los espacios de conceptualización que profundizan aspectos relacionados con la ruralidad*, no sólo porque brindan los elementos necesarios para el ejercicio pedagógico en el ámbito de la ruralidad, sino porque, de alguna manera, determinan el perfil del maestro egresado, como expresa el maestro MJVNN (2021):

Nos damos cuenta que cada Normal en cada contexto tiene qué enseñar algo totalmente distinto, por ejemplo, la Normal de Sonsón tiene que formar maestros que les enseñen a los niños a cuidar el Páramo del Sol; la Normal de Copacabana tiene que formar maestros que les enseñen a los niños a respetar el ambiente y a cuidarse [...]. Cuando nos tocaba hablar de la Normal [...] nos dimos cuenta que para nosotros es muy común ver vacas o marranos. Los demás preguntaban: ¿Cómo así que hablar de una vaca en la escuela? O, ¿cómo así que al lado de su escuela hay una marranera?, ¿cómo enfrentan los olores?, ¿cómo enfrentan las ganas del muchacho de irse para allá? Y ahí fue cuando empezamos a entender que lo característico de Santa Rosa es la ruralidad.

La afirmación del maestro egresado evidencia también la relevancia de los contextos escolares y las características —por ejemplo, socioeconómicas y étnicas— de los estudiantes y su influencia en las prácticas de enseñanza y en los procesos organizativos de la escuela. En este sentido, afirma la maestra MEMNN (2021):

Cuando uno se da cuenta de la situación económica de las familias, o que a un niño le faltan cosas, otra estrategia que también ha funcionado es buscarles padrinos a los niños. Eso permite que todos los niños puedan participar de las actividades de la escuela en justicia e igualdad. Para Soto (2012):

La descripción de la maestra en el medio rural, permite observar que era posible encontrar veredas donde había un salón para las clases y otro para la habitación de la maestra, pero también veredas donde no había escuela y las clases se hacían en la casa de una familia que ofrecía un espacio para la enseñanza y también el alojamiento. (p.128).

De este modo, desde la experiencia de la maestra rural se refleja la ubicación limítrofe de la vereda, las horas de camino para llegar a su destino y las características de las vías de acceso, que solo eran posibles por camino de herradura. Sin embargo, resalta la acogida de la comunidad y el apoyo decidido a la maestra. De la misma manera Gaviria (2017) menciona:

No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? (p.61)

Además, la maestra MAANN (2021) afirma: “Destaco que Escuela Nueva habla mucho de educación contextualizada, educar para el contexto, aprovechar el entorno, disfrutar el aire libre que tenemos en la vereda. En esta misma línea la maestra MMCNN (2021) manifiesta:

Mi experiencia en el contexto rural fue enfrentarme sola a una comunidad, a los padres de familia, el hecho de hacer frente a un grupo de niños de distintas edades porque era enseñar desde primero a quinto, cuando eso, el preescolar no era necesario hacerlo en la zona rural, en el grado primero se estudiaba en el primer periodo todo el trabajo y aprestamiento de un preescolar para que los niños recibieran mejor el proceso de lectoescritura al que se iban a enfrentar”.

Soto (2012), resalta que: “La gestión de la maestra hizo posible que se pudiera hacer la huerta escolar e iniciar el restaurante, y que los niños accedieran a la vacunación” (p. 132) Se destacan estos aspectos como un reflejo de lo que implicó hacer escuela en el campo, y como la perseverancia de la comunidad y el liderazgo de la maestra, fue posibilitando el acceso de derechos básicos para los niños.

Se presenta la desmotivación de los docentes asociada a las condiciones en las que laboran, entre las que están el desplazamiento diariamente de las zonas urbanas a las rurales, las condiciones precarias, el difícil acceso, los pocos estímulos para el trabajo en la ruralidad y la búsqueda de mejores oportunidades asociadas al gusto por laborar en la zona urbana (Mera, 2014, p. 87).

Frente a lo anterior, vale la pena resaltar el aporte que da una de las participantes en la investigación la maestra MDANN (2021), cuando manifiesta: “se tenía falencias en la redacción de proyectos que se deseaban implementar en la escuela; porque ese aspecto, era una de las dificultades que quizás el Ciclo Complementario en ese entonces tenía, que no nos

preparaba para una zona rural”. La Escuela Normal Superior, a través del tiempo ha reflexionado sobre la construcción de un plan de estudios que atienda a las necesidades del contexto y los requerimientos de la legislación vigente y de manera particular a la experiencia de formación de maestros para lo rural.

Por otra parte, la maestra MDANN (2021), expresa: “ en el contexto normalista se deja entrever la alegría, amabilidad, salesianidad y preparación de todo un tejer educativo y formativo no solo para los estudiantes sino también para toda la comunidad educativa, a través de las carteleras, buenos días, reuniones, creatividad y recursividad”, la formación que brinda la Escuela Normal relacionada con el Sistema Educativo Salesiano, eje articulador y transversal del currículo, posibilita la construcción del perfil de un maestro integro.

En resumen, los aspectos relevantes para la formación de un docente, subyacen en la integralidad de saberes teóricos y prácticos que se dan en la experiencia como componente reflexivo y activo que transforman la práctica del docente y el contexto rural.

6.4 Experiencia profesional docente

El sistema educativo colombiano, en el Decreto 2772 de 2005, define la experiencia profesional docente, como “aquella que es adquirida en el ejercicio de las actividades de divulgación del conocimiento obtenida en instituciones educativas debidamente reconocidas”. Teniendo presente esta definición, se puede afirmar que la trayectoria profesional de los maestros egresados da cuenta de la experiencia profesional que han tenido, sobre todo en el ámbito de la ruralidad en distintos municipios del norte antioqueño. La mayoría de ellos se encuentra vinculada en el sector oficial y quienes aún no lo están, participan en programas educativos con primera infancia, como se manifiesta en algunos testimonios de los maestros que participaron de la presente investigación:

-“Estuve 5 años en una escuela que está en *la vereda* La Piedra y ya desde el 2010 estoy en El Roble” (MPAN,2021).

-“Empecé en un pueblo de Toledo en el corregimiento Valderrama, llegué a Santa Rosa en el 2016 y estoy muy contento de volver a la institución. (MJVN, 2021).

-“He estado en varias sedes. Mi primera experiencia la tuve en la escuela Lázaro Díaz, vereda Guanacas. La segunda la tuve en C.E.R. El Topacio, luego La Cejita, luego pasé al Sabanazo, del Sabanazo pasé a Quitasol y de Quitasol pasé a Santa Inés, donde estoy feliz. En las escuelas que nombré trabajé como maestra de primaria y esta última en postprimaria”. (MYRN).

-“He trabajado en La Cejita, en Aragón y en Cáceres. Actualmente, estoy en el Sabanazo, una sede de la Institución Educativa Marco Tobón Mejía (MMAN, 2021).

-“Inicié mi primera experiencia en el municipio de Cáceres, en el seminario con el padre Elkin, donde estuve un año. Después dos años en Boca del Monte, donde inicié la postprimaria. En el 2009 me quedé sin trabajo, realicé un reemplazo en Aragón de 3 meses y al año siguiente inicié 5 meses en Vallecitos. Me vinculé y me fui para el municipio de Guadalupe, en una vereda quizás más lejana que se llama La Susana y la sede Picacho. Trabajé un año y luego me trasladaron, gracias a Dios, para la vereda La San Pedro, donde trabajo actualmente desde el 2011 y pertenece a la Institución Educativa Monseñor Miguel Ángel Builes. (MEAN, 2021)

Como se evidencia en las narraciones anteriores, la experiencia profesional de los egresados abarca contextos de acción muy amplios, que van desde programas de atención a la primera infancia, hasta programas educativos con adolescentes y jóvenes como en el caso de la postprimaria.

Para algunos egresados la experiencia profesional docente inicia desde las etapas de formación inicial, porque consideran que el estudio en la Normal y las prácticas pedagógicas exigen rigurosidad, disciplina y responsabilidad y porque constituye un desafío conjugar estudio y trabajo, como lo expresa MMAN (2021):

El Ciclo Complementario a mí me abrió muchas puertas. Yo recuerdo que ni siquiera tenía dinero con que estudiar. La hermana Rocío me dijo: “dale, métete a estudiar que de alguna manera te ayudamos”. En esa época empecé a trabajar en el Alto de la Mina, con esa plata terminé de pagar el Ciclo. Fue muy difícil. Pero yo siempre le he dicho a mucha gente que a mí el Ciclo me abrió muchas puertas.

Por otra parte, la inserción de los egresados en el entorno escolar rural, ha posibilitado a los maestros realizar procesos de reflexión sobre el acto educativo para la transformación de la realidad, y de manera especial, sobre la vocacionalidad, el ser y hacer del maestro, pues se han sentido interpelados en sus motivaciones y en sus decisiones, como lo expresa PA (2021):

En ese tiempo no existían tantas posibilidades, no había tanto acceso a internet, a computadores, entonces para mi hermana y para mí, [el Ciclo Complementario] *fue como la única opción que tuvimos en ese momento.* [...] Sin embargo, rescato que aquí me enseñaron a amar esta profesión. *Y si yo volviera a nacer, volvería a ser maestra.* Es verdad que uno aprende a ser maestro en la práctica en el aula, pero definitivamente, en mi experiencia personal que fue tan difícil, debo decir que la Normal y la escuela rural me brindaron las herramientas para poder enamorarme de lo que hago.

Para los egresados de la Escuela Normal la experiencia profesional docente también ha constituido un desafío, un reto personal que los ha llevado a enfrentarse a contextos

escolares y comunitarios, no siempre fáciles, donde han adquirido conocimientos y dominio del saber y la práctica pedagógica. Destacan la incidencia y significatividad de la formación y de la práctica docente que realizaron en la Escuela Normal durante los años de formación para que este proceso sea menos complejo. Al respecto MYLN (2021), afirma:

Cuando llegué por primera vez a un aula de clase, recuerdo que era muy grande, pero estaba totalmente vacía. Yo sólo esperaba que llegaran muchos niños y no sabía cómo empezar, pero me decía: “ya te toca sola”. Cuando fue la primera matrícula, eran 45 niños en el grado preescolar, todo el mundo decía, se va a enloquecer, ¡cuál!, yo era feliz, feliz porque recibí 45 niños, aunque en el aula no había pupitres, solamente estaba el escritorio y el puesto de la profesora.

Ya en el aula, lo primero que pensé fue que la profe no se iba a sentar en el escritorio, mientras los niños estaban en el piso. Entonces, yo me senté con ellos en el piso. Luego me pregunté, ¿qué voy a hacer con estos niños?, porque mi experiencia en Preescolar era nula. Entonces me dije: yo tengo todos los aprendizajes de la Normal y de las prácticas que hice en la vereda de Santa Ana y en Preescolar y empecé a recordar muchos juegos, muchas dinámicas... pero ¿y cómo empezar? ¿Cómo iniciar una clase? Le toca a uno empezar a buscar, a ser recursiva, haciendo todo con ganas.

Se evidencia en esta experiencia la necesidad de fortalecer en los maestros en formación las capacidades comunicativas y los recursos discursivos, así como la inteligencia emocional, especialmente en lo que se refiere a empatía, seguridad personal y capacidad para sortear las precariedades presentes en el contexto.

Por otra parte, la reflexión sobre esta categoría permitió evidenciar que los años de experiencia profesional, en ocasiones, tiene incidencia en las tendencias metodológicas del

profesorado. En efecto, los egresados más antiguos, dan primacía a elementos que los maestros jóvenes no consideran tan relevantes hoy, como expresa MMAN (2021)

Para mí es primordial hacer la oración por la mañana, luego de la oración en mi salón hay fiesta, o sea, vemos televisión, hacemos la dinámica, hacemos un juego, bailamos, por todo eso es que los niños dicen: ¡Ay qué pereza pasar al otro grado!, porque yo pienso que todo no puede ser lectura, ni puede ser cuaderno, hay que dejar que el niño, como decía el profesor Edgar se apasione con lo que hace, para que le coja amor al estudio.

La experiencia profesional docente de los egresados da muestra también de la formación de la Normal, pues como ellos mismos lo expresan, “son reconocidos por su excelente desempeño pedagógico y por la multiplicidad de estrategias didácticas, que enriquecen la práctica pedagógica” (MEAN 2021).

Realizar una investigación que tiene como objeto de estudio la reflexión sobre la experiencia profesional de los egresados constituye, en palabras de ellos, una posibilidad de visibilizar el compromiso de los maestros y de la Escuela Normal en la transformación de la sociedad colombiana desde la oferta de procesos educativos integrales, pues como lo expresa NJVM (2021):

Esto es para que las Normales se den cuenta, y algún día el Gobierno Nacional se dé cuenta del papel que están jugando ustedes dentro de la educación de Colombia. Porque eso nada más lo sabemos los que pasamos por una Normal y ya. Y hay un dicho de los japoneses que dice: solos llegamos más rápido, pero juntos llegamos más lejos y yo creo que así, con todos los docentes normalistas que hemos pasado por acá, algún día, poquito a poquito, con la educación que le estamos dando a la gente esto va a cambiar.

Estas afirmaciones demuestran que la Escuela Normal, mediante la práctica pedagógica y los distintos espacios de formación de maestros, posibilitan que los jóvenes adquieran las bases necesarias para vivir una experiencia profesional docente.

Es importante resaltar que, la experiencia profesional docente está enfocada hacia el quehacer pedagógico del maestro desde el ser y el saber que construye en el aula a través de la interacción con los estudiantes y el contexto. Por ende, la experiencia se asume como un rol que resignifica e indaga a partir de las vivencias y la teoría; así lo expresa Larrosa (2020):

Pensar la experiencia, por tanto, no desde la distinción entre el sujeto y el objeto, sino desde el estar en el mundo como unidad existencial primera. El oficio como un modo de estar en el mundo, de responder al mundo, de revelar el mundo o de hacer mundo. Aprender el oficio como una manera de insertarse o de iniciarse en el mundo (p.26).

En sí, la experiencia se sitúa en el ser y estar en el mundo, que implica el quehacer cotidiano donde se valorizan los modos de pensar, sentir y actuar en el aula, cuya raíz yace en la experiencia vivida en la escuela. Es por ello que, la experiencia profesional resignifica el valor del maestro, aquel que hace escuela y moldea al sujeto (en este caso el estudiante) desde el ser y el saber a la manera de un maestro artesano que forma y trasciende las dimensiones del conocimiento para llegar a lo más profundo de la formación humana.

En la trashumancia del maestro en el contexto rural, se presentan vivencias cotidianas que le dan vida y valor a esto que se llama educación, como lo expresa la maestra participante MMDNN (2021):

En esta experiencia, aprendí el manejo de dos grados al mismo tiempo, y de todo corazón digo esto, los mono-docentes son unos héroes, porque tener la capacidad de manejar 6 grados al mismo tiempo, más el restaurante escolar, los conflictos escolares, los padres de familia, los proyectos institucionales, las visitas de los

funcionarios de la alcaldía, la huerta escolar, participar o a veces hasta liderar actividades veredales, me les quito el sombrero.

El maestro cuando se dedica a la profesión con sentido vocacional, la convierte en un modo de ser y de vivir. Por eso la experiencia es el mejor camino para aprender, de otra manera no sería aprendizaje sino el que han desarrollado otras personas que vivieron experiencias personales; son ellos protagonistas de su propia historia, de sus vivencias, donde se aceptan los aciertos y los obstáculos para aprender, avanzar y crecer en sí mismos sopesando las circunstancias y reflexionando cada acto pedagógico que se realiza, de esta manera se va descubriendo y experimentando la esencia de la curiosidad y en consecuencia, el ser maestro.

Así experiencia no es igual a vivencia, y no es lo mismo para quien la vive que para quien la cuenta. La vivencia está por encima de la experiencia, aunque muchos educadores pasan ante ella desapercibidos, no la reflexionan, no la interpretan, no la hacen suya, no la escriben, Requerimos de escribir la educación dentro del concepto de vivencia más que de experiencia (Galeano, 2002, p. 39-40).

Relatar las experiencias nos permite comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos. El ser maestro, no solo radica en formar, sino también en ejecutar investigación, que lo lleva a indagar para actualizarse y estar a la vanguardia del saber, dado que es un factor importante para poder enseñar. Por ello, cuando los maestros se relatan así mismos cuentan historias que brindan aprendizajes, por ejemplo, la maestra participante de la investigación MMDNN (2021) expresa que:

En consecuencia, cuando se habla de experiencia se hace referencia al conocimiento que se va adquiriendo a través de las vivencias, de la acción personal y de todo aquello que los años han guardado en la memoria, en volver al corazón para repensar la

práctica de maestros, aquellos que, con su vocación, enseñan para la vida. En este sentido, en la trayectoria histórica de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se reconoce el valor de la formación recibida por los egresados, lo cual contribuye a un desempeño con calidad en el contexto rural, por ende, la Normal forma en competencias para el desempeño vocacional y profesional, apunta a dar sentido a la misión y visión, donde se enfoca a atender a las exigencias del mundo actual.

Se percibe, de acuerdo a los testimonios recogidos, que surge como una necesidad, la posibilidad de que la Escuela Normal favorezca prácticas pedagógicas tanto en el contexto urbano como en el contexto rural, ya que esto contribuye al conocimiento y aplicación de los métodos de enseñanza, a la autoridad pedagógica, las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula; el clima escolar, la gestión del aula y la comunicación con la comunidad educativa.

6.5. Categoría emergente

A partir del ejercicio de recolección de información utilizado para la presente investigación, surge como categoría emergente *la atención a la formación salesiana*, la cual si bien hace parte del estilo formativo que la institución presenta en tanto esta yace a cargo de la comunidad religiosa de las Hijas de María Auxiliadora (FMA), resulta curioso que dicha formación sea tenida en cuenta dentro de los testimonios recopilados, ya que ello muestra que a despecho del carácter confesional que lo salesiano reviste, este ha caracterizado en parte, las prácticas que los maestros formados en la institución han desarrollado en otras instituciones y escenarios lejanos al imaginario salesiano.

En ese contexto normalista se deja entrever la alegría, amabilidad, salesianidad y preparación de todo un tejido educativo y formativo no solo para los estudiantes, sino también para toda la comunidad educativa, a través de las carteleras, buenos días, reuniones,

creatividad y recursividad”, la formación que brinda la Escuela relacionada con el sistema educativo salesiano, eje articulador y transversal del currículo, posibilita la construcción del perfil de un maestro integro.

Se reconoce un vínculo importante entre la formación salesiana y la formación de maestros. El humanismo pedagógico de San Juan Bosco y de Santa María Mazzarello se consideran en la misión y la visión de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, orientada por las Hijas de Maria Auxiliadora desde hace más de cien años y que, desde sus orígenes, se ha comprometido en la consolidación de una cultura educativa y preventiva.

En efecto, la Escuela Normal tiene como misión formar niños, jóvenes, maestros y maestras para los niveles de Preescolar y Básica Primaria y/o directivo docente rural, en una escuela incluyente, cimentada desde el modelo socio-crítico **en diálogo con los valores y principios de la pedagogía salesiana**; comprometidos con la cultura, la sociedad, la investigación, la apropiación de las nuevas tecnologías y el desarrollo sostenible, en un contexto intercultural y globalizado que responda a los retos de la vida contemporánea.

Además, visiona para el año 2025 **ser reconocida por la calidad de la formación que brinda a los maestros, jóvenes y niños con el estilo del Sistema Preventivo Salesiano**. Una formación de rico humanismo cristiano que lleva a sus actores a fortalecer las relaciones de género, la producción del saber pedagógico, la vocación de ser maestro, el cuidado de la casa común, la interdisciplinariedad y el pensamiento crítico; teniendo en cuenta los avances investigativos y tecnológicos para desempeñarse en los contextos en que actúan.

En el marco del horizonte institucional y del modelo pedagógico, la Escuela Normal propende por una propuesta educativa para los estudiantes del Programa de Formación

Complementaria que los lleve a formarse y ser **capaces de formar según los principios de la pedagogía salesiana,**

una experiencia de educación integral desde la óptica de la preventividad iniciada por San Juan Bosco y Santa Maria Mazzarello en el siglo XIX y consolidada a lo largo de los años por hombres y mujeres que, formados en los principios de la razón, la religión y el amor aprenden, en primer lugar a pensar la acción educativa como un entramado de relaciones recíprocas entre el sujeto que aprende, el maestro que crea las condiciones para favorecer el encuentro constructivo con el saber, de modo que sea capaz de transformarlo y contextualizarlo; y en segundo lugar, aprenden a vivir la acción pedagógica cuidando la convergencia de intenciones, la pasión educativa y las decisiones operativas (Propuesta de Formación, 2018, p.56)

Una educación en línea con la experiencia de Don Bosco y de Madre Mazzarello procura ofrecer a los futuros maestros una formación pedagógica y disciplinar que pone en el centro a la persona en crecimiento para que pueda madurar en todas las dimensiones que la constituyen y les brinda la posibilidad de comprender, desde el ámbito académico y experiencial, las implicaciones que tiene la educación preventiva y la consolidación de la escuela como un ambiente educativo salesiano.

Además, ofrece a los maestros en formación espacios de reflexión para reconocer la validez pedagógica del Sistema Preventivo y, desde una postura crítica, asumirlo como criterio pedagógico de acción que favorece la cualificación de la presencia educativa de los maestros al servicio de la vida, pues el Sistema Educativo Salesiano constituye una respuesta pertinente a las necesidades de los niños y los jóvenes, destinatarios de la misión educativa y posibilita ofrecer un estilo de acompañamiento que favorece la formación integral, la vinculación de las familias y la transformación del contexto.

El Sistema Preventivo representa el rasgo peculiar de la creatividad pedagógica de San Juan Bosco y de su praxis educativa. Como afirmaba el Papa Juan Pablo II en el centenario de su muerte (1888-1998), el término “preventivo”

hay que tomarlo, más que en su acepción lingüística estricta, en la riqueza de las características peculiares del arte de educar del Santo. Ante todo, es preciso recordar la voluntad de *prevenir la aparición de experiencias negativas*, que podrían comprometer las energías del joven u obligarle a largos y penosos esfuerzos de recuperación. No obstante, en dicha palabra se significan también, vividas con intensidad peculiar, *intuiciones profundas, opciones precisas y criterios metodológicos concretos*; por ejemplo: *el arte de educar en positivo*, proponiendo el bien en vivencias adecuadas y envolventes, capaces de atraer por su nobleza y hermosura, *el arte de hacer que los jóvenes crezcan desde dentro*, apoyándose en su libertad interior, venciendo condicionamientos y formalismos exteriores; *el arte de ganar el corazón de los jóvenes*, de modo que caminen con alegría y satisfacción hacia el bien, corrigiendo desviaciones y preparándose para el mañana por medio de una sólida formación de su carácter. (https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1988/documents/hf_jp-ii let_19880131_iuvenum-patris.html)

Realizar una acción preventiva que responda a estas características es restituir a la educación su significado más profundo, pues “la educación es siempre una acción preventiva y cada esfuerzo de prevención tiene un valor educativo” (Educar es prevenir. Propuestas para educadores, 2015, p. 11). De ahí la opción que la Escuela Normal ha hecho por un modelo pedagógico socio-crítico en diálogo con los valores y principios de la pedagogía salesiana.

La fórmula donbosquiana que sintetiza la finalidad de su método educativo – *formar buenos cristianos y honestos ciudadanos*– constituye el original y característico aporte que la

educación preventiva da a la sociedad para promover, a través de la educación de las nuevas generaciones, la consolidación de una convivencia democrática que se inspira en los valores del Evangelio.

Favorecer la formación de buenos cristianos significa despertar y orientar en cada persona y, especialmente en los jóvenes, la connatural actitud a la espiritualidad, una dimensión esencialmente humana y un derecho fundamental de cada persona (Cf Declaración Universal de los Derechos Humanos, art.18); orientarlos en la búsqueda del sentido y la significatividad de la vida, a partir de una formación al discernimiento, a saber valorar y juzgar los propios actos, a vivir evangélicamente las dimensiones de la afectividad, del trabajo, de la fiesta, de la fragilidad, de la crisis, para llegar a sentirse hermano o hermana de cada persona; se trata de proponerles altos ideales de vida para vivir y actuar como creyentes auténticos y creíbles. (Cf. Martha Sèide, El buen cristiano hoy)

Educar honestos ciudadanos para la sociedad actual significa acompañar a los niños, los jóvenes y los maestros “a la maduración de una identidad sociocultural abierta y plural; a la conciencia y la armonización de las múltiples pertenencias; al conocimiento y el respeto de la legislación del país y del Código Internacional de los Derechos Humanos; y a la capacidad de participar activa y responsablemente en la vida social y política en distintos niveles” (Enrica Ottone, educar honestos ciudadanos y ciudadanas hoy, p. 155).

La complejidad del contexto actual en que vivimos, requiere también “la elaboración de categorías intelectuales que permitan interpretar y dar significado a la realidad en lo tocante a la promoción de una cultura de la vida” (Líneas orientadoras de la misión educativa de las F.M.A, p.35).

Conclusiones

Con base en las valoraciones registradas tras la implementación de los instrumentos de recolección de la información y su respectiva interpretación, se identifican una serie de aspectos relevantes, que pueden contribuir en el fortalecimiento de la formación de maestros ofrecida en la institución, donde se destaca:

1. El maestro como sujeto político. Si bien se comprende al ser humano como un agente político en la medida en que se encuentra instalado en una sociedad, el rol del maestro enfatiza aún más dicha comprensión en tanto que la labor formativa a su cargo lo ubica como uno de los líderes visibles en una comunidad, de manera que ello lo compromete en procesos de convocatoria, acompañamiento y como facilitador de espacios de encuentro y de diálogo comunitario donde se resuelven conflictos y se generen propuestas en beneficio de la comunidad en general, de manera que la formación de maestros en aras a fortalecer un proceso pertinente a las necesidades de una comunidad, exige que el maestro en formación reciba dentro de su oferta académica una conceptualización alrededor de la resolución de conflictos, derechos humanos, liderazgo comunitario y formación en cultura política, entendiendo que los espacios de conceptualización se encuentran dirigidos a un trabajo por fuera de las aulas, dimensionando de manera amplia el rol del maestro como sujeto político.

2. Fortalecimiento en la gestión comunitaria. Adicional a la necesaria interacción con los actores por fuera de las aulas de clase, se sabe que el maestro debe disponerse al encuentro con ellos y a su vez, debe asumir roles que impliquen la consecución y acceso a recursos de tipo material, cultural, humano, deportivo entre otros, con los que se favorezca la calidad educativa entre sus estudiantes y que en la medida de sus posibilidades recalen en la comunidad, un aspecto en el que se destaca la necesidad de vincular las competencias laborales y ciudadanas en la formación de maestros.

3. Fortalecimiento en las competencias comunicativas. Si bien en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se ofrece en el PFC una formación articulada en la producción escrita, no solo desde los espacios conceptuales específicos sino también desde otros ámbitos de formación, hace falta fortalecer la escritura en contexto, es decir, aquella que responda a las diversas necesidades que surjan en una comunidad, pues en el sector rural cunde el bajo nivel educativo en cuanto a procesos de escritura y el maestro como agente cultural en tales escenarios, constituye un apoyo para atender, orientar y presentar en el discurso escrito, las necesidades y requerimientos que a la comunidad se le pueda presentar, de ahí que resulte pertinente fortalecer la producción escrita que responda a las necesidades comunicativas de los diferentes contextos en los que se va a desempeñar el maestro.

4. El concepto del territorio en la formación de maestros. El maestro en formación de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se proyecta para desempeñarse en los escenarios rurales, por ende resulta indispensable comprender las dinámicas, imaginarios e idiosincrasias que en tales escenarios se mantienen, lo cual implica un acercamiento al componente cultural que reviste el habitar un determinado territorio, comprendiendo el vínculo que el campesino guarda con la tierra, cuya relación trasciende la esfera económica o la mera manutención, pues allí hay que considerar valores, memoria histórica y un sentido determinante en su constitución humana y su comunión social y la escuela tiene el compromiso de preservar los aspectos mencionados, por lo tanto se exige que el maestro comprenda a fondo tal interrelación, a partir de cátedras, seminarios o capacitaciones donde se aprovechen los asuntos en mención.

5. El trabajo en la concientización de la vocación docente. Se evidencia la necesidad de fortalecer la concientización y apropiación de los maestros en formación inicial sobre la vocacionalidad de la profesión docente en la ruralidad, teniendo presentes las oportunidades, los desafíos, las tensiones, las limitaciones y condiciones que tiene la labor del maestro en dicho contexto.

En los niveles académico, pedagógico e investigativo, se hace necesario trabajar también en los espacios de conceptualización atinentes a la formación para la paz, la capacidad de gestionar conflictos y solucionar problemas, entendiendo que para desarrollar las competencias mencionadas, se exige un eficaz manejo de las emociones y capacidad en el maestro para gestionar de manera adecuada su fuero interno y así poder atender la emergencia de problemáticas externas y comunitarias. De igual modo se le exige el desarrollo de competencias en las cuatro áreas de gestión: administrativa, académico-pedagógica, comunitaria y financiera, en tanto que su rol como docente rural implica versatilidad en sus funciones ya que resulta probable que se halle a cargo de una institución en pleno y él sea el único responsable, por lo que no está demás que incluso, se le capacite en primeros auxilios previendo las situaciones de emergencia que se puedan presentar.

6. La formación en metodologías multigrado. Los maestros egresados reconocen que la práctica pedagógica que desarrollan en los contextos rurales es el escenario en el que ponen de manifiesto los aprendizajes adquiridos en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío en los niveles pedagógico, didáctico e investigativo, los cuales permiten una *mirada actualizada de la escuela multigrada*, abordando la profundización de su estudio. Si bien es cierto, los maestros que se desempeñan en el ámbito rural avanzan en los procesos de sistematización del conocimiento pedagógico, resulta aún insuficiente la investigación

educativa en cuanto a *aspectos didácticos del multigrado, potencialidad del trabajo cooperativo de los estudiantes y la necesidad de revisiones curriculares.*

Además, la investigación revela la necesidad de que la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío fortalezca la formación de los maestros del Programa de Formación Complementaria en nuevas metodologías de trabajo, afines a la formación de estudiantes de educación superior y en aspectos relacionados con la ruralidad, donde a los maestros en formación se les brinden espacios de capacitación sistemática, aprovechando por ejemplo, el apoyo que brinda el programa Todos a Aprender (PTA).

7. La visualización de las narrativas alrededor de la experiencia docente. Los insumos con los cuales se ha desarrollado esta investigación, muestran el valor que tienen los testimonios de los egresados sobre su práctica pedagógica en el campo laboral, los cuales pueden ser considerados como insumos en la producción de saber pedagógico, en la medida en que se generan en la vivencia cotidiana, en el aquí y el ahora, y por ende es pertinente que la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se vincule con otras entidades sea del sector público o privado, que contribuyan en la difusión de la actividad docente en los escenarios de la población campesina, para que se hagan visibles los contextos rurales, el liderazgo y la inclusión de los maestros del Programa de Formación Complementaria, considerando la riqueza de las experiencias profesionales de los maestros egresados y de quienes se forman para atender a las poblaciones en el contexto rural.

8. Reconceptualizar los escenarios rurales. Es preciso *redefinir nuevas líneas de investigación rural* que favorezcan la participación de todos los actores incluidos en el territorio y el fomento de una identidad territorial. Esto permitirá, entre otras cosas, dar respuesta a algunas necesidades emergentes del ámbito rural como la atención a poblaciones diversas, el acompañamiento familiar a los estudiantes de la Postprimaria, la alfabetización

de poblaciones adultas, el trabajo corresponsable y comunitario que apunta a la formación para la paz.

El rol del maestro como constructor de saber pedagógico en la ruralidad, no se puede limitar sólo al ámbito escolar, sino que debe proyectarse también desde lo social, para trascender las fronteras de la institucionalización hacia una escuela generadora de procesos sociales y culturales. Por eso, pensar la escuela como un eje transversal que conecta la familia y la sociedad, es la posibilidad de asumir un reto donde no sólo se atiende a las necesidades e intereses de la escuela, sino también a la vida comunitaria, muy cercana de la escuela rural, esta, en tanto que cumple la función de generar transformaciones y reestructuraciones curriculares que permitan contribuir a una convivencia pacífica y dialógica, abre espacios de reflexión pensados desde el ser del maestro como sujeto orientador de procesos académicos, pedagógicos e investigativos por medio de sus estrategias didácticas y formativas, asumiendo la formación como un asunto integral; en este sentido, la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío cumple un papel fundamental ya que es donde se disponen las bases para formar a los maestros que liderarán los procesos no solo escolares sino también comunitarios.

9. Fortalecimiento de la formación en el modelo de Escuela Nueva. La práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, es un proceso de autorreflexión constante entre los saberes científicos y el quehacer del maestro en su contexto, que lo lleva a la investigación, la conceptualización y la experimentación, dinamizando los saberes previos y adquiridos de los diferentes espacios de conceptualización que enriquecen la formación, y hacen posible la proyección acertada de la experiencia en la escuela. Uno de los elementos a resaltar del proceso investigativo es considerar dentro del plan de estudios la formación de maestros para la educación rural y brindar la oportunidad de hacer prácticas de manera más permanente y secuencial en los Centros Educativos Rurales, donde se aplique la

metodología de Escuela Nueva, ya que se ha destacado que lo vivido en los contextos veredales permite que al estar inmersos la mayoría de tiempo en tales escenarios desarrollando su profesión, les ha aportado en la continuación con su proyecto de vida. Muchos han aprendido a gestionar el tiempo para seguir formándose, auto aprendiendo, gestionando recursos para la escuela, convocando a los padres de familia para que apoyen los procesos educativos entre otras actividades.

El conocimiento que tienen los egresados del Programa de Formación Complementaria respecto a las comunidades donde desarrollan su labor pedagógica, es una necesidad que se debe seguir fortaleciendo para que dichos egresados asuman con mayor responsabilidad la formación integral de los estudiantes que le son encargados, se involucren más en los asuntos que atañen a la vereda y generen confianza en la comunidad educativa en general.

10. Redimensionar el ejercicio docente en los escenarios rurales. El contexto rural en el que se desenvuelven los maestros egresados del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío es variado, en muchos casos con limitaciones en infraestructura, recursos físicos y tecnológicos que les obliga a ser creativos y aprovechar el entorno cercano como mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje, en otros casos por el orden público que hace difícil y peligrosa la labor, o en ocasiones lo complejo que se hace llegar al sitio de trabajo por la topografía tan escarpada que los acompaña.

La necesidad de conocer las características del trabajo pedagógico en comunidades rurales es importante, por no decirlo indispensable. Los maestros egresados, convocados en la presente investigación, coinciden en que la inmersión en dichos sitios debería ser constante para lograr entender las dinámicas sociales que rodean a la escuela. A pesar de lo anterior, los maestros egresados del Programa de Formación Complementaria, manifiestan conocer

muy bien el contexto rural cercano y mencionan que es importante hacerlo para crear tejido social, una cercanía que permite hacerles entender lo importante que son para el desarrollo del municipio, el departamento y el país y con ello involucrarlos más en el trabajo con la escuela.

11. La vigencia de la formación salesiana. El maestro de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se enfrenta a múltiples retos, pero el más importante consiste en empoderarse de su rol durante el proceso formativo para enfrentar a una realidad inmersa en situaciones sociales, culturales, políticas y legislativas, que puede aprovechar en beneficio propio y de la comunidad, permitiéndole ser eficiente en su quehacer docente; además convencido de su compromiso con el futuro de sus estudiantes, vocacionalmente motivado a prepararse de manera académica y pedagógica; asumirse como un maestro de la vida, que hace lectura del contexto rural, lo reconoce e interviene, colocando al servicio la educación los valores humanos y salesianos, estos últimos que son reconocidos y valorados dentro del proceso formativo adelantado en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, los cuales contribuyen hacia la transformación social.

Con base en los anterior, la formación impartida en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, permite trascender en la vocación y ser maestro con sentido crítico y reflexivo, el maestro no solo imparte conocimiento teórico, sino que su forma de ser, pensar y actuar responde a su quehacer pedagógico, siendo modelo de empatía y asertividad para sus educandos, a pesar de que en muchas ocasiones la comunidad educativa no cree en el docente y se le considera incapaz de realizar su labor, es ahí donde la formación curricular y pedagógica de la Escuela Normal debe ser pensada, planeada y ejecutada, desde la transversalización del componente humano, ético, social y teórico, en aras a la atención personal, familiar, social y comunitaria.

Referencias

Barrón, C. (2006). *Los saberes del docente. Una perspectiva desde las Humanidades y las Ciencias Sociales*. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, (48), 11-26. [Fecha de Consulta 2 de Octubre de 2020]. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333328829001>

Betancourt Romero, Denis Elizabeth; Oviedo Aldana, Ela Fernanda y Serrato Pérez, Onury. (2016) *Las Prácticas Profesionales de los docentes rurales en cuatro sedes de la Institución Educativa Departamental IPEBI de Fómeque, Cundinamarca*. Bogotá. D.C. Universidad de la Salle.

Biasoli, O. M. (2016) *Enseñar, aprender y desaprender” Un encuentro impostergable en la educación rural*. Tesis de doctorado. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Brumat, María Rosa (2011). *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Bustos Jiménez, Antonio (2008). *Docentes de Escuela Rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía*. Universidad de Granada. Revista de Investigación Educativa. Vol. 26 Núm. 2.

Calvo, G. El Docente: Responsable de la Investigación Pedagógica. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente_responsable_investigacion_pedagogica.pdf

Cavagliá, Piera (2000). *El Sistema Preventivo en la educación de la mujer*. Experiencia Pedagógica de las Hijas de María Auxiliadora. Madrid: Editorial CCS.

Centro Regional de Educación Normal de la ciudad de Oaxaca (2002). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México.

Comenius, J.A. (1657) *Didáctica Magna* (versión española de Saturnino López Peces, 1.922). Madrid: Editorial Reus.

Comenius, J.A. (1922). *Didáctica Magna*. (Traducción de Saturnino López Peces). Madrid: Editorial Reus.

Consejo de Práctica Pedagógica Investigativa (2011). *Política institucional para la investigación*. Santa Rosa de Osos: Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.

Consejo de Práctica Pedagógica Investigativa (2018). *Propuesta de Formación del Programa de Formación Complementaria*. Santa Rosa de Osos: Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.

Cuartas, L.F. (2019) *Imágenes de maestros y maestras rurales tejidas desde la formación inicial en la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos, departamento de Antioquia*. Informe de investigación de maestría. Universidad de Antioquia.

De Tezanos, A (2011) *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Editorial Magisterio.

Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109906>

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). *Ideología en la formación inicial docente*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(2), 9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>

Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (1998) *Plan de estudios*. Santa Rosa de Osos.

Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (Marzo 2003) *Proyecto educativo Institucional*. Avances. Acreditación de Calidad y Desarrollo. 1.999-2.003 Santa Rosa de Osos.

Florez, R. (1974) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. MC Wright Hill.

Fuentealba, R. (2006). *Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes*. Foro educacional, ISSN 0717-2710, N°. 10, 2006, Pág. 65-106.

Gajardo, M., & Andraca, A. (1992). *Docencia y docentes. Las zonas rurales*. Santiago de Chile: UNESCO.

Gil Jurado, C.; Vera Angarita N. y Gil Durán C. (2012) *Hacia una escuela productiva. La escuela desde el mundo rural*. Informe de investigación. Universidad de Pamplona.

Heidegger, M (2008). *¿Qué significa pensar?* (R. Gábas, Trad.). Trotta.

Hernández Grajales, G. (2007). *La historia de las Normales Rurales una historia de maquinaria escolar progresista y urbana (una ruta conceptual de posibilidad explicativa)*. Chiapas, pp.1-15.

Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2018). *Propuesta de Formación de Maestros*. Santa Rosa de Osos, Antioquia.

Instituto de Estudios Regionales (2007) *Norte. Desarrollo regional: una tarea común Universidad-región*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Lagier, V. (2008). *Nuevas comunidades en Chiapas. Identidad y transnacionalismo*. *Contribuciones: comunidad e identidad*, 2 (4), marzo, 34-47.

Ministerio de Educación Nacional (2015) *Colombia territorio rural: Apuesta para una política educativa para el campo*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (8 de febrero de 1994) *Ley General de Educación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. 2-11. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357388_recurso_1.pdf

Moreno, E. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica*. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades. 16, 1-35. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902>

Parra, R. (2010a). *Estudios sociales sobre el maestro colombiano*. Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_5ens.pdf.

Parra, R., & Zubieta, L. (2010). *Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia*. Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_04ensa.pdf.

Pietro, B. (1989) *La Experiencia Pedagógica de Don Bosco*. LAS. Roma.

Progré, P. (2004). Los temas en cuestión. En Flores Arévalo, I. (ed), *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?* Lima. UNESCO/OREALC – PROEDUCA/GTZ, p. 120.

Quiceno castrillón, H. (1995) *Rousseau y el concepto de formación*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Nro. 14-15.

Ramos, R. (2015). *Saberes campesinos locales para la interdisciplinariedad educativa rural*. Itinerario Educativo N° 65, p.163-195. [S0100-15742013000300017](https://doi.org/10.15446/itinerario.65.163-195)

Sánchez Ponce, C. (2013). *Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis*. Perfiles educativos, 35(142), 128-148. Recuperado en 26 de octubre de 2020, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009&lng=es&tlng=es.

Sánchez, A (1973). *Filosofía de la praxis*. Grijalbo.

Sánchez-sánchez, G. y Jara-Amigo, X. (2018). *De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria*. Revista Educación. 42. 1-20. 10.15517/revedu.v42i2.23996.

Santamaría S. M. (2010). *Una aproximación auto-etnográfica a la profesión docente en los profesores de las cuatro áreas fundamentales de la institución educativa rural el Salto del Municipio de Gómez Plata*.

Sias Manke, Lisianes.(2014). *Prácticas rurales de la lectura; de los acervos a los modos de leer*. Obtenido de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, España. 1-238. Disponible en: <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>

Triana Ramírez, A. (2011). *Escuela Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia: 1934-1974*. Pp.1-28.

UNESCO. (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Italia: FAO-UNESCO.

Vallejo, C (1985) *Obra poética completa*. Biblioteca Ayacucho.

Vasco Montoya E. (1997) *La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius. A propósito de la formación de maestros*. Santa Fe de Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Vives, J.L. (s.f.). *Tratado de la Enseñanza*. Madrid: Artes de la Ilustración. Ediciones de la lectura.

Zamora Guzmán, L.F. (2008) *Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible*. En Revista Conversaciones Pedagógicas, No 6. Rionegro, Antioquia: Universidad Católica de Oriente.

Zapata Marín, C.A. (2016). *La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas (Tesis de Maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Zuluaga, O. (2001). *El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones*. Editorial Martín Vieco. 81-88. Recuperado de https://www.academia.edu/40862271/El_saber_pedag%C3%b3gico_experiencias_y_conceptualizaciones

Zuluaga, O. (s.f). *Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica*. 11-37. Recuperado de <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1645>

Anexos

Anexo 1. Tertulias pedagógicas

Introducción

En el marco de la investigación sobre las relaciones entre la formación inicial de maestros en la Escuela Normal a través de la práctica pedagógica y la experiencia profesional de los egresados del Programa de Formación Complementaria en contextos rurales, una de las técnicas de recolección de información son los grupos focales, cuyo instrumento son las tertulias pedagógicas, las cuales se comprenden como estrategia pedagógica para la formación permanente de los egresados y también como herramienta para recoger las aportaciones de diferentes maestros mediante las narraciones, en las que se destacan ideas como la construcción individual y colectiva de su trayectoria profesional.

Fecha	Invitado profesional	Objetivos	Categoría	Temática	Preguntas orientadoras
Julio	Marta Lorena Salinas Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia	Reconocer la formación permanente de maestros como principal herramienta en la profesionalización docente.	Formación	Formación permanente de maestros	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué importancia tiene la formación inicial de maestros en la vida profesional de los docentes? 2. ¿Qué elementos se adquieren en la formación inicial que son necesarios para la práctica docente? 3. ¿Qué significado tiene la filosofía institucional en la experiencia profesional docente?

Agosto	Sandra Milena Céspedes González Maestra de la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros Luis Fernando Guzmán Docente de la Universidad Nacional	Socializar las prácticas pedagógicas realizadas en contextos rurales como fuentes del impacto que ha tenido la formación inicial y profesional de los maestros.	Práctica pedagógica	Prácticas pedagógicas en contextos rurales	1. ¿Qué aspectos de tu práctica pedagógica de la formación inicial continúas desarrollando en tu práctica docente actual? 2. ¿Permiten las prácticas pedagógicas fortalecer la profesionalización docente? 3. ¿En tu práctica pedagógica cotidiana reflejas la formación salesiana recibida en la Escuela Normal?
22 de septiembre	Luz Ángela Hernández Castrillón Rectora de la I. E Llanos de Cuivá	Comprender las relaciones existentes entre la teoría pedagógica y la práctica cotidiana del maestro en el impacto de la vida profesional.	Experiencia profesional docente	Reflexiones sobre la teoría y la práctica	1. ¿Qué importancia reviste la formación inicial recibida en la Escuela Normal para la producción de saber pedagógico? 2. ¿Qué relaciones se tejen alrededor de las teorías pedagógicas frente al quehacer pedagógico del maestro? 3. ¿Su práctica pedagógica es netamente experiencial o está fundamentada en teorías

					pedagógicas, anuncia cuáles?
20 de octubre	Zaida Sierra Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia Astrid Pineda Docente jubilada Copacabana	Identificar los principales discursos sociales, culturales y escolares que se vivencian en la práctica pedagógica del maestro en el contexto rural.	Contexto rural	Discursos de las prácticas sociales, culturales y escolares	1. ¿Qué prácticas pedagógicas realiza para evidenciar los procesos sociales, culturales y escolares en el contexto rural? 2. ¿Qué hace diferente a las prácticas pedagógicas de los contextos rurales a las realizadas en otros contextos educativos? 3. ¿Qué elementos de la Pedagogía Salesiana se evidencia en las prácticas pedagógicas en el contexto rural?

Anexo 2. Relación de objetivos con los instrumentos y las categorías del proyecto

Objetivo	Categoría	Técnica de recolección de información	Instrumento
Presentar la ruta de actualización de la propuesta formativa del PFC.	Formación de maestros	Entrevista semiestructurada	
Reconocer la práctica pedagógica inicial y profesional de los egresados del PFC que actualmente ejercen en los contextos rurales del municipio de Santa Rosa de Osos.	Práctica pedagógica	Grupo focal (tertulias pedagógicas)	Relatoría Grabación del encuentro Transcripciones
Identificar características propias de los contextos rurales en el norte antioqueño.	Contexto rural	Grupo focal (tertulias pedagógicas)	
Analizar la experiencia profesional de los egresados del PFC, en contexto rural.	Experiencia profesional	Relato autobiográfico	

Anexo 3. Ficha de Relato Autobiográfico

¿Para qué guardar tu experiencia de vida?,

¿Por qué no compartirla con aquellas personas que pueden hacer de ella un aprendizaje?

Fecha de diligenciamiento _____

Maestro relator _____

Institución Educativa donde labora _____

Sede _____

Año de Graduación _____

Experiencia laboral (años y lugares) _____

La Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío en su naturaleza de ser formadora de maestros, está realizando la investigación **“Relaciones entre la formación inicial de maestros de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío a través de la práctica pedagógica y la experiencia profesional de los egresados en contextos rurales”**, teniendo en cuenta los relatos y las narrativas que permite interpretar sucesos educativos, le solicitamos muy comedidamente a usted como egresado contar su experiencia de vida articulada a los hechos pasados con los presentes, en que imperan los discursos verbales y no verbales, que posibiliten visualizar la realidad, haciendo énfasis en la importancia de lo vivido, expresando sentimientos, emociones e implicaciones en el quehacer cotidiano como docente.

Objetivo

Narrar el significado de la experiencia humana, pedagógica y vocacional en el ejercicio docente como maestro egresado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío en el contexto rural, a través del diligenciamiento del relato autobiográfico.

Relato autobiográfico

La autobiografía es la narración de una vida o parte de ella, escrita por el propio protagonista, mostrando su nacimiento, sus logros, sus fracasos, sus gustos, sus experiencias, reconocimientos y los demás acontecimientos relevantes que haya vivido o asistido. Para la elaboración del relato es recomendable tener presente:

Realizar la narración en primera persona, contar su propia experiencia, rescatando los recuerdos que hay en el interior, aquellos episodios o aspectos que han sido los más relevantes en el proceso de su formación docente, y que han definido su trayectoria académica y profesional. Retomar los eventos significativos que quiere resaltar sobre; **la formación de maestros adquirida en el programa de formación complementaria** y otros ciclos educativos; **las prácticas pedagógicas**, espacio de reflexión y conceptualización para abordar saberes de manera articulada en referencia a las diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo de la función misma del docente; **experiencia profesional docente**, configura la inserción al entorno escolar lo que posibilita el aprendizaje por medio de la experiencia, contextos rurales; **relación que se establece con el entorno**, teniendo en cuenta las formas de habitar un espacio, las prácticas con ciertos grupos poblacionales y los fenómenos del entorno rural.

Hay libertad en cuanto a su estructura y el lenguaje empleado, y no hay límite de extensión para relatarla, se recomienda realizarla con letra script o manuscrita, pueden utilizar registro fotográfico.

Nuestro agradecimiento por habernos brindado su total aporte, sinceridad y responsabilidad; por su elevado esfuerzo y profunda dedicación; por los conocimientos y experiencias transmitidas; por su amabilidad y su manera especial para aportar a esta investigación; pero sobre todo por su inconmensurable colaboración.

“Yo no escribo para agradar ni tampoco para desagradar. Escribo para desasosegar” José Saramago.