

Un estudiante llamado profesor entre el recibimiento y la entrega¹

A student named teacher: a process from the intake to the graduation

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri²

Resumen. En el presente artículo se reflexiona la identidad del maestro normalista. Esta se distancia de la formación que reciben los licenciados en instituciones de Educación Superior, lo que pone en consideración los tiempos y lugares de la evaluación con fines de una acreditación institucional de alta calidad. Inicialmente se exponen los principios que emana el Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de repensar la formación vocacional que se aporta a los educadores del país. Luego se bosqueja el por qué es importante preservar la identidad del maestro normalista más allá de la formación que se imparte en los centros universitarios; de su formación se percibe un tipo de enseñanza que enriquece las Facultades de Educación y los programas de Licenciatura. Por último, se presenta la potencialidad que tienen las Escuelas Normales Superiores respecto a la relación enseñanza-aprendizaje y la manera cómo las estas generaciones forman maestros sin dejar estos de ser estudiantes.

Palabras Clave: Educación Escolar, Formación de Maestros, Escuelas Normales, Enseñanza-aprendizaje

¹ Ponencia presentada en la Universidad del Cauca en el mes de octubre del año 2017 con motivo del primer encuentro entre de Normales y las Facultades de Educación.

² Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor Titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ljaramillo@unicauca.edu.co

Abstract. This article reflects on the identity of normalist teacher. This is different from the training received by graduates in Higher Education Institutions which put into consideration the time and places of evaluation for the purpose of high-quality institutional accreditation. Initially the beginnings emanated by National Ministry of Education with the aim of rethinking the vocational training that is provided to educators in the country. Then it is outlined why it is important to preserve normalist teacher's identity apart from the training that is imparted in the university centers; from their training, a type of teaching is perceived that enriches the faculties of education and the bachelors' programs. Finally, the potential of the higher Normal school regarding to teaching-learning relationship and the way in which these generation train teachers without being them to be students.

Key word: school education, teacher training, normal school. Teaching learning.

Introducción

Los programas de formación de formadores forman para la enseñanza; acción de dar algo a alguien quien, a su vez, luego se dará a otro. Esta enseñanza no va dirigida a la formación de profesionales en el ejercicio o adiestramiento de una técnica: un ingeniero se forma en estructuras, un abogado en procesos judiciales, un médico en atender dolencias y promover la salud; pero el que se forma como maestro atiende un modo de relación distinta, una manera de instalarse en el mundo; alberga o comporta una enseñanza que luego compartirá a otros. La enseñanza es el oficio del maestro (Saldarriaga, 2003). Formación que se recibe desde temprana edad en instituciones donde no solo importa el contenido, importa además cómo se entrega (se dona) este contenido, el afianzamiento del mismo y su articulación a un contexto que da sentido a lo que se aprende. Esto hace que las Escuelas Normales Superiores sean “instituciones formadoras de maestros que crecieron a partir de la evolución y la consolidación de la educación primaria y del reconocimiento de la infancia, como una etapa fundamental para el desarrollo intelectual del niño; escuelas de niños donde se enseñaban las nuevas técnicas o normas” (Valencia, 2006: 38). Si es así, ¿cómo es este tipo de enseñanza?

Históricamente la formación de los maestros, en el contexto colombiano, ha tenido un papel significativo, tanto en el ámbito regional como nacional,

con el objetivo de *preservar* la formación pedagógica a través de la cualificación de maestros en función de los requerimientos y demandas del país. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Escuelas Normales Superiores “se constituyen en instituciones destacadas por ser formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria, dos niveles educativos claves en tanto que es en ellos donde se cimientan las bases para los futuros aprendizajes y para la vida” (2017, en línea).

Con el fin de fortalecer la formación de calidad de los maestros del país, el MEN expide el Decreto 4790 con fecha del 19 de diciembre de 2008, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales, allí se exponen principios pedagógicos en el diseño y desarrollo de la propuesta curricular y el plan de estudios: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. Estos conducen a orientaciones básicas para la formación de maestros en su generalidad, mas no alcanzan a direccionar del todo los procesos pedagógicos de la enseñanza en su historia interna o singularidad.

La tesis central del presente artículo, es que existe una identidad del maestro normalista que se distancia de la formación de licenciados en instituciones de Educación Superior, lo cual es importante resaltar y poner en consideración en estos tiempos de evaluación y acreditación institucional. Quisiera ampliar entonces, a manera de introducción, cada uno de los principios expuestos por el MEN, a fin de pensar la formación que imparten las Normales, como un modo de enseñanza vocacional que aporta a la formación de educadores en el país. Posteriormente, esbozaré el por qué es importante preservar la identidad del maestro normalista, “preocupación que tuvo la maestra Cleotilde de preservar la vida de los maestros-formadores y de los alumnos-maestros” (Echeverri, 2010: 173); de esta preocupación se percibe un tipo de enseñanza que bien puede enriquecer las Facultades de Educación y por ende los programas Licenciatura. Por último, expondré la potencialidad que tienen las Escuelas Normales Superiores respecto a la relación enseñanza-aprendizaje y la manera cómo las generaciones del presente siglo forman maestros sin estos dejar de ser estudiantes.

El Maestro Normalista: más allá de la prescripción legal

Por normatividad, el Decreto 4790 establece para la formación de maestros un ciclo complementario que tiene como fin reforzar su quehacer

pedagógico, así como la enseñanza en centros de educación preescolar y básica. Estos principios exponen, de manera general, su quehacer y las funciones del mismo. En este sentido, citaré cada uno de estos, con el ánimo de ampliar su función, pero a su vez, su excedencia frente a la misma normatividad, con el propósito de resaltar aún más la importancia de estas instituciones formadoras en relación con el proyecto magisterial de ser maestros por vocación:

Educabilidad: *El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje. ¿A qué hace referencia con una concepción integral de la persona? Toda persona desborda los contenidos curriculares de la enseñanza; esta tiene que ver con la alteridad, es decir, la responsabilidad para el Otro, la cual va más allá de lo que el maestro instruye en el aula. En tal sentido, la educabilidad no se expone de manera dicotómica, o sea, entre lo que el maestro da como contenido y lo que puede formar por fuera de éste. Es al interior de su enseñanza como el maestro va formando para la vida y en la vida (Jaramillo, 2002); su accionar pedagógico lleva implícito la concepción integral de la persona; si bien en la escuela o colegio los estudiantes reciben clases de Formación Ciudadana, Participación y Democracia; se habla del respeto por el Otro y por la humanidad que a este le asiste; es en la enseñanza donde el maestro articula estos elementos como parte de su proceso formativo. Como maestro, está en permanente contacto con principios constitutivos del ser humano (solidaridad, bondad, confianza, comprensión, perdón), que se instalan como impronta en su misma vida de maestro. Relación ética que le permite sentir y escuchar al Otro por fuera de toda tipificación³; singularidad que le posibilita ver un estudiante con historia interna: vida biográfica que le enseñará a comprenderlo, pues es un ser con participación que hablará por cuenta propia en vez de aceptar pasivamente un contenido curricular. En últimas, es un estudiante-maestro que tiene algo que decir al maestro-formador y viceversa; encuentro ético donde ambos pueden escucharse atentamente.*

3 Para Jaramillo y Aguirre (2015b), la Educación se encuentra por fuera de toda tipificación; “es relación absoluta donde los hombres conservan su singularidad sin renunciar a vínculos responsables que les permite comprender el mundo; de este modo, el conocimiento logrado en Educación no es una competencia alcanzada, un triunfo, o punto de llegada por fuera de estas competitividades; la Educación es camino que no descarta la pregunta, el esfuerzo y el deseo de búsqueda por donde transitan, de modo trascendente, personas que hacen del conocimiento una oportunidad para hacerse más humanas frente a su altura y grandeza del Otro; un maestro-profesor que, incluso, es capaz de decirle señor y maestro al estudiante (pp. 149-150).

Enseñabilidad: *La formación complementaria debe garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria.* Todo diseño tiene que ver con una confección, con aquello que poco a poco se va ajustando a la medida de quien lo usa. Diseñar en Educación tiene que ver con ajustes pedagógicos de lo que debe ser pertinente, no solo para un contexto sino para el mismo estudiante. Por lo general, las políticas educativas prescriben que la enseñanza se debe ajustar a los contextos particulares de los estudiantes; sin embargo; ¿no serán los contextos los que deben ajustarse a las enseñanzas universales del conocimiento? Con esto no quiero decir que se niegue la particularidad de saberes ancestrales propios de las regiones; pero el maestro está llamado a maravillar la vida con los misterios descubiertos por la ciencia y saberlos articular a las realidades de los contextos escolares; incluso, en aquellos saberes de orden espiritual, en el cual “debe existir un marco global de contenidos que no varían ideológicamente ni religiosamente, no existe peligro en que la educación reflexiva en una opción espiritual engendre más bien fanatismo que bondad...cualquier particularismo en este sentido sería muestra de que no se cree de verdad en los valores de los que se habla” (García-Baró, 2012: 198). Desarrollar una propuesta particular pertinente no tiene que ver con acomodar los contenidos curriculares a un contexto, sino de hacer con los contenidos algo que acoja el contexto pero que a su vez lo trascienda. Es saber que por encima de los contextos se encuentran conocimientos que los pueden desbordar y a su vez dar sentido y lógica a nuestras vidas.

Pedagogía. *Entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos.* La pedagogía excede la intención reflexiva del maestro. En su fundamento ético, la pedagogía se encuentra más acá de la reflexión al ver un maestro que hace de la sensibilidad un modo de aprendizaje. La sensibilidad hace que la caricia, el encuentro y el rostro del Otro, se nos ofrezcan como algo más que simple contacto de objetos o de cuerpos; ella posibilita la extrapolación de los sentidos, nos vuelve perceptuales e intuitivos de pensamientos/sintientes que nos acontecen al permitir conferirle en su opacidad misma y en su espesor una significación y una sabiduría propia...los sentidos tienen un sentido (Levinas, 1967). En el tacto, nuestra carne, no solo siente, también se conmueve frente a la generosidad del Otro, no es inmune al roce de sus mejillas o dedos; tacto dado como mano auxiliadora o como posibilidad de caricia y renuncia a apresar al Otro. La caricia responde a una inequívoca renuncia a la posesión, «trasciende la unión carnal e

incluso la identificación psíquica; espíritus en sí incommunicables puestos en comunicación por la carne: estructura que expresaría el cariño... si por otras vías no supiésemos de la existencia del espíritu, la caricia bastaría para revelarla y probarla (Gaos, 1989). Al interior de la reflexión ya se encuentra una sensibilidad que permite aproximarse al otro más allá de un pensamiento que solo da conocimiento; más bien, el maestro hará uso de una reflexividad que antecede su propio pensamiento para ver en el Otro alguien que simplemente recibe: pedagogía de la alteridad que abriga el testimonio de una verdad que lleva implícita la vida y la justicia.

Contextos. *Entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados.* Qué Educación y para qué contexto. Las personas son mucho más que sus contextos. Los mercados capitales crean consumidores para que las personas paguen por la vida que tienen; la comprensión de los contextos y sus relaciones sociales servirán al maestro para que éste ponga en cuestión los modos de vida de las personas; es decir, el maestro está llamado a ser contra-cultural, a brindar horizontes de vida que superen los sistemas capitales de su región. Como bien lo expresara Cortázar en su vida de maestro: “Ser maestro significa estar en posesión de los medios conducentes a la transmisión de una civilización y una cultura; significa construir, en el espíritu y la inteligencia del niño, el panorama cultural necesario para capacitar su ser en el nivel social contemporáneo y, a la vez, estimular todo lo que en el alma infantil haya de bello, de bueno, de aspiración a la total realización. Doble tarea, pues: la de instruir, educar y la de dar alas a los anhelos que existen, embrionarios, en toda conciencia naciente” (2009: 162). Es aprender a soñar inmersos en un contexto que, por más que nos diga que es imposible una vida libre, existirán de horizontes di-soñados en el espacio de nuestras propias utopías (Calvo, 2007).

Como se puede apreciar, la labor ejercida por el maestro normalista deslinda los principios rectores del MEN, sin decir que estos no son una ruta que orienta su quehacer pedagógico; pero sí llama la atención que no es un oficio que solo se reduce a la instrucción, sino a una relación ética que lleva implícita una alteridad, una enseñanza implicada, una pedagogía del contacto y una trascendencia del contexto. Lo que nos lleva entonces a preguntar ¿Cuál es la identidad del maestro Normalista y cómo se inserta esta en los programas de Educación Superior en nuestro país, especialmente, en los programas de Licenciatura? Asunto que intentaré ampliar en los siguientes apartados.

La formación y la *preservación* de las Escuelas Normales

La formación de maestros es un asunto que ocupa a nuestro país desde los orígenes de la República; “desde su creación en 1821, por autorización del General Francisco de Paula Santander, han surtido diferentes procesos de transformación en la línea de las dinámicas del sector educativo y las tendencias pedagógicas a nivel mundial sobre la formación de docentes” (MEN, en línea); esto con el propósito de preservar la formación pedagógica. No obstante, podríamos preguntarnos cómo es que se ha preservado esta identidad, la cual, incluso, es más antigua que las mismas Facultades de Educación y que aun así, no se les ha dado la importancia pedagógica que se requiere. Para Julia Valentina Iribarne (2009),

la palabra preservación o auto-preservación tiene que ver con una acción eminentemente humana, enfocada al cuidado de sí; se diferencia de la auto-conservación en el sentido de que esta última está más relacionada con la especie animal o vegetal que con los seres humanos; es decir, mientras que la auto-conservación es un proceso que en el ser humano comienza siendo instintivo, que es válido para todo ser viviente en tanto se cumplan las funciones vitales de que está provista la especie correspondiente. La preservación de sí mismo, en cambio, concierne exclusivamente al ser humano, como ser humano histórico y, dentro de ciertos límites, a cargo de su vida” (Iribarne, 2009: 6).

La auto-preservación como acción humana, que para este caso podríamos llamar como pedagógica, constituye el cuidado de una acción conducente a una formación que lleva en sí misma una génesis relacional de un cuidado por el otro, una generosidad que rebase la instrucción pública y una responsabilidad que va más allá de toda necesidad patriótica o justificación funcional. Según Iribarne, la auto-preservación tiene que ver con dos procesos interdependientes entre sí: uno de centramiento, el cual pone de manifiesto el sentido centrípeto de una identidad organizada, y un proceso de descentramiento que tiene correspondencia con una relación ética en el sentido de un cuidado por el Otro. Si bien Iribarne expone esta distinción para hablar específicamente de la preservación del sí mismo a partir de la paradoja de un centramiento-descentrado de la persona en cuanto su relación con el mundo; me parece importante aprovechar esta distinción fenomenológica para explicar la refundación constante de las Escuelas Normales⁴ y su acción paradójal frente a una identidad pedagógica que

⁴ Refundación que, al igual que la relación centramiento-descentramiento, se expresa en términos de interioridad-exterioridad; es decir, es una “refundación que concibe la exterioridad en una interioridad

poco ha sido tenida en cuenta en el trayecto histórico de este país y que bien vale la pena explicitar en los albores del presente siglo. Sin que ello agote la discusión, primero expondré algunos elementos propios del centramiento identitario de las Normales, para luego reflexionar la articulación con sus procesos de descentramiento y una relación ética frente al cuidado del Otro.

El Centramiento

Según Iribarne, la organización del yo se va dando por la institución de habitualidades, asociaciones, valoraciones, fines, motivaciones, intereses, convicciones, por hacer efectivas ciertas capacidades disposicionales, las cuales hacen que, a partir de ese haber, se reconozca ese yo como él mismo. Igualmente podríamos decir de las Normales, en ellas se han ido dando habitualidades de encuentros pedagógicos, asociaciones con otras instituciones de formación, una valoración distinta por el que enseña y no solo por el que aprende, o sea, un estudiante que más tarde o en el mismo proceso pedagógico es llamado profesor; unos fines y unos intereses eminentemente educativos (formar para la enseñanza); y una convicción de relación ética de que la enseñanza no es un asunto de dar un contenido, sino que es más bien una actitud de entrega, una donación marcada por la mística de un amor por el otro que aprende, una preparación que exige ver en el otro la sorpresa de unos ojos que han logrado entender algo que antes desconocían. Es la preparación en una acción-educativa que entrega en el mismo momento que recibe y que al dar termina dándose no un contenido, sino el mismo maestro. Por consiguiente, a las Escuelas Normales las ha caracterizado una impronta de reconocimiento de sí mismas en aspectos identitarios como:

- La preocupación de formar formadores que lleven insertos un cuidado o una responsabilidad por un otro que aprende; lo que la ha llevado a encontrar una “satisfacción vital” o pertinencia que, a su vez, le permite crear ciertas formas normativas que le llevan a construir una historia de un estudiante que se le considera como cualificado para ser maestro. Una generación enseñándose a sí misma. Un adolescente (menor) dando clase a otro menor que escasamente tiene menos edad que él; lo cual tiene que ver con una enseñanza particular que no guarda relación con la brecha generacional de otras instituciones.

que busca en la producción de conocimiento su razón de ser, difiere significativamente de la reforma que tiene un matiz jurídico y administrativo, el color y el tono de la refundación adquiere un colorido especial que en un primer momento implica retomar la tradición normalista para situarla en un territorio completamente distinto del que ocupaba en el pasado” (Eheverri, 2010: 166).

- Esta acción pedagógica implica tomas de posición frente a la misma enseñanza: los muchachos del colegio vestidos como maestros, lo que va más allá de un atuendo. Es el señorío vocacional de sentirse preparado para; es decir, son tomas de posición que exigen cambios, lo que lleva a una habitualidad que marca en sí misma la preservación de peculiaridades personales. El maestro normalista con los años le caracteriza un modo de enseñanza; llega a una unidad y a una unanimidad en la multiplicidad de sus convicciones de haber sido formado para algo más que ocupar un lugar en la sociedad; él ha sido formado con un fin en sí mismo y no como un medio de instrucción y contenido; lo que le permite ser fiel a sí mismo en la medida en que no sienta más inclinación a abandonar sus convicciones. No nos es extraño ver maestros que no les ha pasado el tiempo, por el contrario, ellos han pasado por el tiempo, tiempos pedagógicos “que se gestan en la forma como maestros-formadores y alumnos maestros se implican y envuelven mutuamente y, a su vez, como estos se implican y envuelven con el entorno (Echeverri, 2010: 176); al encontrarse como maestros, se reconocen normalistas, encuentros que guardan la complicidad de una preparación de una clase, o de una discusión pedagógica en torno a Comenio, Pestalozzi o Freinet; de una experiencia vivida alrededor de cómo el Otro aprende, o el ejercicio de una práctica escolar que les ha marcado profundamente la vida.
- La práctica es otra forma identitaria o centramiento que caracteriza a las Normales, lo que está relacionado con una formación teleológica; es decir, en las Normales no se forma en el empoderamiento de una teoría para luego dar a otro de manera objetiva y neutral un contenido carente de calidez. No. En las Normales se forma en el mismo ejercicio de la práctica, acción que permite un aprendizaje que se refuerza en la medida que se da; por tanto, el afianzamiento de la teoría excede la repetición asimiladora de la memoria; la teoría es más bien lo que se pone en práctica o, mejor, es la práctica lo que permite adquirir una actitud teórica, una forma particular de enseñar. Por tanto, no es la práctica que se agota en un presente, sino la práctica como reflexividad; preservación de una enseñanza que se convierte en un ideal práctico que como tal trasciende el tiempo. Una especie de práctica que permite que los maestros se actualicen en el tiempo.
- Otro elemento identitario, propio de la formación de formadores, es aquel que articula el conocimiento de verdades probadas propias de

la ciencia, con el saber de la experiencia; es decir, la relación del conocer con el saber; un co-saber, conocimiento saborizado (Jaramillo, 2012). Es el conocimiento que está a disposición, que se actualiza de manera constante, accesible a las experiencias vitales; que hace uso permanente del ejemplo y la metáfora para así darse a entender; co-saber inteligible al Otro, dado que se han aprovechado los recursos del contexto para articularlo en aquello que es difícil comprender. Para el maestro-formador no es la experiencia objetiva de la teoría lo que solo importa, es también la experiencia dóxica (Iribarne, 2009) la que se pone al servicio de la actividad práctica en las vidas de sus estudiantes-maestros.

- Por último, y no menos importante, a las Normales les asiste una responsabilidad social, lo que las ha llevado a auto-regularse y, a su vez, a adaptarse a los cambios históricos del país. Esta adaptación no es un asunto de recepción pasiva frente a las demandas del Gobierno, por el contrario, su práctica formativa implica la actualización recurrente de sus saberes, una asunción crítica de la normativa vigente y una reacción frente a las demandas expansivas y competitivas de la Educación como consumo y mercado. Las Normales guardan una responsabilidad para consigo mismas en unos derechos y deberes que les es difícil negociar y renunciar, en tanto está implicada la complicidad de una enseñanza que constantemente se bate en medio de las aulas escolares. Es la responsabilidad que defiende la libertad pedagógica del Otro, una independencia de encuentro vocacional y una decisión de respeto por la formación de los maestros.

Según lo anterior, la formación que se imparte en las Normales no se homologa ni reemplaza por la formación que se imparte en las Facultades de Educación; por el contrario, son las Facultades las que aprenden del saber pedagógico de las Normales, de su accionar formativo. La convicción de ser maestro se gesta en el llamado que se escucha al interior de las mismas aulas; no responde solo al perfeccionamiento pedagógico de las licenciaturas; los ecos de la convicción vocacional nacen desde mucho antes, tal vez desde el momento que un escolar, con sus ojos ávidos de saber, pregunta a un normalista: *“profe, no comprendo esta tarea, ¿me explica nuevamente?”*. Pero igual que en las licenciaturas, las Normales tampoco pueden ser reemplazadas por institutos de capacitación o carreras técnicas; el oficio de ser maestro no se endosa con promesas de actualización pedagógica, implementación de tecnología, o con competencias de

eficiencia econométrica. El llamado de ser maestro viene del Otro, del acontecimiento ético que invoca una fragilidad; la difícil tarea de dar algo que recién se recibe, incluso, que no es del todo comprendido y que en la extrañeza y vulnerabilidad de lo no comprendido, se comparte lo que hasta el momento se sabe, lo que se ha preparado, que es a su vez la tarea que se entrega a un tutor. En sus dos centurias, las Normales se han mantenido en la frescura de una enseñanza adolescente que da a los menores el verdor de un encuentro que posibilita una pedagogía de la entrega: Dar a Otros lo que se me ha dado. Mas es una entrega que se da en recurrencia, que cambia en el viaje, dado que la inestabilidad del recorrido posibilita la seguridad del encuentro.

El Descentramiento

Las anteriores improntas guardan relación con una vida social, con la formación de maestros aptos para una sociedad que espera de ellos algo más que una simple instrucción. Toda acción formativa es formación para alguien. En las Escuelas Normales no solo se aprende para sí mismo, se aprende para enseñar, pero, a su vez, se enseña en la medida que se va aprendiendo. Las Normales se han mantenido en el tiempo por ser sensibles a una experiencia práctica; formación en la práctica que les arroja a un descentramiento de su saber pedagógico, en la medida que la unidad de su enseñanza hace que la preocupación por la formación relacionada con los entornos les obligue a salir de sí (hacia una exterioridad) al evidenciar un tipo de ser maestros. Casi dos siglos de presencia en el país, son prueba de que en ellas no se ha ahogado su saber pedagógico; basta recordar cómo se ha promovido la formación de maestros desde los albores de la independencia colombiana en el siglo XIX. Este descentramiento se puede ver en los siguientes procesos constitutivos.

- La misión del maestro normalista se expresa en que es una enseñanza del uno-para-el-otro; experiencia amorosa que le lleva a una substitución donde el Otro, sin ser el centro del proceso educativo, es alguien a quien el maestro se debe; su formación se justifica en la medida que existe un alguien a quien debo proveer de algo que se me ha dado en términos de enseñanza. Este alguien se encuentra por fuera de toda tipificación social y cultural. Su enseñanza está llamada a responder a los mandatos de un Otro a quien el maestro no ha seleccionado previamente; él solo sabe, en la ambigüedad del encuentro, que serán seres a los que se encuentra obligado a responder, no solo por un contenido aprendido pensado, sino

por una relación ética que le hace responsable de un cuidado que no vino de él y que, sin embargo, le posibilita sentir el mandato de estar a su servicio.

- Toda enseñanza implica una relación con el otro; es decir, una exterioridad que se debe abordar; pero, a su vez, toda enseñanza es exterior al Otro; correlación que permite mantener una alteridad asimétrica que hace del maestro un ser trascendente a toda concepción asimiladora. Siendo la enseñanza el oficio que le ocupa, este le desborda a una relación en la que, a medida que enseña se siente enseñado, en tanto el Otro de la relación pregunta por la aceptación de lo comprendido y, sobre todo, de lo no comprendido. Como humano, el maestro se da cuenta de que también es expuesto a la mirada del otro que aprende. Él, que no sabe cómo es visto de espaldas cuando escribe en un tablero, ni las posturas o gestos que le caracterizan, necesita del que aprende para tener una visión completa de sí mismo. En este sentido, su enseñanza se afianza en la medida que se pone en relación con el Otro.
- En su enseñanza el maestro alcanza una conformidad para consigo mismo; en la practicidad de la misma se siente orgulloso de sí mismo; siente que el oficio ha dejado de ser una forma de trabajo para convertirse más en una vocación, en la medida que opta por los valores más altos que superan la simple instrucción; se convierte en una persona valiosa porque esos valores son más altos dado que no solo son favorables para él como persona, sino que lo son para el estudiante y, en sí, para toda la humanidad. Valores que seguirán siendo tales para las futuras generaciones.
- La condición de normalista permite ver al maestro como alguien que ha sido llamado, como cada uno de nosotros, para responder al mandato ético de ver por el Otro, sin que existan razones por las cuales se deba hacer responsable de él. Según Iribarne, la única salida que el hombre encuentra para dar un sentido a su vida, es saber que este se debe a alguien y que, por tanto, no está solo; es decir, en su condición humana el maestro encuentra una solidaridad radical que responde al hecho universal de la vulnerabilidad humana. Creo que las Normales se han preservado así mismas, como instituciones formadoras de formadores, porque han asumido esta responsabilidad irrenunciable de darse a los demás, como base propicia que posibilita toda convivencia y toda enseñanza.

El maestro no nace ni se hace, responde más bien al mandato irrenunciable de una generosidad que excede la presencia de un yo que se haya en un espacio de tranquilidad pensante. El maestro renuncia a la tranquilidad de sentirse cómodo consigo mismo, para entrar en relación constante con otros que le exigen más de lo que puede dar, y sin embargo, está humanamente llamado a responder. Con el tiempo sabrá que no solo entregó un contenido disciplinar, sino que lo que hizo, en su vida de maestro, es entregarse a los demás. Este ejemplo de servicio es algo que pueden recibir los recién egresados del bachillerato que optan por una licenciatura en su profesión de maestros; según Francisco Cajiao, el propósito es loable pero no sencillo:

Primero, porque las Facultades de Educación, en general, no gozan de buena imagen: en muchos casos, parecen centros de pauperización en vez de ser los grandes centros de ciencia y cultura que fueron en el pasado las Escuelas Normales Superiores. En estos centros educativos no se respira la dignidad que se quisiera para la profesión, ni circula la experiencia de quienes se han hecho ejerciendo la pedagogía en las aulas de primaria y secundaria... De otra parte, los jóvenes de mejores condiciones académicas suelen provenir de estratos altos y allí no prolifera la generosidad que se requiere para profesiones cuya satisfacción central no es la económica, sino el servicio a los demás. A las familias de los jóvenes más destacados no les atrae la idea de que sus hijos e hijas terminen siendo maestros (Diario El Tiempo, mayo de 2014).

Es en el servicio donde se potencia una enseñanza responsable, así como valores éticos universales de entrega y solidaridad necesarios para aquellos que optan por una carrera pedagógica. Lamentablemente, esto no se tiene al momento de evaluar los programas de licenciatura del país en sus procesos de Acreditación de Alta Calidad, lo cual es ya una exigencia para las Escuelas Normales. Obviamente la acreditación propende por el ofrecimiento de un servicio de “buena de calidad”; sin embargo, no es un servicio de dar al Otro a partir de una generosidad que renuncia a los privilegios de un empleo estable (profesores contratados en provisionalidad); servicio que implica desplazarse a lugares retirados donde reina el conflicto armado y la escuela es la única que posibilita el encuentro entre los niños; el servicio que se involucra con la comunidad a fin de mitigar el hambre de la escuela. En estos asuntos las Escuelas Normales, como las Licenciaturas de la región, tienen bastante que contar respecto a este tipo de servicios, lo que hace que estén acreditadas para las comunidades más apartadas y olvidadas del país.

Entre la enseñanza y el aprendizaje

Se espera que el método del que enseña sea el método que transmite el enseñante, más este está permeado por unos ojos ávidos de horizonte formativo, por la realidad contextual de una generación que le antecede, y una enseñanza que se recupera en quien la recibe. Es un dar-recibir-dar que genera una doble enseñanza; el enseñante aprende a ser maestro enseñando y a la vez recibiendo de otros maestros experimentados la ciencia necesaria (Valencia, 2006). En estos encuentros se genera un tipo de saber pedagógico que hace difusa la división enseñanza-aprendizaje, lo que es un asunto que pone en cuestión la manera tradicional como se imparte la instrucción en los centros escolares. Por experiencia se sabe que no es lo mismo enseñar que aprender, ambos conceptos implican procesos distintos: “Quien aprende recibe información y la procesa. Quien enseña procesa información y la propone. Son procesos que parecen ir en direcciones opuestas, pero no son antagónicos, sino que son expresiones del mismo proceso” (Calvo, 2007: 327); lo que sucede es que en la escuela la división es más acentuada por la relación asimétrica maestro-estudiante que constantemente la caracteriza.

Sin embargo, el mismo Carlos Calvo (2007) considera que en los ambientes informales la relación “aprender-enseñar” se invierte en “enseñanza-aprendizaje”, colocando énfasis en la enseñanza⁵, lo cual contraviene la lógica instruccional, pues no es posible enseñar algo que de ante-mano no se ha aprendido. Sin embargo, dice el autor: “para enseñar es indispensable volver a aprender lo ya sabido, a fin de recrear el aprendizaje que permita enseñar con entusiasmo y misterio, evitando la repetición rutinaria de los datos” (p.328). Esto es precisamente lo que sucede al interior de los procesos pedagógicos de las Normales; los estudiantes que se preparan para maestros, específicamente los del ciclo complementario, recrean la enseñanza dada por el tutor y la transmiten con una personalidad propia, con una vida singular que les hace expresar de múltiples formas el contenido recibido. Ellos experimentan el acontecimiento escolar de manera diferente; vive los momentos intempestivos y las contingencias de la escuela de forma mucho más íntima que el docente de academia o investigador experto. Como normalista, experimenta saberes/sabores gracias a un pensamiento

⁵ El profesor Carlos Calvo pone como ejemplo la relación que viven los abuelos con sus nietos. “Los abuelos enseñan a los niños que aprenden de sus experiencias y conocimientos. Los niños enseñan a los abuelos las nuevas tecnologías desde sus preguntas e ignorancias. El niño madura y el abuelo rejuvenece. Ninguno predomina cuando las relaciones son afectivas y dialógicas. (2007: 328).

divergente que integra cotidianamente. Alucinante lucidez que, más que transmitir postulados conceptuales, son expresiones de vivencias concretas que permanentemente centellean los espacios inesperados de la escuela (Jaramillo y Aguirre, 2015a)

En la división enseñanza-aprendizaje se encuentra un espacio, un *entre* que aflora en medio de la instrucción; no solo se enseña a un otro, también se es enseñado por este, de manera que el Otro es al mismo tiempo el señor, el maestro. Según Han, “el *entre* es un “espacio de amistad como indiferencia, donde «nadie ni nada “domina” o siquiera “tiene preponderancia” sobre los demás” (2012: 118). Es en el *entre* donde se vivencia una relación distinta, un encuentro en el que la relación de las partes, a pesar de gozar de la misma categoría de estudiantes, son a su vez asimétricas, dado que a ambos les asiste la altura de acompañarse en un mismo viaje pedagógico.

Esta relación intersubjetiva de enseña dialogante, la vivencí en una capacitación de maestros en el año 2004, donde se nos invitaba como Universidad al municipio de Caldo (Departamento del Cauca) con el fin de orientar unos talleres de Educación Artística a unas comunidades indígenas. En el receso de la jornada, un profesor de música de la escuela veradal presentó el grupo de chirimía de la escuela; era un grupo de niños y niñas que tocaban armónicamente los instrumentos como el tambor, la quena, la zampoña y demás instrumentos musicales. Durante 30 minutos nos recrearon con diversidad de melodías andinas, sorprendiendo por la escasa edad de los niños. Hablando luego con el profesor, me decía que el proceso de formación de la chirimía le tomó unos tres años, dado que debía enseñar por separado el manejo de los instrumentos y luego cohesionarlos entre sí. No obstante, a medida que conformaba la chirimía los niños pasaban de un año escolar a otro, lo que implicaba que cuando cursaran 5to de primaria debía abandonar la chirimía para ingresar al colegio.

Esto implicaba al maestro volver a empezar continuamente el proceso de enseñanza con los niños de los primeros grados, lo cual hacía bastante dispendioso la enseñanza de los instrumentos e interrumpía la continuidad del grupo representativo de la escuela. Ante tal situación, el maestro propuso a los niños de 5to que empezaran a enseñar a los más pequeños de 1ro y 2do, participando en la iniciación y manejo del instrumento que a cada uno le tocaba, sobre todo, la quena y zampoña. De este modo, el maestro logró la continuidad de la chirimía. Estudiantes enseñando a estudiantes, relación pedagógica que se actualiza en la medida que se practica; sensibilidad que

antecede toda preparación reflexiva, dado que es al interior de la práctica donde aprendizaje y enseñanza se mixturán en un solo saber: un saber que da sentido a las palabras donde fluye contantemente la música a través de los ecos de una chirimía.

Referencias bibliográficas

- Cajiao, F. (El Tiempo, 2014). En el mes del maestro. Diario El Tiempo. Sección Educación. 5 de mayo de 2014. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13938363>
- Calvo, C. (2007). Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. Santiago: Nueva Mirada Ediciones
- Cortázar, J. (2009). Papeles Inesperados. Barcelona: Punto de lectura
- Iribarne, J. (2009). Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado. En: Acta Fenomenológica Latinoamericana. Vol. III. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. pp. 55-66.
- Gaos, J. (1989). La caricia”. En: *La filosofía de la filosofía*. Barcelona: Crítica. p. 128.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Decreto 4790. (19 de Dic, 2008). “Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones”. Ministerio de Educación Nacional. Sitio Web recuperado: http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-179246_archivo_pdf.pdf. [acceso: 09/13/2017].
- Echeverri, J. (2010). Cleotilde: personaje que encarna la formación. En: *Pedagogía, saber y ciencias* (Javier Sáenz, Edit.). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Bogotá: Colección CES. pp. 155-185.
- García-Baró, M. (2012). Sobre la escuela. En: *Elementos de Antropología Filosófica*. México: Jitanjáfora, Morelia Editorial. pp.187-211.

- Jaramillo, L.G (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos*. 37, 131-145.
- Jaramillo L.G y Aguirre, J.C. (2015a). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 169-180. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.ieff>
- Jaramillo, L. y Aguirre J.C (2015b). De personajes a personas: una aproximación éticoepistemológica a la investigación en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 146-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.51>
- Levinas, E. (1967): “Reflexiones sobre la «técnica» fenomenológica”. Texto aparecido en la recopilación: Husserl, *Cahiers de Royaumont, philosophie* No III, (1959). En: *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger. Nuevos comentarios*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación Nacional (2017, en Línea). Escuelas Normales Superiores en Colombia. MEN: Sitio Web: www.mineduacion.gov.co. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/345504:Escuelas-Normales-Superiores-en-Colombia>. [acceso: 09/13/2017].
- Saldarriaga, O. (2003). *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Valencia, C. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Manizales: Universidad de Caldas.