

## Escuelas Normales y Comunidades de Maestros: Tradición de Trabajo Académico

*Yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia”  
Mijaíl Bajtín (1982)*

William Orozco Gómez\*

Sandra Milena Naranjo Giraldo\*\*

Eliana Patricia López Gaviria\*\*\*

\* Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Licenciado en Educación. Coordinador Académico y Programa de Formación Complementaria Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. Profesor de Cátedra UdeA y UCO. willimon1805@yahoo.com

\*\* Magíster en Educación. Licenciada en Gestión Educativa. Maestra de Básica Secundaria, Media y Programa de Formación Complementaria Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. saminaranjo@hotmail.es

\*\*\* Magíster en Ciencias Naturales y Matemática. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Maestra de Básica Secundaria, Media y Programa de Formación Complementaria Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla elipati2010@gmail.com

### Cómo citar este artículo:

Orozco Gómez, W., Naranjo Giraldo, S. M., & López Gaviria, E. P. (2022). Escuelas Normales y Comunidades de Maestros: Tradición de Trabajo Académico. Cuadernos Pedagógicos, 24(34), 1-19. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/351561>

### Resumen

Esta investigación se desarrolló en una Escuela Normal Superior pública ubicada en el municipio de Marinilla, oriente de Antioquia. Su propósito fue indagar por la manera en que se han agrupado los maestros de esta institución para configurar comunidades académicas durante el período 1997-2022. Si bien existen múltiples discursos y trabajos investigativos respecto a las comunidades de maestros, en términos conceptuales, estas se sitúan en el plano del desarrollo profesional docente. A nivel metodológico, esta investigación se inscribió en el enfoque cualitativo, aplicó el diseño de estudio de caso simple y usó como técnicas entrevistas a maestros y revisión de documentos. Como resultado, se identificaron tres momentos históricos a lo largo de estos 25 años asociados a modalidades específicas de trabajo entre maestros. En primer lugar, los núcleos disciplinares inscritos en el Dispositivo Formativo Comprensivo. En segundo, las comunidades por niveles cimentadas en la idea de transversalidad. Por último, las comunidades académicas por áreas inscritas en los saberes específicos y orientadas a la gestión académica. Se concluye que las comunidades de maestros suponen una tradición en la vida Normalista, así mismo, permiten responder a los retos de estas instituciones de formación docente, en términos de los ejes de formación, investigación, extensión y evaluación. Así mismo, se establece su aporte a la construcción de saberes pedagógicos, el desarrollo profesional de los maestros y el mejoramiento de los procesos institucionales. Se pone de manifiesto la necesidad de seguir fortaleciendo la producción científica e investigación al interior de estas comunidades.

### Palabras Clave

comunidad académica, comunidad de maestros, Escuela Normal, tradición, investigación, trabajo en equipo, desarrollo profesional.

## Normal Schools and Teachers' Communities: Tradition of Academic Work

### Abstract

This research was developed in an Escuela Superior Normal located in Marinilla, eastern Antioquia. Its purpose was to research how the teachers of this institution have been grouped to configure academic communities during the period 1997-2022. Although there are multiple discourses and research regarding teacher communities, in conceptual terms, these are situated in the level of teacher professional development. Methodologically, this research had a qualitative approach, a simple case study design and techniques as teacher interviews and document review. As a result, three historical moments were identified throughout these 25 years associated with specific modalities of work among teachers. Firstly, disciplinary nuclei are registered in the Comprehensive Formative Device. Secondly, the communities by levels are based on the cross-cutting idea. Finally, the academic communities by areas are registered in the specific knowledge and oriented to academic management. It is concluded that the teachers communities suppose a tradition in the Escuela Normal, and allow to respond to the challenges of these teacher training institutions according to the axes of training, research, extension and evaluation. Likewise, its contribution to the construction of pedagogical knowledge, the professional development of teachers and the improvement of institutional processes is established. There is a need to continue strengthening scientific production and research within these communities.

### Keywords

Academic community, teacher community, Escuela Normal, tradition, research, teamwork, professional development.

## Consideraciones iniciales

El trabajo sinérgico entre maestros es un asunto crucial en las actividades cotidianas que movilizan las instituciones educativas. La consolidación de estos equipos de trabajo ofrece beneficios para la resignificación de las prácticas docentes, la construcción de propuestas curriculares y la atención de asuntos académicos, convivenciales y emocionales de los estudiantes. En otras palabras, podría decirse que el trabajo en equipo entre maestros permite hacer frente a las vicisitudes que la escuela tiene intrincada en su cotidianidad, un conjunto de fenómenos que serían casi inmanejables por un solo agente del escenario escolar. Desde esta perspectiva, este texto procura presentar algunos hallazgos de una investigación llevada a cabo en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo del municipio de Marinilla, oriente de Antioquia, respecto al trabajo en equipo que han desarrollado los maestros a partir de la reestructuración de estas instituciones, mediante el Decreto 3012 de 1997, posibilitándoles un funcionamiento de modo independiente, pues hasta ese momento las Escuelas Normales venían estando adheridas a otras instituciones de educación básica. Así mismo, se exponen algunas reflexiones asociadas a estas formas de trabajo que han permeado las culturas escolares de estas instituciones formadoras de maestros. Para tal fin, se introducen algunos elementos históricos y conceptuales respecto a la categoría de comunidad que funge como figura que ha cobijado las estrategias de trabajo en equipo promulgadas en esta Escuela Normal. Posteriormente, se delimitan algunos elementos del problema y diseño metodológico de la investigación. Finalmente, se describen los resultados y se reportan las conclusiones.

En este sentido, antes de presentar las ideas fuerza de este texto, resulta ineludible abordar algunas cuestiones teóricas sobre las comunidades de maestros. Los primeros acercamientos conceptuales a dicha noción se sitúan en el trabajo de los teóricos suizos Lave y Wenger (1991), quienes, en la primera parte de la década del 90', acuñaron el término de "comunidades de práctica" para referir un grupo de profesionales que trabajan hacia un objetivo común. Estos colectivos comparten un conjunto de prácticas e interactúan regularmente para dinamizar este repertorio e ingresar nuevos elementos al mismo, centrándose, en gran medida, en el desarrollo y la transferencia de saberes prácticos y experiencias a los nuevos miembros de la comunidad, de modo que estos puedan hacer frente a las problemáticas comunes en el ámbito profesional. En términos de los autores, los nuevos participantes terminan apropiándose de dichos elementos mediante interacciones con los profesionales más experimentados, pasando por un proceso de formación entre pares, de tal modo que se convierten en colaboradores más proactivos y líderes en la transformación de la comunidad. Sin embargo, la conceptualización de Lave y Wenger (1991) es reduccionista dado que otorgan gran relevancia a la práctica y descuidan otros dominios que intervienen en el desarrollo profesional de los maestros, entendiendo que su desempeño no obedece meramente a un cúmulo de recetas y fórmulas, sino que también está atravesado por asuntos de naturaleza conceptual. De esta manera, si bien una comunidad de maestros está mediada por la

interacción de sus participantes, es necesario que no se restrinjan los contenidos de dicho intercambio.

Ahora bien, ¿qué caracteriza una comunidad de maestros?, ¿qué la hace comunidad? Para Lord y Lomicka (2008), aunque tienen rasgos singulares, comparten básicamente tres condiciones que permiten su identificación y estructuración. El primero es el espíritu, es decir, las comunidades son creadas alrededor de vínculos que toman envergadura en un sentimiento simbólico y compartido sobre la existencia de las mismas, en tanto unidades en las que los miembros se sienten identificados y aceptados; el espíritu de una comunidad de maestros reside en los sentimientos de pertenencia a la misma. En segundo lugar está el intercambio, toda vez que las comunidades se edifican sobre la base de la colaboración, o sea, sobre la idea de que sus miembros se beneficiarán mutuamente participando de ella; es el intercambio el que hace posible que las comunidades se mantengan vivas. La tercera condición gravita alrededor del aprendizaje, pues estas deben construirse activamente respecto a los conocimientos y las necesidades de sus participantes. Esto quiere decir que lo que circula dentro de la comunidad ha de ser pertinente para las actuaciones profesionales de los maestros, quienes encuentran en las comunidades espacios de formación y cualificación permanente.

En la misma línea, los trabajos que se han realizado en función del reconocimiento de las dinámicas propias de comunidades de maestros han permitido nominar las distintas modalidades de trabajo en equipo entre maestros. La distinción más extendida reconoce tres grandes tipos de comunidades: comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje y comunidades de discurso. Por una parte, las comunidades de práctica se concentran en realizar una especie de aculturación a los nuevos maestros, según unas tradiciones de prácticas profesionales existentes, justo a través de las interacciones con los miembros más experimentados (Wenger, 1998). Por otra parte, en las comunidades de aprendizaje las acciones se relacionan con el trabajo cooperativo y un conjunto de comprensiones compartidas respecto al ejercicio profesional, procurando paralelamente la exploración de nuevas prácticas alternativas (Helleve, 2010). Desde esta perspectiva, los maestros que son miembros de una comunidad de aprendizaje problematizan su propia enseñanza para aprender, desaprender y reaprender, encausando sus propias prácticas hacia procesos de mejoramiento. Finalmente, en las comunidades de discurso los maestros se inscriben en paradigmas y desarrollan modos de pensamiento colegiados que toman envergadura en discursos pedagógicos que les permiten habitar y hablar del mundo (Resnick, 1991), esto es, compartir un mismo lugar de enunciación discursiva. Conviene anotar que a las comunidades mencionadas pueden ingresar temporalmente otros agentes externos con fines de orientación y acompañamiento. En cualquier caso, resulta necesario que estas comunidades de maestros incluyan ciertos ejercicios de apropiación, interpretación y reinterpretación de elementos teóricos, analizando en la literatura científica elementos que pueden iluminar sus discusiones, reflexiones y toma de decisiones.

De acuerdo con lo expuesto, se identifican múltiples categorías para nombrar el trabajo entre maestros. Un punto de salida ante esta atomización es acudir al trabajo de los norteamericanos Grossman y Wineburg (2000), quienes señalan que la proliferación de términos ha desembocado en una especie de banalización del concepto, dicho de otra manera, se habla de comunidad con gran facilidad y para referir asuntos instrumentales. En términos de los autores conviene hablar simplemente de comunidades profesionales, ya que lo que es corolario del trabajo mancomunado en las instituciones educativas es la posibilidad de desarrollo profesional docente, mediado por la ayuda y el soporte que se pueden brindar entre los miembros. Así, por ejemplo, como médicos y enfermeras establecen comunidades para mejorar el cuidado de los pacientes, las comunidades de maestros deben estribar en el aprendizaje de los estudiantes (Grossman y Wineburg, 2000). En concordancia, se señala que la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla ha propiciado a lo largo de su historia el trabajo sinérgico entre sus maestros, asunto que se ha desarrollado con mayor ahínco desde su reestructuración y que ha terminado por permear su Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), dinamizando la producción de saber pedagógico y la configuración de la identidad normalista. Por estas razones, el presente ejercicio de investigación hizo una lectura de la manera en que se han agrupado los maestros formadores de la Escuela Normal, analizando las posibilidades de desarrollo profesional que estas experiencias ofrecen y decantando este proceso a la luz de la necesidad de dignificar la profesión docente.

A nivel metodológico, el ejercicio investigativo se inscribió en el paradigma histórico-hermético, el cual busca “la comprensión de sentido lo que, en lugar de la observación, abre acceso a los hechos” (Habermas, 1996, p. 4). Los instrumentos utilizados estuvieron relacionados con el registro y tratamiento de los discursos orales y escritos, de modo que en su caudal simbólico pudieran develarse dichos sentidos, para este caso, los vinculados a la experiencia de pertenecer a una comunidad de maestros. De este modo, se aplicaron entrevistas a maestros en ejercicio con trayectoria de al menos 10 años en la institución y se hizo la revisión de documentos que pudieran brindar indicios sobre la manera en que han funcionado estas comunidades, entre ellos, el P.E.I, la propuesta de práctica pedagógica, los proyectos pedagógicos transversales y otras evidencias documentales del archivo pedagógico. Así mismo, este ejercicio se localiza en el enfoque cualitativo, en tanto se interesa por la particularidad de un fenómeno sin el ánimo de hacer generalizaciones. Siguiendo a Creswell (1998), debe recordarse que este enfoque se caracteriza por su desarrollo en el escenario natural donde ocurre el fenómeno, en este caso, una Escuela Normal. Este ejercicio investigativo también implica la realización de trabajo de campo y reconoce al investigador como un instrumento clave en la recolección de datos, atributo que cobra especial relevancia pues los investigadores se desempeñan como maestros de la misma institución y han vivenciado a lo largo de sus trayectorias profesionales el trabajo por comunidades. De esta manera, la imbricación de los investigadores en el fenómeno posibilita desentrañar y reinterpretar los sentidos construidos al respecto, como lo plantea Habermas (1996), en el paradigma histórico-hermenético:

El mundo del sentido transmitido se abre al intérprete sólo en la medida en que se aclara a la vez el propio mundo de éste. El que comprende mantiene una comunicación entre los dos mundos; capta el contenido objetivo de lo transmitido por la tradición y a la vez aplica la tradición y así mismo a su situación. (p. 4)

En cuanto al diseño, se seleccionó el estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), por tratarse de un ejercicio donde se elige una sola unidad de análisis, es decir, una sola institución. Las etapas seguidas involucraron:

1. Identificación y acotamiento del caso
2. Delimitación de unidades de estudio o temas
3. Trabajo de campo
4. Análisis de la información mediante triangulación de fuentes e instrumentos
5. Formulación de asertos.

A continuación, se presenta algunos de los resultados del ejercicio alrededor de una categoría emergente: las comunidades de maestros como tradición de la Escuela Normal. Alrededor de esta categoría se formulan asertos (afirmaciones) en tres momentos históricos identificados. Estos asertos son nutridos con las concepciones y sentidos que los maestros dan al trabajo por comunidades.

## **Las Comunidades De Maestros En La Escuela Normal: Una Tradición Organizacional**

La Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla ha consolidado a lo largo de los años su estructura interna para lograr una identidad que fortalezca la propuesta de formación y oriente los esfuerzos de sus directivas, maestros, personal administrativo, estudiantes y comunidad educativa en general. La autoevaluación ha posibilitado la reflexión y el análisis de los procesos educativos, pedagógicos e investigativos que constituyen el currículo institucional, visibilizando el desarrollo y la transformación permanente en la que se ve inmersa la institución. Es así como se presenta una síntesis de las transformaciones que se han dado en relación con la fundamentación pedagógica en la Escuela Normal.

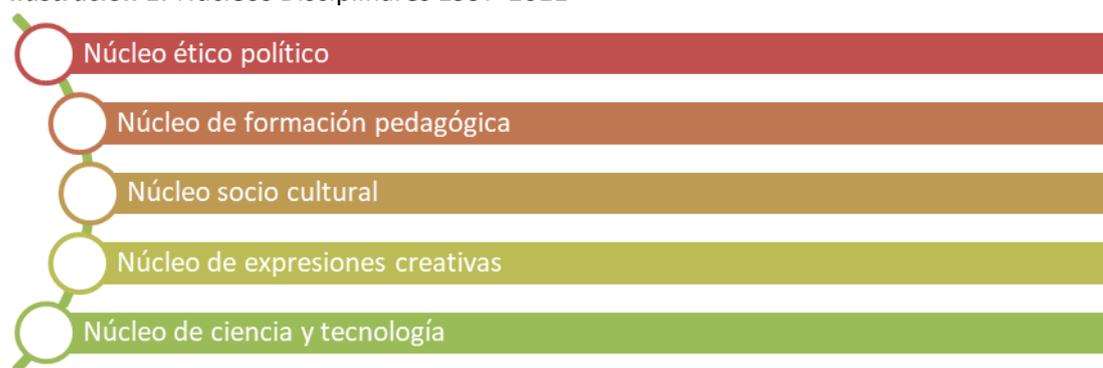
### **Momento 1. Los Núcleos Disciplinarios Y Dispositivo Formativo Comprensivo**

El proceso de reestructuración de las Escuelas Normales (1998) del departamento de Antioquia contó con el acompañamiento del grupo de investigación ACIFORMA liderado por el profesor Jesús Alberto Echeverri de la Universidad de Antioquia. En este proceso se diagnosticó una posible restricción de la fundamentación pedagógica, conformación de comunidades académicas y ausencia de proceso de investigación, para lo cual se planteó el Dispositivo Formativo Comprensivo, como una herramienta que asume la Escuela Normal en tanto campo aplicado que

favorece el análisis epistemológico y hermenéutico entre las ciencias y la pedagogía. Ello permite sistematizar, generalizar y teorizar a partir de las prácticas pedagógicas, aportando a la tradición crítica de la pedagogía. La Escuela Normal de Marinilla asumió entonces la fundamentación pedagógica desde el Dispositivo Formativo Comprensivo, esto es, los conceptos de experiencia y experimentación desde Jhon Dewey como orientadores de la acción pedagógica en la Escuela Normal. Como consecuencia, se planteó una nueva estructura administrativa que refiere la constitución de los núcleos disciplinares desde áreas afines de los objetos de formación y fueron conformados por docentes desde preescolar hasta el ciclo complementario (ahora, Programa de Formación Complementaria -PFC-), quienes definieron un proyecto de investigación más pequeño que aportaba al proyecto general de investigación de la Escuela Normal. También se articularon a esta propuesta los proyectos reconfiguradores, que se desarrollaron desde las prácticas pedagógicas de maestros en ejercicio y maestros en formación en dicho campo aplicado, no sólo en términos de apropiación sino de producción de conocimiento al interior del horizonte conceptual de la pedagogía.

Para los maestros que aún laboran en la institución y vivieron esta experiencia significó un ejercicio interesante de reflexión y construcción de propuestas que, según sus perspectivas, pueden catalogarse como 'innovadoras'. "Cuando trabajábamos en los núcleos hicimos muchas cosas. En el núcleo de expresiones creativas hacíamos campamentos fomentando la educación artística y la pedagogía, pues los estudiantes de once eran quienes hacían el campamento para los más pequeños" (ES03)<sup>1</sup>. "Si algo ha caracterizado la Normal es que siempre hemos trabajado en equipos de maestros, desde que yo estoy acá he pertenecido a un grupo de trabajo donde aportamos a la institución. Al comienzo hacíamos cosas como el periódico escolar o la revista" (ES06). Desde esta perspectiva, esta estrategia de trabajo le permitió a la Escuela Normal cristalizar propuestas pedagógicas para la atención de sus estudiantes y liderar procesos educativos en el territorio, en virtud de referentes teóricos inscritos en los clásicos de la pedagogía.

En ese sentido, los núcleos disciplinares cumplieron funciones articuladoras dentro de la propuesta de formación de maestros, pues la misma estructura organizativa que poseían (disciplinar) posibilitó el intercambio de situaciones, problemas, temáticas y experiencias en torno a la ciencia, la pedagogía y la didáctica, mediante la reflexión, el análisis y la discusión. Así mismo, los núcleos establecieron las condiciones para generar vínculos relacionales entre el maestro y los demás sujetos de la práctica pedagógica (comunidad educativa), así como del maestro consigo mismo. En otras palabras, estos equipos propiciaron la producción pedagógica, el encuentro entre los maestros y la reflexión. Los núcleos disciplinares que funcionaban para ese entonces en la Escuela Normal se presentan en la Ilustración 1.

**Ilustración 1.** Núcleos Disciplinarios 1997-2011

Fuente: Elaboración propia

Conviene señalar que los núcleos estuvieron conexos al Dispositivo Formativo Comprensivo y giraron en torno a la reflexión de lo pedagógico, la cotidianidad del maestro, las infancias y la escuela, la interrogación por la enseñanza, el aprendizaje, la formación y las educación. Y en este preguntar, se gestaron las conceptualizaciones y prácticas que trazaron rumbos posibles a la formación de maestros. En el dispositivo se enfatizó sobre la tradición crítica de la pedagogía, la reconstrucción de la memoria de saber, la apropiación del archivo pedagógico, la implementación del diario pedagógico y la formación del maestro de maestros. Esta propuesta para rescatar la fundamentación pedagógica no solo fue implementada por la Escuela Normal de Marinilla, sino por la mayoría de las Escuelas Normales de Antioquia desde la formación de maestros en los seminarios permanentes, donde se tuvo la posibilidad de compartir con personajes del movimiento pedagógico en Colombia: Eloísa Vasco, Javier Sáenz, Humberto Quinceno, Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverry y Alberto Martínez Boom. En términos de los maestros: “La experiencia del dispositivo comprensivo fue importante para que comprendiéramos algunos asuntos de la pedagogía que es en últimas lo que diferencia a la Escuela Normal de otras instituciones” (ES05). De acuerdo con los discursos de los maestros entrevistados, la propuesta del Dispositivo Formativo Comprensivo sigue siendo crucial en el currículo de la institución, incluso es presentado como un rasgo característico en la impronta normalista.

Con la visita de verificación de condiciones de calidad en el año 2010, se planteó la revisión de la fundamentación pedagógica y ante la falta de identificación con un modelo pedagógico como tal, la Escuela Normal adoptó por consenso de la comunidad educativa el modelo desarrollista. Este no solo reflejaba el hacer de los actores educativos, sino que se dimensionaba como el ideal al cual llegar a nivel pedagógico y didáctico, sin dejar de reconocer que persistían aún prácticas pedagógicas tradicionales. Se asumió el modelo desde un enfoque activo y desde el Dispositivo Formativo Comprensivo como estrategia. Además, fueron realizadas diversas actividades con los diferentes estamentos educativos para favorecer la apropiación de los referentes conceptuales del modelo y el planteamiento de estrategias para su implementación en el aula. También, con esta transformación, se dieron otras que marcaron profundamente la organización interna institucional. En el año 2011, por ejemplo, el acompañamiento y asesoría a los procesos académicos,

pedagógicos e investigativos de la Escuela Normal por parte de la Universidad de San Buenaventura posibilitó el análisis del funcionamiento del modelo, reconociendo las fortalezas y logros alcanzados en su apropiación e implementación. Un elemento que causaba mucha inquietud era el trabajo que desarrollaban los núcleos disciplinares conformados por los maestros, que venían funcionando desde el inicio del proceso de reestructuración de las Escuelas Normales (1997). Tras varias reuniones de debate se concluyó que la conformación de los núcleos disciplinares, si bien favorecía el trabajo en equipo de los docentes por ser un espacio colaborativo para reflexionar y compartir la tarea educativa, no posibilitaba la interdisciplinariedad propia del desarrollo de proyectos transversales. Además, las múltiples actividades propuestas para el trabajo de los núcleos terminó agotando las prioridades de su actuar en la institución y se convirtió más en un espacio para el desarrollo de actividades y cumplimiento de tareas, desvirtuando el propósito de su creación.

De acuerdo con este primer momento, el trabajo en equipo con los maestros normalistas es un asunto asociado a la existencia misma de las Escuelas Normales, pues ¿Cómo puede una Escuela Normal atender la educación preescolar, básica y media y al mismo tiempo desarrollar las funciones sustantivas de la educación superior?, ¿Cómo puede una Escuela Normal, como institución formadora de maestros, responder a múltiples asuntos si no es con el trabajo mancomunado de los maestros? En ese orden de ideas, se afirma que, como lo señalaron Grossman y Wineburg (2000), solo a través del trabajo en equipo de los maestros se hace posible hacer frente a los retos y desafíos que implica la formación de otros seres humanos. Así mismo, un asunto constante en el funcionamiento de los núcleos disciplinares por más de quince años fue el lugar protagónico de la pedagogía en el acontecer de las escuelas normales, toda vez que los procesos de reflexión, planeación y actuación profesional han estado demarcados por la producción y circulación de saber pedagógico.

## **Momento 2. Las Comunidades Académicas Por Ciclos Y Niveles**

Dando continuidad a los procesos de autoevaluación permanentes, hacia el año 2011, se propuso un cambio importante frente a la organización de equipos de maestros, que hasta ese momento venían funcionando como núcleos disciplinares. Se convirtieron entonces en Comunidades Académicas por niveles con carácter interdisciplinar. Para ello, se inició con un proceso de conceptualización sobre lo que significaba esta nueva propuesta para la Escuela Normal y se desarrollaron diferentes encuentros con el colectivo docente y entre las mismas comunidades académicas con el propósito de discernir cuáles eran sus principales características, funciones y alcances. Se conceptualizó la Comunidad Académica como un colectivo de maestros y/o estudiantes que comparten intereses comunes, que establecen redes de comunicación entre sí y generan espacios sociales para la difusión, el diálogo y la crítica sobre los procesos y resultados de su actividad académica y pedagógica. Así pues, una comunidad académica era a su vez un espacio para la construcción del conocimiento, reconociendo los aportes epistemológicos de cada

disciplina de saber y la lectura de contexto que como equipo pudieran realizar. Dichas comunidades se crearon para trabajar con una intencionalidad común, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los diferentes niveles y/o ciclos de enseñanza y aprendizaje establecidos en la institución y las metas o propósitos por alcanzar en los proyectos planificados. Estas comunidades académicas, además de favorecer la interdisciplinariedad, debían propiciar el trabajo por proyectos como estrategia pedagógica para trascender un poco el asignaturismo y oxigenar los equipos docentes, además de corresponder a los esfuerzos de dinamización de los proyectos pedagógicos transversales. En efecto, las comunidades conformadas fueron:

**Ilustración 2.** Comunidades académicas 2011-2020



Fuente: Elaboración propia

Las comunidades académicas se asumieron en el sentido de lo que plantean Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) respecto a su articulación desde la IAC (Investigación Acción Crítica), lo que posibilita que los maestros mejoren las situaciones en las que trabajan así como su ejercicio profesional. En un sentido más específico, estas comunidades pretendieron constituirse en pequeñas redes para la solución de problemas comunes, pero no sólo de la práctica profesional, sino relacionados con el ejercicio de la profesión, con la dinamización de las instituciones en las que se llevan a cabo la educación y formación. Así, a partir de la IAC, la comunidad implica autorreflexión y cambios personales que influyen positivamente en las instituciones; que trasciende lo individual hacia lo social. El objetivo primordial de las comunidades académicas fue entonces para la Escuela Normal generar estrategias pedagógicas transversales y procesos de investigación escolar que fortalecieran la formación integral del maestro y del estudiante. Es así como las comunidades se convirtieron en una excusa para pensar la formación en cada uno de los niveles de enseñanza, permitiéndoles el intercambio de saberes y experiencias, como una oportunidad para la transformación social. En palabras de los maestros: “el cambio de núcleos disciplinares a comunidades fue motivado por la necesidad de mejorar el trabajo de los procesos interdisciplinarios, pues estaban muy abandonados y cada área de conocimiento se dedicaba a lo suyo” (ES02), “el trabajo por comunidades tampoco fue del todo exitoso, la verdad estábamos ensimismados,

a ratos sin norte, haciendo cosas inmediatas y más bien dedicados a compartir con los compañeros, pero sin producción evidente” (ES01). En este segundo momento, se hace evidente la relación de las formas de trabajo en equipo de los maestros con las necesidades del contexto institucional y las metas planteadas en el P.E.I, pues lo que más sobresale en este segundo periodo es el énfasis en los proyectos pedagógicos transversales.

Ahora bien, en el año 2020, tras un nuevo proceso de autoevaluación se identifica la urgencia de que en las comunidades académicas se desarrollen procesos investigativos, académicos pedagógicos y producción textual de sus prácticas. Esto implica la participación de todos sus miembros para incrementar y difundir los aprendizajes y estrategias metodológicas, las cuales constituyen uno de sus intereses. Sin desconocer que el trabajo dentro de la comunidad debe permitir la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, se encuentra que este debe estar basado en los intereses de quienes, de una u otra manera, hacen parte de la comunidad, ya sea de forma directa o indirecta. La identificación de una comunidad académica no está determinada únicamente por las disciplinas de saber que la integran, sino por la participación de todos sus integrantes en la construcción del saber pedagógico. En síntesis, fue necesario repensar la reconstrucción y producción de conocimiento al interior de las comunidades, asuntos que, según los resultados de la autoevaluación, debían estar orientados por los intereses de los participantes, los cuales no era posible colegir por su distanciamiento a nivel disciplinar, siendo propicio generar ciertos procesos de negociación.

### **Momento 3. Las Comunidades Académicas Por Áreas De Conocimiento**

Hacia el año 2020, se reestructura el trabajo por comunidades en la Escuela Normal, pasando de equipos por niveles o ciclos a equipos por áreas. En este nuevo proceso se reconceptualizan las comunidades académicas como el espacio de legitimización del saber pedagógico. Este concepto es entendido como el conjunto de conocimientos de carácter teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado y que configura la práctica de la enseñanza (Zuluaga, 1999). Es así como las comunidades académicas se convierten en portadoras y reguladoras de los discursos y de las prácticas que circulan en la Escuela Normal y que permiten la construcción de saber pedagógico. Ahora bien, la conformación de las comunidades académicas en la Escuela Normal está dada a partir de áreas afines, es decir, cada una de las comunidades está configurada por los maestros que orientan los procesos de formación de la siguiente manera:

**Ilustración 3.** Comunidades de área 2021 a la fecha

Fuente: Elaboración propia

En relación con lo anterior, la Escuela Normal asume en esta nueva propuesta que los maestros son quienes le dan vida al proceso de comunidades académicas en la institución, mediado por su apropiación conceptual, capacidad de reflexión y habilidades comunicativas. En palabras de Díaz (1997), una comunidad académica debe estar constituida por personas calificadas intelectualmente que lideran procesos de investigación y docencia y que mantienen canales de comunicación que les permiten intercambiar conocimientos. Así mismo, en la Escuela Normal se reconoce la necesidad de actitudes como el respeto, la honestidad, la responsabilidad y la solidaridad, los cuales fungen como base de un trabajo en equipo, en el que no hay un sentido unívoco, si no múltiples perspectivas y miradas que permiten la producción de saber. Para los maestros de la institución, “el trabajo por comunidades demanda demasiados valores, trabajo en equipo, seriedad, respeto por las ideas del otro, siempre es un reto trabajar con otros” (ES04); “me parece que ahora que volvimos a trabajar con áreas pueden surgir muchas cosas buenas, aunque un problema claro es el tiempo, siempre es limitado y también la armonía que pueda tenerse, porque hay veces que no todos conectamos” (ES01). En esta línea, la Escuela Normal debe seguir avanzando en la comprensión del significado de una comunidad académica, lo cual implica su reconocimiento como organizaciones complejas que requieren un análisis a partir de los cuestionamientos sugeridos por Clark (1993), a saber: ¿Cómo se organiza el trabajo?, ¿Cómo se sostienen las creencias?, ¿Cómo se distribuye la autoridad?

Según los datos recolectados mediante este ejercicio investigativo, en este último momento de la organización de equipos de maestros se hallan respuestas tácitas que la Escuela Normal da a estas preguntas. Respecto a la primera cuestión, las comunidades son en la actualidad la base de la gestión académica, por lo tanto,

lideran los procesos de diseño pedagógico y curricular: prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Dicha organización permite consolidar la experiencia de los maestros que la conforman, desde sus prácticas de aula hasta la legitimación de los saberes que se convierten en el eje del componente académico institucional. En relación al segundo cuestionamiento, el sostenimiento de las creencias está fundamentado, en primer lugar, por la aceptación de la heterogeneidad y, en segunda instancia, por el reconocimiento de la subsistencia de la comunidad por encima de la temporalidad de los miembros que la conforman. En otras palabras, en este tercer momento de configuración de equipos de maestros ha sido ineludible comprender que son los maestros quienes dinamizan el proceso de construcción de los saberes que cimientan y fortalecen la comunidad y, a la vez, la gestión académica de la Escuela Normal. No priman intereses individuales y distinciones entre el aporte de cada miembro, si no que hay una satisfacción por el constructo logrado de manera conjunta, desde la divergencia de ideas, planteamientos y capacidades. Finalmente, respecto al tercer interrogante relacionado con la distribución de la autoridad, se lee el esfuerzo institucional por materializar el principio de horizontalidad, con una definición clara de roles y funciones que confluyen en un propósito común. Se enfatiza que en esta última propuesta hay un líder o coordinador de comunidad que empodera a los demás maestros resaltando sus potencialidades para la construcción de saber pedagógico, aspecto que funge como herencia de las anteriores formas de organización de maestros, pues siempre ha sido necesario.

De manera general, la ruta o camino establecido para estas últimas comunidades académicas se plantea a partir de los elementos que se presentan a continuación:

**Ilustración 4.** Comunidades de área 2021 a la fecha



Fuente: Elaboración propia

Los elementos que conforman la ruta no tienen un orden lineal o secuencial. Por el contrario, se presentan como piezas de un engranaje que le dan sentido a las comunidades académicas como principio de construcción de saber pedagógico. De acuerdo con lo interpretado en los discursos de los maestros y lo esbozado en algunos documentos institucionales, los tres elementos involucran las siguientes esencialidades.

**Consolidación de la Gestión Académica Institucional.** Según los hallazgos, el componente académico procura gestionarse desde una perspectiva deductiva o inductiva. Por lo tanto, deductivamente podría pensarse en que la comunidad educativa asuma una postura pasiva y poco propositiva frente a los procesos institucionales. Sin embargo, la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo procura el fomento de una postura inductiva en la que los procesos se gesten desde la iniciativa de los maestros, congregados por comunidades académicas, desde la reflexión de las prácticas y la legitimización de discursos, para dinamizar, resignificar y dar sentido a los procesos institucionales que confluyen en la formación de los nuevos maestros. En palabras de los maestros, “las comunidades tienen que resaltar el sentido de la Escuela Normal, es decir, la formación de los maestros. Aquí en la Normal debemos respirar esa pedagogía” (ES04), “en un colegio como una Escuela Normal hay muchas cosas que hacer a nivel académico, sólo a través del trabajo en equipo puede sacarse adelante las metas de la gestión académico-pedagógica” (ES02).

**Reconocimiento de las prácticas y discursos de los Maestros del Área.** Este aspecto de la ruta de las comunidades en la Escuela Normal adquiere relevancia en la medida en que el maestro es considerado, según Zuluaga (1999), como portador de saber pedagógico. Dicho saber, implica reflexionar sobre las prácticas educativas de los maestros de cada área, generar un proceso de documentación y sistematización de las experiencias para propiciar un proceso de reflexión individual y en comunidad. Para los maestros, “el trabajo en las comunidades involucra escribir, consignar, hacer memoria para que lo que se hace no quede en el olvido. Además, en caso de una visita de verificación de las condiciones de calidad o no sé ahora cómo se llaman, deben tenerse evidencias” (ES04). En consecuencia, dicho proceso se fundamenta en la naturaleza y características de la Escuela Normal que, según el decreto 1236 de 2020, involucra realizar una reflexión permanente sobre el papel de los principios pedagógicos y procesos de formación, extensión, investigación y evaluación (Ministerio de Educación de Colombia, 2020). En relación con lo anterior, las comunidades académicas aparecen como espacios que consolidan en la Escuela Normal los principios y ejes misionales normalistas, desde el reconocimiento, documentación y seguimiento de procesos institucionales.

**Dinamización de la propuesta de investigación de la institución.** De acuerdo con los discursos analizados, este aspecto de la ruta supone una estrategia central en la Escuela Normal, puesto que consolida el sentido de las comunidades académicas como legitimadoras del saber pedagógico. Dentro de esta estrategia de dinamización de la propuesta de investigación de la Escuela Normal se visualizan dos

líneas. La primera se refiere al acompañamiento y asesoría a las propuestas de investigación del programa de formación complementaria. La segunda hace referencia a la participación en los proyectos pedagógicos transversales. En relación con lo anterior, las comunidades académicas, como tradición se han prefigurado en la Escuela Normal, se convierten en nichos de investigación, acogiendo a los maestros en formación en su experiencia de investigación, para acompañarlos y asesorarlos desde el dominio conceptual del área de cada comunidad. Es así como, en el campo de formación de investigación educativa y pedagógica I, los estudiantes del cuarto semestre del programa de formación complementaria plantean el anteproyecto de investigación desde sus intereses. Al reconocer las líneas conceptuales de las ideas, los grupos de investigación son asignados a las comunidades académicas, quienes en articulación con los maestros asesores de la investigación se convierten en guía y referente para acompañar a los maestros en formación, hasta la socialización de los ejercicios investigativos a la comunidad educativa donde estos finalizan su proceso de formación como Normalistas Superiores.

Finalmente, se afirma que las comunidades académicas en la Escuela Normal de Marinilla son la llama de los proyectos pedagógicos (de aula, transversales e investigativos) porque se encargan de liderar estos proyectos de tanta relevancia para la dinámica escolar. Los maestros, organizados por las comunidades académicas y la coordinación académica, se responsabilizan de la planeación, desarrollo y evaluación de estrategias que movilizan los proyectos pedagógicos transversales en la institución.

## Conclusiones

Al examinar la historia de las comunidades académicas en la Escuela Normal de Marinilla desde 1997 hasta el 2022, se lee el esfuerzo que ha realizado la institución por acercar el trabajo en equipo entre maestros a lo que Díaz (1997) señalaba, en términos de que estas agrupaciones operen como verdaderos colectivos para la producción y la discusión del conocimiento, por lo cual actividades de docencia e investigación son constantes en este devenir. Así mismo, puede reportarse la persistencia a lo largo de estos 25 años de las tres características planteadas por Lord y Lomicka (2008) respecto a la existencia de comunidades, es decir, si bien sigue siendo un reto el fortalecimiento de las actividades investigativas y científicas en esta Escuela Normal, se evidencian los sentimientos de pertenencia de los maestros mediados por sus aprendizajes y experiencias, el espíritu que cada forma de trabajo en equipo ha supuesto para el momento histórico donde se ha fraguado y, finalmente, el profundo intercambio que se ha generado entre los maestros.

En efecto, puede concluirse que en las Escuelas Normales existen comunidades académicas que buscan corresponder a las necesidades del contexto institucional. Ahora, si bien estos colectivos deben fortalecerse para alcanzar mayores niveles de producción científica, han permitido a las Escuelas Normales responder a los retos derivados de su naturaleza dual: ser instituciones de educación preescolar, básica y

media, por un lado; desarrollar actividades de educación superior asociados a la formación inicial de maestros, por el otro.

De acuerdo con lo anterior y considerando los ejes misionales que recientemente se le han requerido a las Escuelas Normales mediante el Decreto 1236 de 2020, se entiende que las comunidades académicas funcionan ciertamente como los vehículos que le dan materialidad a estos ejes de formación, investigación, extensión y evaluación. En cuanto a la formación, las comunidades académicas en la Escuela Normal siempre se han esforzado por promover espacios de autoreflexión de los discursos y las prácticas. La formación solo puede entenderse desde procesos continuos de autoformación, autoconocimiento y autoreflexión, encaminándose a la transformación del sujeto (MEN-ASONEN, 2015). Es así como las comunidades académicas recopilan las experiencias de vida de los maestros para convertirlas en experiencias académicas. En cuanto al eje de investigación, este se convierte en un elemento estructural puesto que las comunidades académicas indagan las prácticas de aula y desarrollan un proceso permanente de sistematización de las acciones escolares. En ese sentido, según el Ministerio de Educación y la Asociación de Escuelas Normales (2015), la investigación constituye una actividad científica que presupone el acceso y la producción de nuevos saberes, al mismo tiempo que supone un actividad prácticamente universal, por la relación que establece entre las políticas educativas y las tendencias que emergen a nivel planetario respecto a las prácticas educativas. Este aporte a la producción de nuevos saberes permite, en primer lugar, generar un saber desde el grupo de maestros para el contexto propio y, en segundo lugar, aportar de manera general a la consolidación científica de la pedagogía. Para los maestros, este aporte al conocimiento existente dentro de la pedagogía es clave. En sus palabras, “en el trabajo con otros compañeros aprende uno muchas cosas, en esta Normal hay gente brillante, todos son excelentes, entonces cualquier posibilidad de trabajo con los demás redundaría en producir saber pedagógico” (ES05).

En cuanto al eje de evaluación, las comunidades académicas lo hacen evidente en la medida en que logran percibir y sistematizar la realidad educativa desde su función pedagógica, es decir, al ser concomitante con la misión de la educación, los objetivos institucionales, la formación de los maestros y sujetos que participan. De la misma manera, se reconoce la evaluación como fuente de información para comprender y estudiar el avance de sus procesos de enseñanza (MEN-ASONEN, 2015). En suma, la evaluación que se realiza desde las comunidades académicas supera el peldaño de la crítica, para convertirse en el punto de partida para movilizar las dinámicas institucionales, al mismo tiempo que se articula al proceso de autoevaluación institucional, propuesto desde la guía 34. Por último, el eje de extensión enmarca el trabajo de las comunidades académicas en la adaptación y reorientación de los procesos liderados por cada área, a partir de las necesidades de la comunidad. Becher (2001) afirma que las comunidades académicas no solo deben desarrollar un campo de conocimiento específico, sino que lo deben enseñar y divulgar. Lo anterior implica una apropiación de las líneas educativas nacionales e internacionales, el reconocimiento de su propia realidad escolar para aportar al

proceso de construcción comunitaria y social. En resumen, se resalta en la Escuela Normal los aportes de cada comunidad académica en la elaboración de publicaciones que permiten la interacción con la comunidad. Es así como cada comunidad académica se responsabiliza de la publicación de una sección del periódico escolar "impronta pedagógica" que tiene una periodicidad semestral y que permite a la comunidad visualizar las dinámicas de la Escuela Normal.

De otro lado, las transformaciones históricas del trabajo por comunidades en la Escuela Normal evidencia cómo este proceso ha sido dinámico y ha estado en constante reorganización a lo largo de estos 25 años, permitiendo afirmar que el trabajo por comunidades de maestros se convierte entonces en una tradición normalista. Esto se acerca a los planteamientos de Grossman y Wineburg (2000), al considerar que la existencia de comunidades acaece justamente donde se reúnen varios profesionales para analizar las problemáticas de su ámbito de acción. Así, para la Escuela Normal, las comunidades presuponen oportunidades de desarrollo profesional de sus maestros, toda vez que en ellas se han posibilitado operaciones de reflexión, análisis, planeación, construcción, entre otras vinculadas a las prácticas docentes y los discursos pedagógicos. Las tres propuestas de trabajo entre maestros que se han sedimentado en la historia de la Escuela Normal exceden la propuesta primigenia de Lave y Wenger (1991) acerca de las comunidades de práctica pues, si bien las distintas agrupaciones promulgadas por la Escuela Normal han tenido sus limitaciones y restricciones, de una u otra manera han procurado superar el instrumentalismo y la casuística cotidiana a la que la se ven expuestas las vidas de los maestros tras habitar el escenario escolar. Naturalmente, esto no es un asunto fácil, más bien es un desafío que constantemente enfrenta los equipos profesionales, sin embargo, fijar el norte más allá de esta frontera involucra una apuesta por tensionar lo dado y superar el peso de la rutina.

En síntesis, al visualizar la estructura organizacional de las Escuelas Normales, para este caso de la Escuela Normal de Marinilla, a lo largo de estos 25 años de reestructuración evidencia que se ha pensado la formación de maestros como un asunto colectivo, que involucra el trabajo mancomunado y sinérgico de todo su personal docente en dirección al horizonte institucional mismo. Asuntos como los proyectos pedagógicos, las prácticas de aula, la gestión curricular, el seguimiento académico, entre otros que son parte de la gestión académico-pedagógica del Proyecto Educativo Institucional (PEI) son pensados en clave dialógica, es decir, posibilitando la polifonía de voces de todos los profesionales de la educación que coinciden en los actos formativos que promueven las Escuelas Normales. Así pues, este trabajo entre comunidades de maestros no solo ha sido característico de las Escuelas Normales, sino que ha involucrado la reinterpretación de lo que acontece al interior de estas instituciones, de su sentido de comunidad educativa, es decir, este tipo de propensiones hacen posible entender que las Escuelas Normales tienen claro lo que significa el liderazgo compartido o distributivo, como hoy en día se le llama. Así, las comunidades académicas suponen oportunidades de participación en la gestión educativa del establecimiento educativo, empoderando a los actores de la vía institucional y, de manera simultánea, generando esos sentimientos de

pertenencia de los que hablaban Lord y Lomicka (2008). En definitiva, el trabajo por comunidades de maestros es ya una tradición de las Escuelas Normales que da cuenta de la manera cómo se experimentan y dinamizan sus culturas escolares y se jalonan procesos de cualificación para los maestros en ejercicio. Los maestros leen su institución, leen a otros y se leen a sí mismos a través de los demás.

## Notas

1. Sistema de codificación utilizado para proteger la identidad de los actores participantes. Las dos primeras letras representan el instrumento, por ejemplo, ES (Entrevista Semiestructurada). Los números indican a los actores indagados.

## Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gedisa.
- Bahtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Clark, B. (1993). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Visión.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Díaz, J. (1997). Las comunidades académicas. *Revista Colombiana de Educación* (34). DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5412>
- Grossman, P. y Wineburg, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers? Centre for the study of teaching and policy*. University of Washington.
- Habermas, J. (1996). *Conocimiento e interés*. Universitat de Valencia.
- Helleve, I. (2010). Theoretical foundations of teachers' professional development. En J. Lindberg, & A. Ologsson, *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 1-19). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-60566-780-5.ch001
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *Introducing critical participatory action research. The action research planner*. Springer.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lord, G. y Lomicka, L. (2008). Blended learning in teacher education: An investigation of classroom community across media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(8), 158-174. URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/24361/>.
- MEN-ASONEN. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. URL: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345485\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345485_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación de Colombia. (2020, 14 de septiembre). Decreto 1236. *Por el cual se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras de docentes*. Diario Oficial No. 51.437.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia.
- Resnick, L. (1991). *Shared cognition: Thinking as social practice*. American Psychological Association.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos.