LA FORMACIÓN DEL MAESTRO NORMALISTA:

¿qué formación para este maestro hoy?

Bibiana Herrera Baquero

Universidad Católica de Oriente, Rionegro

Resumen

Este artículo de revisión hace parte del trabajo investigativo que aborda el problema de la formación del maestro normalista en el marco de los procesos de construcción y reconfiguración de los planes de estudio del programa de formación complementaria que se han dado desde la reestructuración de las Escuelas Normales, promovida a partir de la Ley 115 de 1994. El objetivo central se funda en la comprensión de las implicaciones formativas que los dos planes de estudio, que han sido vigentes hasta hoy, han tenido en los normalistas de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. El presente texto que tiene como propósito exponer los referentes que fundamentan el proceso investigativo, responde a la génesis del concepto de formación haciendo énfasis en su comprensión básica y en su incidencia en los procesos de subjetivación como experiencia de transformación, además se exponen desarrollos históricos, legales y epistemológicos relacionados con la formación del maestro normalista en Colombia, dando un especial lugar a aquellas determinaciones que han propiciado la constitución de los programas de formación complementaria. Finalmente se presentan los antecedentes esenciales de investigación y se concluye que el tema de la

formación del maestro normalista es un campo de reflexión abierto sobre el cual es necesario seguir estudiando para darle cada vez mayor solidez.

Palabras claves: Escuela Normal Superior, ciclo complementario, formación complementaria, planes de estudio, formación, maestro, pedagogía

INTRODUCCIÓN

En el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales en Colombia el profesor Alberto Echeverri (1996) decía que las Escuelas Normales han sido como un barco de papel en medio de las tormentas provocadas por la improvisación en la política educativa de toda una Sociedad, haciendo referencia no sólo al proceso de resignificación de la propuesta de estas escuelas que forman maestros sino a la concepción de los mismos, que ha estado siempre al vaivén de las determinaciones políticas y los requerimientos económicos y sociales.

Durante las últimas décadas y concretamente desde la reestructuración, el tema de la formación de los maestros ha estado cruzada por diversas corrientes epistemológicas en las que el tema de la pedagogía como saber fundante y la profesión docente comprendida como habilidades para la enseñanza han configurado un maestro al margen de la reflexión juiciosa y rigurosa de la que habla Runge (2019) y de la formación entendida por Kant (2009) como ascenso a la libertad.

Este artículo, partiendo de los presupuestos anteriores presenta fundamentos teórico conceptuales relacionados con la formación del maestro y su compresión como profesional de la educación, además de mostrar el estado del arte de la investigación. El texto se organiza en tres apartados. En el primero se hace una génesis del concepto de formación y su relación con los procesos de subjetivación. En el segundo se presenta a grandes rasgos la incidencia de las determinaciones legales de las últimas décadas sobre la formación de los maestros en las Escuelas Normales en Colombia. El tercero contiene aportes que desde el campo investigativo se han hecho al tema de la configuración de las Escuelas Normales y a la formación del maestro.

EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

En el campo de la pedagogía, el tema de la formación del maestro, marcado por enfoques de tipo academicista, centrados en la transmisión de los contenidos de las ciencias que se han de enseñar o enfoques tecnicistas que ofrecen elementos apropiados para la construcción de productos a base de guías y módulos, deja al margen o presenta de manera mínima los elementos conceptuales de formación y se cimienta en aspectos de orden metodológico como lo explica Chevellard (2000) en su texto *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando.* En ese sentido, se hace necesaria la reflexión sobre una formación del maestro como una búsqueda de reconocer los procesos que permiten pensarlo como profesional y que le exigen establecer una relación individual, personal y viviente con el bien cultural que le ha sido encomendado, para participar en su cultivo según la idea de Roth (2010)

¿Qué formación para este maestro? Más allá de los instrumentalismos, y como una manera quizás básica de acercarnos al concepto, hemos de decir que, formación desde las reflexiones de Renauld (2004) se podría definir como una experiencia humana y cultural, concreta y real que favorece el despliegue de las potencialidades del ser humano; potencialidades desde el ser, el hacer, el conocer, el saber, el convivir, el aprender, el emprender, el desaprender. Aspecto que implica, de por sí acción, reflexión, diálogo y transformación. Es un concepto que remite a la esencia y se refiere al sentido que identifica y diferencia el ser persona y la posibilidad de humanización, que cuando se pone a disposición de la educación remite también al conocimiento como fuente de liberación y a

los procesos que se disponen para el perfeccionamiento humano; es decir para la potenciación de las habilidades, destrezas y competencias

Pero, pensar la formación del maestro no puede más que conducirnos a la reflexión de todo lo que este concepto implica, sus acepciones, su incidencia en el campo de la pedagogía y de las humanidades. Él es más que una sencilla definición, es una historia, es una experiencia. Se trata de desentrañar del concepto mismo su manera de hacerse vida en la vida del maestro.

Origen y consolidación del concepto

El concepto de Bildung como formación aparece esencialmente o en un primer momento, en la teología, haciendo referencia al camino que debía recorrer el hombre hacia la superación de las imágenes de sí para buscarse a sí mismo en tanto yo, es decir formarse a imagen del único perfecto, Dios. Esta concepción de la formación es apropiada por la teología del siglo XIV gracias a los aportes del maestro Eckhart, como lo resalta Rodolfo Mauricio Biocca (2010) citando a Rebok en su artículo *Formación y Bildung: análisis de dos nociones convergente en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles*

> El origen de la Bildung se remonta a la mística tardomedieval y, más en concreto, a Meister Eckhart: este vincula la teología de la *imago Dei* con la doctrina neoplatónica de la emanación y reintegración, junto con el concepto de forma latino.

Supone una actividad de Dios, que consiste en revelarse formando el alma del hombre y el hacer presente a Dios como aporte humano.

Esta idea de formación propuesta que se establece desde la mística se convierte en base para el desarrollo posterior de muchos discursos teológicos, filosóficos y más adelante pedagógicos. En lo que respecta a la teología vale la pena recordar que en el siglo XVI Lutero hace suyo el problema de la Bildung y más adelante se incardina también en las disertaciones de los pietistas como una forma de referirse a la relación de la apariencia exterior con el interior humano (su alma) pues desde la auto-observación y la autoreflexión personal se busca la comprensión del mundo y de la naturaleza (Saavedra, 2017).

En el campo de la filosofía la propuesta de Eckhart encuentra nuevos enfoques en algunos filósofos. Con Nietzsche a través de su gran confianza en el desarrollo y potenciamiento del superhombre a partir del cultivo de una cultura auténtica, la suya es una mirada introspectiva que propende al desarrollo de condiciones de posibilidad para que emerja el hombre ajeno a todo tipo de dominio. Según este filósofo "La humanidad debe trabajar sin descanso en la creación de algunos grandes hombres. Ésa y no otra es su tarea" (Nietzsche, 2000a, 75). También en Marx con su propuesta de hombre plenamente humano a través de la libertad y la emancipación, a quien explica de manera concreta Gadea (2011) con las siguientes palabras "sólo cuando el hombre haya superado su condición de explotación y de alienación en la historia comenzará a ser efectivamente humano, ejerciendo todas sus potencialidades en forma libre" (p.171). Se puede citar también a Bloch (2007) que propone un tender hacia el reino (en términos cristianos) no como un encuentro con el dios de la periferia, con el dios

mítico, sino un encuentro con el dios interior en el que se da la lucha por la construcción de ese mundo nuevo que es ya pero todavía no.

En el campo de la pedagogía es necesario hacer énfasis en la tradición pedagógica alemana que asume la formación o bildung en relación con las ideas de la ilustración, pero al mismo tiempo, supera a esta última, toda vez que en ella se encuentran las diversas dimensiones del ser humano, es como un movimiento dialectico o de enajenación en el que el sujeto sale de sí para regresar a sí, sufre una transformación que lo hace más ser humano. Runge y Garcés (2011, como se citó en Cossio 2018) indican que no se puede en la tradición alemana definir la formación en términos de contenido, la formación está en relación estrecha con los contextos específicos y con situaciones concretas, más aun, con lo que respecta a la formación del ser humano como ser que se transforma, que deviene y que se forma.

Al respecto también Hans Georg Gadamer (1996) expresa

> Partiendo del concepto de un ascenso a la generalidad, Hegel logra concebir unitariamente lo que su época entendía por formación. Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica y tampoco designa un comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. (p. 41)

El desarrollo del concepto de formación ha sido un proceso histórico largo que además ha implicado el dialogo de la pedagogía alemana con propuestas contemporáneas

que le exigen cada vez mayor atención a la persona, al ser humano en todas sus dimensiones, a los procesos de subjetivación, de transformación de ideas, contextos y experiencias.

Formación como subjetivación

Formarse es asumir el reto de un nuevo modo de subjetivación, que no se confunde con una idea alternativa de interiorización o administración de habilidades personales, porque interiorizar es ponerse en posición de apropiación de lo externo, de los sucesos, de los encuentros y de los discursos, pero formarse es transformar la interioridad, reconociendo las posibilidades de renovación que hay en cada uno desde las relaciones que se establecen con la exterioridad, ya sea otro sujeto o un espacio de interacción social, laboral, académico.

Tagore (1915, como como se citó en Nussbaum, 2010) afirma "Nuestra mente no obtiene libertad verdadera adquiriendo materiales de conocimiento ni poseyendo las ideas ajenas, sino formando sus propios criterios de juicio y produciendo sus propios pensamientos" (p.75). Un reconocimiento de lo importante que es para el sujeto la posibilidad de transformar las propias experiencias en ideas, en conocimiento, en criterios de juicio sobre la realidad que comparte con otros sujetos.

La formación entonces ha de permitirle al maestro de hoy hacer experiencia de encuentro con el mundo real como posibilidad de transformación personal, un proceso que sólo se logra cuando él mismo reconoce que su unicidad está hecha de la relación con la multiplicidad de sujetos que hacen parte de su mundo y que él mismo es también el reflejo de una pluralidad de formas de ser maestro.

Conviene subrayar que el proceso de subjetivación en el que se embarca el maestro a través de su formación, debe estar inscrito según lo dicho anteriormente, en dos propósitos:

en primer lugar hacer del maestro un ser humano capaz de interiorizar lo que le sucede y transformar modos de ver y de juzgar, es lo que se refiere a la eticidad del maestro, en segundo lugar, constituirlo en sujeto de saber pedagógico, porque subjetivación alude a la creación de identidad, esto, desde una apropiación de la historia y de la epistemología de las disciplinas pero también desde una profunda reflexión de la pedagogía, comprendiendo que una sólida formación en el saber pedagógico es el mejor recurso para generar posibilidades de construcción de nuevo conocimiento, siempre y cuando se asuma el campo disciplinar y profesional de la pedagogía no como campo de reflexión sobre los procesos de enseñanza o como proceso de reproducción de conocimiento sino como espacio de producción de saber de acuerdo con Runge, Garcés y Muñoz (2010).

En relación con el primer propósito, Humberto Quiceno (1996) define de esta manera la formación

> Cuando en nuestra lengua decimos –formación- nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter, formarse es un constante desarrollo y progresión que permite ser capaz de ver de otra manera, pero cada vez más abarcante: precisamente en esto consiste lo que Hegel nombra como ascenso a la generalidad.

Sobre el segundo propósito Runge, Garcés y Muñoz (2010) expresan que

> No podemos seguir pensando que la consolidación de la pedagogía como un campo profesional y disciplinar deba quedar circunscrita a la práctica de los maestros en contextos escolares. Es tiempo de empezar a abrir el espectro de problemas del

campo disciplinar y profesional de la pedagogía a temas como la formación, la constitución de subjetividades en espacios familiares, religiosos, sociales, culturales, políticos en clave pedagógica y trabajar con un concepto más amplio de educación.

No se trata pues de dar normas y parámetros de comportamiento al maestro, ni mucho menos determinar para él las formas específicas como debe hablar, caminar, escribir, proponer sino más bien crear condiciones de interiorización que le permitan transformar visiones y estilos de relación con otros saberes y con los otros sujetos.

Al iniciar el siglo XIX Herbart (1983) planteó que era necesario que el maestro estableciera una relación con la pedagogía y la ciencia, sin embargo, esta relación ha estado, durante mucho tiempo, más determinada por intereses de tipo sociopolítico que le han restado visibilidad al maestro y lo han convertido, en muchos momentos de la historia, en un instrumento más de los procesos gubernamentales, en los que cobran mayor relevancia los para qué, que los quienes o qué.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO NORMALISTA EN COLOMBIA

En el presente acápite no se pretende hacer un recorrido por la historia de la educación en Colombia, pero al pensar en la formación del maestro en las Escuelas Normales, no se puede dejar de tener en cuenta lo necesario que es una mirada comprensiva por las concepciones o enfoques dominantes que han ido incidiendo en la estructuración de la escuela y de los planes de formación de los maestros normalistas.

Mirar hacia atrás es reconocer que en gran parte los desarrollos educativos y las experiencias de formación en Colombia están vinculada con los procesos de consolidación como república, según lo afirma Pita (2015) en *Fundar Escuelas para Consolidar la República y Formar Ciudadanos*, desde la batalla de Boyacá múltiples acontecimientos lo han demostrado.

> …En cierta medida, a través del proyecto educativo el gobierno, bajo el especial liderazgo del vicepresidente Francisco de Paula Santander, buscó entronizar estratégicamente los valores liberales y fortalecer la legitimidad de un sistema político que intentaba consolidarse como una verdadera alternativa en contraposición al antiguo régimen implantado en estas tierras por más de tres siglos. Precisamente, las ceremonias de apertura de escuelas y los certámenes académicos fueron los espacios privilegiados para difundir las ventajas de una República libre y soberana. (Pita, 2015, p.89)

El primer plan de educación, de acuerdo con Pita (2014) no solo aboga por la necesidad de aprender a leer como requisito para acceder al derecho al voto, sino que además hace fuerte énfasis en la formación militar y en la normalización del método Lancasteriano, haciendo el requerimiento de fundación de escuelas bajo este método y al mismo tiempo la exigencia de formación en los valores cristianos. Se revelan así intereses de consolidación de la republica que según Baez (2005) estuvieron basados en el aporte educativo de quienes ya venía realizando procesos de escolarización y más adelante con los inicios del posicionamiento del oficio del maestro con las escuelas normales, un hecho que se identifica también como estrategia de potenciación de los procesos sociales que se venían desplegando.

El siglo XX se desarrolla bajo tres grandes miradas, en primer lugar y según los aportes de Castro (2007) se piensa la educación desde los modelos biológicos de la regeneración de la raza, poniendo en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje al médico, y comprendiendo como elementos prioritarios de las políticas de gobierno todo lo referente al trabajo y a la salud física. En segundo lugar, se piensa en la escuela activa o nueva como estrategia de formación en contexto y en respuesta a la Recomendación No. 52 de la Conferencia Internacional de Ministros de Educación realizada en 1961 en Suiza, según lo explica Rojas (1991), una experiencia en la que emerge la figura del maestro como mediador. Una última mirada es la de la propuesta de una tecnología educativa en la que el profesor es un técnico debidamente entrenado en el dominio de competencias. Esta mirada, según los aportes de Tamayo (2006) resquebrajó la relación del maestro con la ciencia y la pedagogía y se convirtió en el puente para la etapa de reforma en la que surgieron grandes grupos de investigación y movimientos y se dieron cambios en la concepción del maestro sobre todo como profesional.

El maestro como profesional de la educación

Tamayo (2006) plantea que en la década de los ochenta surge el Movimiento Pedagógico como respuesta a las tecnologías educativas y a los bachilleratos diversificados que inciden de manera fuerte para que en la formación de maestros se dé un predominio del método, limitando el sentido de su acción social y política a un saber hacer y atándolo a un oficio de carácter tecnológico. Su saber se convierte en un saber de tipo práctico, se reduce a ser un facilitador del aprendizaje, su autonomía frente al plan de estudios queda relegado a los procesos de enseñanza.

El Movimiento pedagógico origina en un contexto de fuertes luchas políticas, de las reformas promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional, incluso desde la década de los sesenta y de problemáticas serias frente a la formación de los maestros, como lo expresa Gantiva (1984, como se citó en Tamayo, 2006)

> Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el "Mapa Educativo" y la Reforma curricular que buscaban "racionalizar" y "mejorar la calidad" de la educación. Con esta mira de control político y pedagógico el estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico.

Todo el trabajo del Movimiento, pero también el proyecto de ley de educación, que en un primer momento prescinde de las Escuelas Normales, pone en evidencia la crisis formativa de los docentes e impulsa a repensar y estudiar el valor del maestro normalista en el país. Así pues, los rectores de las escuelas Normales que son quienes en principio forman ASONEN, ven la necesidad de estudiar y reflexionar en la pertinencia social e histórica del maestro formado en estas instituciones, en la profesionalidad del docente, en la identidad y sobre todo en la formación que este tendría que recibir, una formación en la que los planes de estudio tienen un puesto importante pero que va más allá, la supera, toda vez que se piensa en los sujetos.

Promulgada la Ley de Educación 115 de 1994, artículos de ella reconocen la importancia o validez de las escuelas Normales y hacen un llamado a la reestructuración con una propuesta de formación a la que llaman ciclos complementarios.

> ARTICULO 112. Instituciones formadoras de educadores. Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores.
>
> PARÁGRAFO. Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994)

A partir de la promulgación de la ley inicia el proceso de reestructuración de las normales, bajo una reflexión sobre la cultura profesional de los maestros y la búsqueda de la consolidación de la pedagogía como saber fundante del maestro que se forma.

Como fruto del proceso de reestructuración de las instituciones de formación maestros en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional crea legítimamente en las normales el ciclo complementario, mediante el Decreto 3012 de 1997, para los estudiantes que, después de concluir su bachillerato, optan por la profesión docente, cursando un programa conducente al título de Normalista Superior con énfasis en algunas de las áreas

obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Los estudios realizados en el ciclo complementario son reconocidos por las facultades de educación, mediante un proceso de homologación de materias, que le permite al egresado continuar su proceso de formación en la licenciatura de acuerdo al énfasis cursado.

En el año 2007, mediante el Decreto 4790, se introduce un cambio en la concepción y perspectiva del proceso de formación de maestros ofrecido por las Escuelas Normales Superiores, el plan de estudio no se estructurará en torno al área de formación del énfasis cursado, sino que tendrá una mirada más centrada en el niño y en el maestro que se forma para acompañar la educación en los niveles de preescolar y de la básica primaria, desde todas las áreas del conocimiento que propone la Ley de Educación.

> ARTÍCULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. PARAGRAFO. La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos

> del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994)

La definición del plan de estudio de las escuelas normales superiores, de acuerdo a las políticas gubernamentales que han marcado los años de existencia del programa de la formación complementaria (1997-2021), les ha exigido un ejercicio de autoevaluación para identificar fortalezas y aprendizajes como base para emprender los procesos de resignificación. En estos procesos internos, validados a partir de la acreditación del programa del ciclo complementario (2002) y verificación de las condiciones de calidad (2007), se da una resignificación de la apuesta didáctico-pedagógica, que incide en la formación del maestro tanto a nivel conceptual como práctico y en ella emergen fuertes resistencias y rupturas epistemológicas que generan diferencias y permiten ver las marcadas distancias que existen en las concepciones y en los discursos pedagógicos.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO NORMALISTA: Una pugna universal entre su estatuto epistemológico y la urgencia del dominio de materias.

La educación de los pueblos ha sido desde siempre un tema de interés para el ser humano y de manera muy específica para quienes han tenido el poder a nivel político, económico, social y hasta religioso. La dominación ideológica ha estado ligada a esos procesos educativos y por lo tanto la formación de maestros ha sido leída como un medio para ello. No obstante, el maestro y su proceso formativo no se ha quedado relegado a determinaciones meramente ideológicas, el énfasis que la modernidad le dio al desarrollo de la razón, al humanismo ilustrado o en término de Kant a "La mayoría de edad" intelectual

sugirió nuevas preguntas sobre la formación en general y en especial de los maestros. En la modernidad "... pensadores llamados humanistas no sólo fueron críticos del modelo educativo imperante, aportaron categorías, concepciones educativas y nuevas interpretaciones que a la postre fueron las condiciones para la creación de nuevas instituciones de educación y formación" (Quiceno, 2015)

Bajo el contexto descrito y como respuesta a la necesidad de condiciones para el potenciamiento intelectual nacen en Europa las escuelas Normales, se van extendiendo entre el siglo XIX y el siglo XX y desarrollan características que les dan identidad, como su unidad con la educación secundaria y la atención a las poblaciones más lejanas. Sin embargo, no en todos los países las Escuelas Normales Superiores tienen hoy la misma estructura formativa de los inicios.

Un estudio realizado por Román y Cano (2008) analiza el proceso histórico de la concepción de la formación de maestros en España entre 1832 y 2008, reconociendo que los planes de estudio responden a las necesidades de la sociedad de cada tiempo, pero sobre todo a las exigencias de los discursos gubernamentales de cada época. El objetivo de esta investigación es precisamente aportar a los nuevos diseños que se proyectaban para la segunda década del dos mil. En el artículo se presenta el proceso que padecieron las escuelas Normales en España hasta convertirse en facultades de educación, pasando primero por escuelas universitarias. En el análisis también se deja entrever la preocupación que ha sido siempre latente en el campo de la formación de maestros sobre el darle prioridad a la enseñanza de las disciplinas como opción por el dominio de materias o poner en primer lugar

la formación pedagógica como opción por el reconocimiento y fortalecimiento del Estatuto epistemológico del maestro.

> "En el Congreso pedagógico de 1882, se puso de manifiesto la poca preparación pedagógica que recibían los maestros en su periodo de formación en las Escuelas Normales, reclamando aún mayor presencia en los planes de estudio de asignaturas pedagógicas y de horas de formación (Román y Cano 2008)

Concluyen, desde lo anteriormente expuesto y bajo el análisis de los documentos de las instituciones que, durante la historia de las Escuelas Normales, las escuelas universitarias de formación de maestros y de las facultades de educación, se ha evidenciado la urgencia de una formación pedagógica más sólida, pero ella se ha visto más determinada por las exigencias legales.

En América, México se reconoce por ser uno de los países en los que aún se cuenta con escuelas Normales y en los que ha venido creciendo la reflexión sobre la formación de los maestros. De manera específica se ha prestado una partícular atención a las escuelas Normales. Ellas como las Normales de Colombia han pasado por procesos y acciones de fortalecimiento o de revisión. Aunque su estructura no es hoy como la que se ha desarrollado en Colombia sigue siendo un tema básico de estudio el que se refiere a la formación profesional del maestro.

Una investigación realizada en México por Millán (2010) titulada *La formación de docentes en las Escuelas Normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición* parte del debate sobre la formación profesional en las Escuelas Normales. Reconoce que la problemática hunde sus raíces en lo que ella llama "un enfoque estructural

funcionalista, en el que la profesión docente es vista como una actividad necesaria para afrontar funciones valoradas socialmente" (p. 19)

A través de una metodología determinada por el enfoque fenomenológico, que permite la generación de encuentros y el establecimiento de diálogos, se hizo un trabajo continuo con los actores principales del proceso de formación que tenía como objetivo identificar las falencias que hay en la escuela Normal en relación con la formación de maestros, toda vez que quienes tienen la misión de acompañar esos procesos no siempre tienen la preparación para ello. A partir de la observación y el permanecer in sitio, la investigadora se permite concluir que es un peligro delegar la construcción de saberes pedagógicos únicamente a la práctica o a la mediación de otro sujeto y que por tanto es necesario lograr un perfil que propicie "la innovación en la práctica, pero rescatando el peso de la teoría" (Millan, 2010, p. 25).

Con miras a aportar al proceso de reestructuración propuesto por la Secretaria de Educación Pública de México Guerrero y Rodríguez (2016) hacen una investigación mixta, en la que a través de encuestas y diálogos con los egresados y valiéndose del enfoque fenomenológico, que permite la descripción del significado de experiencias vividas, estudian la percepción que tienen los docentes sobre la formación recibida en la Institución E.N.S Profesor Moisés Sáenz Garza y analizan la pertinencia de reformar el plan de estudio de las escuelas Normales. Sustentadas en los aportes de Aguilera (2013) que explica que la dificultad de la formación del maestro normalistas radica en que se le exige reflexionar sobre su práctica, pero históricamente no se le ha formado para ello, las autoras hacen notar la necesidad de una formación para los maestros que dando fuerza a la disciplinariedad, de un

valor primordial a la formación en la pedagogía y le permita a los sujetos reconocerse profesionales no solo en el campo de la educación sino en la sociedad misma.

En el ámbito de la escuela latinoamericana, De Tezanos (2006) publica *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios.* En este texto va contando a través de epístolas la necesidad y el proceso que se va gestando en el Instituto profesional de Osorno (hoy universidad de los Lagos de Chile) para transformar el currículo y rescatar el valor de la formación de maestros. Como en la mayoría de las investigaciones la reflexión de Tezanos tiende a mostrar que existe "una confusión sobre los contenidos y propósitos fundamentales de la formación porqué se intenta responder de manera coyuntural y casuística a las demandas impuestas por las diferentes administraciones del sistema educativo" (p. 3)

En una de sus cartas la autora de *El maestro y su formación* expresa que entre largos listados de asignaturas y de recomendaciones para la práctica se perdió de vista el sujeto y los fundamentos epistemológicos del currículo para la formación de maestros. Ella concluye que es esencial la construcción y circulación del saber pedagógico en las instituciones y se ha de hacer claridad que para Tezanos "el saber pedagógico emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica y que en él se encuentra la esencia de la identidad del oficio" (De Tezanos, 2006, p. 179)

Al realizar un rastreo por los procesos de investigación que se han hecho en Colombia en relación con las Escuelas Normales es posible identificar una preocupación mayor por los inicios de las mismas y su desarrollo histórico durante los siglos XIX y XX. Son numerosas las investigaciones que describen los procesos de constitución de estas instituciones, su

relación con la implementación de la educación pública en el país y la orientación formativa de las distintas épocas. Algunas investigaciones o estudios se han centrado en la formación de los maestros a raíz de las últimas disposiciones legales, mientras que otras por su parte muestran un marcado interés por los procesos de práctica de los normalistas y la resignificación de las mismas a partir de la reestructuración.

Calvo, Rendón y Rojas (2004) presentan un diagnóstico de la formación docente en Colombia, un artículo en el que se subrayan los puntos fundamentales sobre el desarrollo histórico de las instituciones de formación docente y las normas que han determinado ese desarrollo histórico. A través de la elaboración de instrumentos de recolección de información primaria enviados a las diferentes instituciones formadoras de maestros: Facultades de Educación o Escuelas Normales, se responde al objetivo general de dar cuenta de los procesos formativos de los profesores en relación con las reformas y las concepciones que han emergido de la Ley General de educación. Se establecen algunas conclusiones que dan cuenta de una valoración positiva pero general de los decretos posteriores a la ley 115 que han urgido a la reestructuración y resignificación de los planes de estudio de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, asegurando que

> "…los decretos han puesto a las instituciones a pensarse a sí mismas en consonancia con su misión, visión y responsabilidad social. En cierto modo, los decretos pueden estar coadyuvando a que la pedagogía encuentre una vía más clara para su pleno reconocimiento como saber propio del docente" (Calvo, Rendón y Rojas, 2004, p.30)

En María Rátiva Velandia se encuentran también varias contribuciones al estudio sobre la formación de maestros en Colombia. Rátiva (2016) publica el artículo *Las Escuelas Normales en Suramerica. El normalismo en vía de extinción. Colombia ¿cómo estamos?* En el que presenta una investigación de corte histórico que desarrolló a través del análisis documental y con el cual buscó responder a dos preguntas fundamentales, que son también punto esencial en la presente investigación: ¿De qué manera los decretos 3012 de 1997 y 4790 de 2008 transformaron la educación normalista en Colombia? ¿Cuáles son las verdaderas intenciones de la política educativa que en la actualidad regulan las Escuelas Normales Superiores?

La autora después de hacer un recorrido por el tiempo, mostrando las condiciones del surgimiento de las Normales en los diferentes países de Suramerica y destacar su relación con el método lancasteriano y en cierta medida también con el pesatalozziano, se hace énfasis en los muchos momentos en los que la pedagogía como saber fundante quedó relegada, incluso no apareció en los planes de estudio. Velandia expresa que en definitiva la política educativa que regula las Escuelas Normales tiende a dar solidez a discurso de corte capitalista que se han posicionado en el campo de la educación, pero también hace un llamado a las Escuelas a la autoevauación y al formatalecimiento de procesos que les permita mantenerse vigentes. De manera que no suceda con ellas como con muchas Escuelas Normales de otros países que quedan absorbidas por instituciones de educación universitaria.

En 2018 y 2019 dos artículos de Velandia, producto de fases diversas de la tesis doctoral *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010* pone de manifiesto que existen tensiones tanto de corte administrativo como epistemológico entre las instituciones y la normatividad.

La investigación es de carácter histórico y se desarrolla a través de la revisión de fuentes documentales diversa: artículos, informes, archivos, decretos.

Velandia (2018) expresa que las Normales han superado los retos impuestos por las reglamentaciones estatales, aunque ellos han propiciado el surgimiento de tensiones relacionadas con conceptos y discursos sobre el currículo, la practica pedagógica, los modelos educativos y las metodologías.

En el segundo artículo, Velandia (2019), indica que "es importante conocer el origen, desarrollo y proyección de las Escuelas Normales Superiores, en el marco del contexto histórico y su incidencia en la formación de sujetos y colectivos sociales donde se reconoce al egresado normalista como líder crítico y transformador de realidades" (p.120)

En ambos artículos se destaca que la Escuela Normal Superior de Cartagena como respuesta a la urgencia de formar sujetos críticos con competencias para la construcción de saberes pedagógicos recurre a las prácticas investigativas que son a su vez vía para la solución a problemas del contexto y medio para reflexionar y transformar discursos.

Soto, Campos y Parra (2019) presentan una investigación que parte de la pregunta sobre la incidencia de las políticas de estado y legislación hacia las Escuelas Normales en la normativa institucional del programa de Formación complementaria y en los cambios significativos en la formación en investigación. Bajo un análisis cualitativo, que se centró en la historia social educativa leída concretamente desde los grupos focales y desde las entrevistas, los docentes presentan una postura crítica sobre las maneras cómo a partir del decreto 4790 de 2008 la investigación es concebida como una arista del tercer principio

formativo *la pedagogía,* lo que hace que ella se disuelva en los panes de estudio y pierda visibilidad e importancia en los procesos formativos. Abogan además por una estructuración más clara de la investigación como espacio concreto para la discusión de saberes prácticos y teóricos.

En Antioquia se encuentran también reflexiones y estudios acerca de la influencia de las determinaciones legales sobre las Escuelas Normales Superiores en los procesos que se tejen en la construcción de los planes de estudio y la visión formativa del maestro.

Bolivar (2015) plantea que los decretos 3012 de 1997 y 4790 de 2008 emanados a partir del llamado que la ley 115 le hace a las Escuelas Normales a reformar y estructurar la propuesta de formación de maestros, hacen parte de una ola reformista que "pasa por encima de los procesos pedagógicos" (p.17) y dice, citando a Mejía (2002), que esta somete el proceso educativo a una reestructuración bajo criterios empresariales-financieros. Ante tal problemática se plantean como categorías la formación de maestros y las políticas educativas y se hace un acercamiento a ellas desde un proceso descriptivo que permite analizar los discursos y las tensiones y confrontar las relaciones que se producen al interior de las practicas de formación del maestro. El autor concluye que, la ola reformista que describe en su investigación, en la que no se concibe al maestro sino al profesional de la educación, repercute en los procesos de formación de los docentes toda vez que deja la pedagogía en un segundo plano. Desde esta aseveración se permite mostrar que también esas condiciones inciden en la reconfiguración de los procesos de formación al interior de la E.N.S de Fredonia y que esto le implica a la institución fortalecer desde procesos internos el componente pedagógico.

También desde una postura histórica y una revisión de las políticas educativas pero con un énfasis mayor en los procesos de reestructuración de las Escuelas Normales en Colombia Herrera (2017) presenta los resultados de un proceso de investigación en el que reconoce que la exigencia que se le hizo las Normales de reformar y acreditar sus programas generó tensiones y creó retos, muchos incluso sin cumplir aún, pero les permitió pensarse y ser reconocidas como instituciones para la formación de maestros. En este punto pone ella su atención y se pregunta ¿Cuáles son las condiciones que han marcado la presencia de las Normales en la formación de maestros en el país?

Para responder a la pregunta hace una opción por la revisión histórica y el análisis del discurso como posibilidad de lectura de las tensiones y las resistencias que de orden práctico y epistemológico emergen de los procesos de reestructuración. Destacan dos conclusiones que Herrera enuncia. Por un lado, muestra cómo las Escuelas Normales a pesar de las exigencias marcadas por discursos capitalistas y funcionalistas que el estado les ha hecho siguen trabajando por posicionar la pedagogía como saber fundante. Por otro lado, hace ver que muchos avances que se han logrado en las Normales están originados en la responsabilidad moral que ha predominado en estas instituciones.

El rastreo de los procesos de investigación acá citados demuestra que la pregunta por la formación del maestro es vigente y que el valor de las Escuelas Normales está más allá de determinaciones políticas o legales y se funda principalmente en la audacia de quienes históricamente han emprendido la lucha por la compresión del maestro no sólo desde su oficio sino sobre todo desde su papel social como intelectual y profesional.

Con respecto al proceso de investigación aquí presentado pueden exponerse dos observaciones que se extraen de la revisión conceptual y de antecedentes. En primer lugar, que la formación del maestro encuentra su solidez en la medida en que propicia el paso de la comprensión de la pedagogía como mera práctica a la construcción de teorías científico pedagógicas con sentido y validez para los conocimientos sobre esta disciplina. En segundo lugar, que los antecedentes aquí presentados sobre el valor pedagógico y formativo de las Escuelas Normales Superiores posicionan el presente artículo en un proceso de revisión necesario para estas instituciones puesto que, como lo hace notar Herrera en su informe, quedan todavía muchos retos que se plantean desde la exigencia social no de profesionales de la educación sino de maestros profesionales que se reconocen sujetos de saber pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

Arango, D., Campos, J., & Báez, L. (2021). Políticas y legislación en la Normal Superior de Colombia: La investigación en la formación de docentes en la ENS Santiago de Tunja, 2010-2018. *Revista Inclusiones*, 454-478.

Bicocca, R. M. (2010). Formación y Bildung: análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles. Revista Metafísica y Persona. UPAEP, Málaga. Recuperado de: https://docplayer.es/87017904-Metafisica-y-persona-filosofia-conocimiento-y-vida-ano-2-numero-3.html

Bloch, E. (2007) El Principio Esperanza. Edición de Francisco Sierra. Ed Trotta. Madrid

Calvo, G., Rendón Lara, D. B., & Rojas García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47). https://doi.org/10.17227/01203916.5519

Castrillón, H. Q. (1996). Origen de las Escuelas Normales y de los institutos de pedagogía en la época moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, (16), 126-153.

Castro-Gómez, S. (2007). ¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934). *Nómadas (Col)*, (26), 44-55.

Chevallard, Y. (2000). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando. Buenos Aires:Aique.

Cossio Moreno, J. A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(1), 522-545.

De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Echeverri, H. F. (2019). Formación de maestros y políticas educativas: un estudio de caso en la escuela normal superior Mariano Ospina Rodríguez del municipio de Fredonia (1994-2011). En: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11662/6/BolivarHector_2019_PoliticasEducativasMaestros.pdf

Echeverri Sánchez, J. A. (1996). Proyecto reestructuración de escuelas normales en el departamento de Antioquia. Revista Educación y Pedagogía, 8(16), 19-30.

Gadamer, H. G. (1996). Verdad y método, Salamanca, Sígueme

Gadea, W. F. (2011). Historia, poder y emancipación Carlos Marx. Astrolabio: revista internacional de filosofía, 164-176.

Gennari, M. (2014). La nascita della Bildung. Obtenido de: http://core.ac.uk/download/pdf/228534649.pdf

Herbart, J. F. (1983). Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid. Ediciones de la lectura.

Hernandez, M. G. G., & Román, M. D. R. R. (2016). La precepción de los maestros normalistas ante la reforma educativa: el caso de la Escuela Normal Superior Profesor Moises Saenz Garza. *ENSE Ñ ANZA más APRENDIZAJE*, 84.

Herrera Casilimas, G. E. (2017). Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas Normales colombianas. En: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2477/1/AA0241_gloriaherrera_panoramahco.pdf

Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (2012). Proyecto Educativo Institucional. Archivo Institucional

Kant, I. Sobre Pedagogía. (2009) Traducción de Oscar Caeiro. Ed: Universidad Nacional de Cordoba.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. Bogotá, D.C.: Autor. Ministerio de Educación Nacional.

Millán, L. M. F. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *30*(1), 117-142.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3012 de 19 de Diciembre de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 4790 de 19 de Diciembre de 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.

Nietzsche, F. (2000a). Schopenhauer educador. Madrid: Biblioteca Nueva.

Nussabum, M. (2010). Sin fines de lucro: Porque la democracia necesita de las humanidades. Katz editores.

Pita, R. (2015) Fundar Escuelas para Consolidar la República y Formar Ciudadanos. Una aproximación para el caso colombiano, 1819-18251 (Rev. hist.educ.latinoam - Vol. 17 No. 25, julio - diciembre 2015 - ISSN 0122-7238 – pp. 87 - 106

Pita, R. (2014) Educación, Patria y Progreso: las escuelas de primeras letras en el Caribe colombiano, 1820-182. En El Taller de la Historia Vol. 6. 346.

Quiceno, H. (1997). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento, Revista Educación y Pedagogía, vol 9 -10, No 19-20, Medellín: UdeA

Renauld, M. E. V. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, *28*(2), 13-28.

Reyes, A. L. (2012). Educando al educador, el caso de la Escuela Normal Superior. *Baukara. Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina*, (1).

Rojas, C. A. (1991). *El programa Escuela Nueva en Colombia* (No. 013264). Fedesarrollo.

Rodríguez, J. (1989). *El Sistema Preventivo: expresión de la santidad salesiana.* Editorial Centro Don Bosco. Bogotá.

Román, J. M., & Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio.

Roth, H. (1970). El buen arte de la preparación de la clase. Revista Educación, vol 1. Editada por el Instituto de colaboración científica.

Runge, A. K. Gobernación Antioquia y Secretaría de Educación de Antioquia (2019). *Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica*. Medellin, Colombia: Departamento de Antioquia

Runge, A. K. (2012) La Pedagogía como campo intelectual. En: Revista Educación y cultura, Bogotá, FECODE, N° 97

Saavedra, S. (2017). Formación (Bildung) y creación literaria "Llegar a ser lo que se es" en diversos mundos posibles. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n31/0121-8530-laplb-31-00216.pdf

Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 –113, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584 1

Tröhler, D. (1994). Los fundamentos religiosos de la bildung como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental.

Velandia, M. R. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción” Colombia, ¿cómo estamos? *Revista Hojas y Hablas*, (13), 169-178.

Velandia, M.R (2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. *Praxis*, *14*(1), 9-24.

Velandia, M. R. (2019). La formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 2002 a 2010. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, *11*(22), 111-124