

# **IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DESDE LAS REFORMAS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

**Bibiana Herrera Baquero**

**Universidad Católica de Oriente, Rionegro**

## **Resumen**

Este artículo 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, que los dos planes de estudio, que han sido vigentes hasta hoy, han traído para la formación de los maestros en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. El presente texto que tiene como propósito exponer los resultados de la investigación y los conceptos y discursos que fundamentan el proceso investigativo, responde a la génesis del concepto de formación haciendo énfasis en su comprensión básica y en su incidencia en las tensiones que actualmente se evidencian en este campo tanto en Colombia como en América Latina, 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, se presentan los antecedentes esenciales de investigación y finalmente se

exponen los resultados, destacando las transformaciones de mayor valor que se han dado en los planes de estudio, los discursos que han mergido en su implementación y los puntos de tensión y resistencia que han dinamizado la formación de maestros. Se concluye que la reestructuración de las escuelas Normales y las reformas que han sido motivadas por los decretos 3012 y 4790 han implicado cambios, diálogos, tensiones y revisiones y se enumeran algunas de estos y se pone de relieve 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: formación, maestro, Escuela Normal Superior, ciclo complementario, formación complementaria, planes de estudio.

## **1. Introducción**

La formación de maestros en Colombia ha estado vinculada no solo a las disposiciones políticas de las distintas épocas sino también a los discursos académicos que se han ido construyendo desde la experiencia de los sujetos implicados y desde la influencia de debates europeos y latinoamericanos, en los que las diversas tradiciones pedagógicas y las disertaciones filosóficas han tenido un papel importante.

Al hablar de manera concreta sobre la formación de los maestros en las Escuelas Normales de Colombia, Echeverry (1996) declara que ésta ha estado siempre al vaivén de las determinaciones políticas y de los requerimientos económicos y sociales. Una afirmación que hace precisamente cuando en el país se establece una lucha por la sobrevivencia de las Normales, desde la exigencia de reestructuración que se hace en la Ley 115 de 1994.

No obstante el proceso de reestructuración no fue solo un ejercicio de reorganización al interior de las Instituciones que graduaban maestros para el preescolar y la básica primaria, especialmente para las escuelas más lejanas, o de presentación de un nuevo plan de estudio exigido por la ley, se constituyó, según Arciniegas (1997), en un desafío frente a la necesidad de cualificación en la formación humana, científica, cultural y sobre todo pedagógica de los docentes, un reto que era ya leído por muchos hacia finales del siglo XX, y que además se convirtió en la base para la creación de grupos y movimientos intelectuales alrededor de la educación.

Son diversas entonces las situaciones y los discursos que se desarrollan en el contexto colombiano y que influyen en el planteamiento de la Ley 115 de 1994 y aún más en el proceso de repensar la formación del maestro. Durante todo el siglo XX se dieron cambios en la

concepción de su papel y por lo tanto de su formación, pero todas esas miradas seguían latentes, de una u otra forma, en el ambiente educativo hacia finales del siglo y podríamos decir que incluso aún hoy.

Castro (2007), en *Disciplinar o poblar*, destaca que por muchos años la educación en el país se desarrolló desde modelos biológicos de la regeneración de la raza y en ese sentido el maestro es pensado y formado como facilitador de ese proceso de eugenesia, aprendiendo y enseñando prácticas y hábitos destinados a lo que se piensa como mejoramiento y progreso cultural.

Con las “Misiones pedagógicas alemanas” y los cambios en las posturas políticas de quienes gobiernan, entra también a Colombia la propuesta de Escuela Nueva, según lo explica Rojas (1991), una experiencia en la que emerge la figura del maestro como mediador entre el sujeto que aprende, el contexto y el conocimiento. Así la escuela, de acuerdo con Runge y Muñoz (2011) se configura como progresista y como esperanza de modernización y progreso social. Frente a este modelo o estilo de educación surgen, sin embargo, muchas resistencias y limitaciones políticas que van haciendo que de esta sean desarrolladas algunas características, pero de manera aislada.

Tamayo (2006) expresa que la diversificación de los bachilleratos y las tecnologías educativas, que toman fuerza en el país desde 1974, incidan 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 anexándolo 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 relegada a los procesos de enseñanza.

Estas miradas de la educación y de las concepciones que ellas entrañan respecto a la formación del maestro y su papel en la escuela y en la sociedad, son el entramado en el que se sustentan, tanto el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales y la conformación de los ciclos complementarios, como el decreto 3012 de 1997, que es el primero que los rige y el planteamiento de los primeros Planes de estudio.

De acuerdo con el Documento marco de la acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores (2000), en el decreto 3012 subyace una concepción de la formación del maestro como profesional de la educación y esta, en contraposición a la concepción vigente que prepara a la práctica como espacio para la repetición, supone dotar al maestro de una especificidad de “estructuras conceptuales de referencia, teorías, enfoques y modelos”. (p. 17) Se trata de una centralización de los saberes que, en cierta medida, pone a las Normales como pares de las Instituciones de Educación Superior, aunque el decreto las describe como

instituciones educativas que operan como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, teniendo en cuenta lo dispuesto en la ley 115 y las necesidades educativas y de personal docente de su zona de influencia (Art. 1).

El decreto 3012 rige hasta el año 2008 cuando, a través del decreto 4790, se establecen las condiciones básicas de calidad, ya no para el Ciclo Complementario sino para el Programa de formación complementaria, que no se define por núcleos del saber sino por principios pedagógicos. Este cambio de nominación trae consigo una tensión entre el nuclear los saberes y didactizar los saberes, proponiendo entonces, ya no la formación en un área específica del

conocimiento sino en un componente común que busca activar el dialogo entre las disciplinas y los diversos discursos de la pedagogía y que centra su atención en una reflexión más sistemática sobre el niño. Dice Muñoz (2020) que el sujeto se forma en el programa de formación complementaria ya “no solo para ser portador del conocimiento científico, sino generador de movilidad pedagógica, con la asunción del rol de investigador, para así legitimarse como maestro de los niveles de preescolar y básica primaria” (p. 79).

Ahora lo que interesa saber es qué implicaciones en la formación del maestro ha traído la reforma de los Planes de estudio de la formación complementaria de la Escuela Normal, dado que, como consecuencia de los procesos vividos en las Normales y en las Facultades de educación, de la conformación de grupos de reflexión sobre la práctica pedagógica o sobre los fenómenos educativos y de los diversos discursos o paradigmas de formación que entran en diálogo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se derivan debates y tensiones a nivel epistemológico que van definiendo las opciones, las propuestas y las miradas desde las cuales ellos se estructuran.

En esta investigación se hace un acercamiento a esos debates y discursos que han incidido en las reformas de los programas de la formación complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, y que han forjado transformaciones, han creado puntos de encuentro y de desencuentro, han permitido que emerjan resistencias y en definitiva han generado implicaciones para la formación del maestro.

En principio se ha de decir que, de la misma manera como el concepto de formación ha sufrido un proceso que ha pasado por la Teología, con el maestro Eckar, como camino de búsqueda de sí mismo en tanto yo, para tender hacia la imagen del único perfecto que es Dios (Biocca, 2010); por la Filosofía, que lo asume inicialmente como experiencia de

potenciamiento humano, desde donde se inscriben las propuestas de Kant: ascenso a la mayoría de edad por la capacidad de pensar por sí mismo (Kant, 2009); de Marx, hombre plenamente humano a partir de la superación de la alienación desde el ejercicio de todas las potencialidades (Gadea, 2011); o de Nietzsche, desarrollo y potenciamiento del super hombre a partir del cultivo de una cultura auténtica (Nietzsche, 2000); y, por la Pedagogía que, posicionándose desde propuestas como la de Gadamer, la asume como proceso de configuración continuo y perenne que va más allá del desarrollo de la cultura o, como él mismo lo expresa citando a Hegel, “ascenso a la generalidad, que no se reduce a lo teórico” (Gadamer, 1993), así también el concepto de formación del maestro ha pasado por un proceso en el que han entrado en juego ideas, posiciones, discursos y se han creado, según Diker y Terigi (2003), debates que sacan a relucir el esfuerzo compartido de muchos sectores por transformar la formación docente.

Desde el acercamiento y el abordaje general de problemas e interrogantes que se circunscriben en América Latina al campo de la formación docente y desde lo que ellas llaman reflexiones expresadas, Diker y Terigi (2003) hablan de la formación del maestro como una hoja de ruta que se mueve entre debates abiertos, de los que aquí se nombran solo algunos: 1) identidad de la tarea docente, debate en el que entran en juego las funciones que se le han dado al maestro como facilitador, animador, enseñante, formador, asistente educacional y las características que se le han atribuido a su labor que van desde la multiplicidad de tareas y contextos y la complejidad del acto pedagógico hasta el posicionamiento ético. 2) Visiones contrapuestas de las tradiciones o modelos de docente, dentro de las cuales destacan el enfoque práctico-artesanal, la tradición normalizadora, la tradición academicista, el enfoque la concepción tecnológica o eficientista, la concepción

personalista o humanista y el enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva. 3) Relación compleja entre teoría y práctica determinada por multiplicidad de facetas de ambas y por la dificultad para crear un vínculo unívoco entre ellas. 4) El papel de la investigación, un debate en el que de nuevo se pone en discusión la relación teoría-práctica y las miradas de las cuales se desarrolla la propuesta de investigación dentro del currículo, ya que a esta se le otorga en ocasiones mayor relevancia desde lo metodológico y en otras desde lo conceptual. 5) Tensión entre formación general y especializada. Una discusión que pone de manifiesto la pregunta por los contenidos, la enseñanza, el saber científico, la pedagogía y la didáctica. Este último constituye el debate más relevante en los cambios que se dan a raíz de los decretos 3012 y 4790 sobre los programas de Formación complementaria de las Escuelas Normales en Colombia.

Los autores de *Pensar la formación de maestros hoy* afirman que “En los últimos veinte años, la formación de maestros ha sido una preocupación reiterada en organismos internacionales, gobiernos e instituciones” (Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada, 2015) ellos demuestran al igual que Diker y Terigi el creciente interés por temas relacionados con la educación pero al mismo tiempo dejan ver que la pregunta por los problemas del maestro en Colombia está aún muy incipiente, pues las investigaciones se interrogan sobre todo por los problemas del sistema, de la política, del futuro de la educación. Ante este panorama ubican sobre la mesa el debate acerca de la profesionalización poniéndola incluso en confrontación con la formación. Afirman que la visión que se le ha dado a la profesionalización docente reside más en el perfeccionamiento de sus funciones, como también frente a este tema hay tensiones fuertes derivadas del discurso de calidad y control educativo, pero que todas ellas son inherentes al tema de la formación de maestros hoy.

Estudios realizados sobre la formación de maestros en las Escuelas Normales, tanto a nivel internacional, como nacional, revelan que esta tensión entre la enseñanza de las disciplinas y el saber general ha estado siempre latente en el ámbito de la educación.

En España, Román y Cano (2008) analizan el proceso histórico de la concepción de la formación de maestros 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. En el análisis se deja entrever la preocupación siempre presente 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 el poner en primer lugar la formación pedagógica como opción por el reconocimiento y fortalecimiento del Estatuto epistemológico del maestro.

Una investigación realizada en México por Millán (2010) parte precisamente del debate sobre la formación profesional en las Escuelas Normales y explica que la problemática hunde sus raíces en lo que ella llama "enfoque estructural funcionalista, en el que la profesión docente es vista como una actividad necesaria para afrontar funciones valoradas socialmente" (p. 19). 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" (p. 25).

Guerrero y Rodríguez (2016), también en México, exponen que existe la necesidad de una formación que dé cabida a la disciplinarietà pero que ponga un valor primordial sobre la formación pedagógica, que le permita a los sujetos reconocerse profesionales, no solo en el campo de la educación sino sobre todo en la sociedad, sustentados en Aguilera

(2003), quien explica que la dificultad de la formación del maestro radica en que se le exige reflexionar sobre su práctica pedagógica, pero históricamente no se le ha formado para ello.

Las conclusiones de un estudio realizado en Chile por De Tezanos (2006) muestran que existe una confusión sobre los contenidos y propósitos fundamentales de la formación, porque se tiende a responder de manera conyuntural y casuística a las demandas impuestas por las diferentes administraciones del Sistema Educativo y pone de relieve que entre largos listados de asignaturas y recomendaciones para la práctica se perdió de vista el sujeto y los fundamentos epistemológicos del currículo para la formación de maestros. Hace notar además que es necesaria la circulación del saber pedagógico en las instituciones, que emerge de la reflexión sistemática de la práctica y en él se encuentra la esencia de la identidad del oficio.

En estudios realizados en Colombia se descubre mayor preocupación por el desarrollo histórico de la estructuración de las Escuelas Normales, en relación con la implementación de la educación pública en el país y la orientación formativa en cada época, algunos como Calvo, Rendón y Rojas (2004) apuestan por el estudio de las Escuelas Normales desde lo legal. Aseguran 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 cuanto a los debates que se han ido tejiendo en el campo de la formación del maestro normalista, 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 práctica pedagógica, los modelos educativos y las metodologías.

Estos hallazgos mencionados sugieren que es necesario continuar fortaleciendo los procesos de evaluación de las Escuelas Normales desde la comprensión de las implicaciones que para la formación del maestro han traído las reformas de los planes de estudio, toda vez que en ellos se evidencian tensiones, debates y resistencias desde lo normativo pero también desde lo epistemológico.

## **2. Metodología de la investigación**

La construcción de las reflexiones y comprensiones sobre las implicaciones formativas de los planes de estudio del Ciclo complementario y la formación completaria se aborda a través de la investigación cualitativa. En palabras de Osses, Sanchez e Ibañez (2006), “la investigación cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social” (p. 119), planteamiento que permite ubicar el abordaje de la formación del maestro como una realidad compleja que se circunscribe a la educación como realidad social, histórica y concreta. Es decir que, no se pueden pensar los planes de estudio de la formación de maestros desligados de las subjetividades individuales y colectivas de los sujetos que los padecen y significan.

Por otra parte, y desde los planteamientos de Bernardo Restrepo (1997), citado por Beltrán, et al. (s.f. p.26), esta es una investigación educativa; en tanto tiene por objeto primordial la formación en sí, desde dentro de la disciplina. Es decir que, la mirada, tratamiento, comprensión y explicación de las implicaciones formativas de los planes de

estudio se hará desde la perspectiva propia de la formación y de la Pedagogía como saber, objeto de investigación y problematización privilegiada para los educadores.

Desde los planteamientos básicos sobre la investigación cualitativa, se define como características metodológicas, la posibilidad sistémica y sistematizadora, la revisión documental, la ubicación del conocimiento situado, la dialogicidad y la posibilidad de describir situaciones, fenómenos o prácticas. También se hace la elección por lo cualitativo, en tanto la idea no es plantear generalizaciones sobre la formación del maestro, sino, situarla en y desde la particularidad concreta de la “Escuela Normal Superior María Auxiliadora” de Copacabana, asociada a los procesos comprensivos y explicativos.

El diseño de la investigación parte de la lógica de asumir la formación y todo cuanto le compete a esta como una responsabilidad compartida. En este sentido, ni la exploración ni la descripción de los planes de estudio del ciclo complementario y de la formación complementaria de la Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana se puede hacer en solitario o sólo desde la intimidad de la investigadora. Es por ello necesario optar por las apuestas y posibilidades que brinda el estudio documental comparado y la etnografía para leer, comprender, estudiar y analizar el problema objeto de estudio; con el fin de visionar los matices o características de los Planes de estudio y sus implicaciones formativas.

Este diseño implicó unos acercamientos previos al problema. Aspecto que se tomó su tiempo y que se fraguó a lo largo del proceso formativo, académico y laboral de la investigadora. Dicha familiarización con el tema, el objeto y el problema investigado ofrece el punto de partida para comprender las implicaciones para la formación de quienes han pasado por el ciclo complementario y la formación complementaria de la Escuela Normal Superior “María Auxiliadora” de Copacabana.

El análisis de los datos dentro del enfoque cualitativo exige un proceso en “espiral que obliga a retroceder una y otra vez a los datos para incorporar los necesarios hasta dar consistencia a la teoría concluyente” (Amezcuca & Gálvez Toro, 2002, p.431).

La primera fase del análisis de la información entonces consistió en un descubrimiento, en una búsqueda de temas principales, examinando los datos de todos los modos posibles mediante acciones como: leer repetidamente los datos, seguir la pista de temas, interpretaciones e ideas, búsqueda de temas emergentes, desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas.


Una vez terminado este momento, aunque sin ser un asunto lineal sino en perspectiva de proceso se hizo la organización de los datos de acuerdo a la técnica utilizada para la recolección de la información, se estructuraron las entrevistas, las historias de vida y la revisión de los documentos a través de una matriz, una codificación, y la elaboración de un entramado de relaciones e interacciones sobre los planes estudio de la formación complementaria, describiendo las transformaciones más relevantes y reconociendo los discursos que emerge. Este ejercicio consistió en reunir todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones y analizarlos para encontrar unidad entre ellos y darle solidez a la etapa de análisis.

Finalmente se hizo la relativización de los datos, es decir, la interpretación de estos desde el contexto en el que fueron recogidos, teniendo en cuenta: datos solicitados y no solicitados, influencia del observador sobre el escenario, datos directos e indirectos, fuentes (distinguir entre la perspectiva de una sola persona y la de un grupo más amplio) y los propios supuestos, es decir la autorreflexión crítica.

De acuerdo con el enfoque de la investigación se realiza la triangulación de la información como medio de análisis, es un ejercicio crítico propositivo que permite establecer relaciones y a su vez identificar caminos de transformación y fortalecimiento de los procesos de formación.

### 3. Resultados

#### 3.1 Transformaciones en las reformas de los planes de estudio



ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
MARIA AUXILIADORA  
COPACABANA

PLAN DE ESTUDIOS INGLÉS  
CICLO COMPLEMENTARIO

PLAN DE ESTUDIOS INGLÉS

SEMESTRE 01

CURSO	CRÉDITOS
Epistemología e historia de la pedagogía	04
Didáctica general	06
Comunicación Oral L2	04
Comunicación escrita L2	04
Redacción y escritura	04
SM Integrativo	02
Pedagogía y cuerpo	04
Sociología y etnografía Escolar	04
SM de práctica	02
Legislación Educativa	02
Desarrollo Cognitivo	04

Foto 1. Plan de estudio Semestre 1. Ciclo complementario. Enfoque de Inglés

NIVEL 12°		BASICO FORMATIVO		TITULO QUE OTORGA: NORMALISTA SUPERIOR PARA EL NIVEL DE PREESCOLAR Y BASICA PRIMARIA								
NUCLEO	NOMBRE MATERIA	NIVEL 12°	COD MAT		INTENSIDADSEMANAL			CRE D.	TIPO MAT	NAT MAT		
			L	Nº	T	T P	TA				T/H	
Epistemológico	Historia y Epistemología de las Ciencias Naturales	INTERDISCIPLINARIEDAD	SEMESTRE I	EBC	506	2	2		4	3	Disciplinar	H-V
	Sm taller Teoría y Dinámica espacial			EBI	407		2	1	3	2	Disciplinar	No H- No V
	Lenguaje y Comunicación (Procesos orales de lectura y escritura)			EPN EBI	107 107		2	1	4	2	Pedagógico Disciplinar	No H- No V
Infancia	Historia de la Infancia y Adolescencia (Infancias y culturas juveniles) *Políticas de infancia			EBN ECT	127 006	2	2		4	2	Pedagógico Disciplinar	H-V
	Desarrollo Psicomotor y cognitivo( Dilo cognitivo) (Cognición, cultura y aprendizaje)			EPN ECT	413 203 003	2	2		4	2	Pedagógico Disciplinar	H-V
Pedagógico e Investigación formativa	Epistemología e historia de la pedagogía (Historia, imágenes y concepciones de maestro)			EPN ECT	213 001	2	1		4	2	Pedagógico	H-V
	SM de práctica I y práctica (Observatorio De la Infancia)			FC	016	1	2	2	5		Pedagógico	No H- No V
Contexto	SM Taller Nuevas Tecnologías I (Cibernética, medios y procesos educativos)			FC ECT	010	1	2		3	1	Contexto	No H- No V
	Propuesta pastoral y práctica ERE			FC			2				Contexto	No H- No V
Intensivo	Sm de expresión artística (Juegos de ritmo y movimiento con la canción...)			FC			3		3		Contexto	No H- No V
Optativos	Sm permanente Niños de la calle. Práctica			FC							Optativo	
	SM Permanente de educación física: práctica.			FC			3				Optativo	
Complementario	Inglés: Por niveles			FC		3	4	1	8	2	Contexto	H-V
TOTAL HORAS SEMANALES, CREDITOS				T/H 672		Horas semanales 42			Créditos 16			
TOTAL DE HORAS SEMESTRE				NOTA ACLARATORIA: Los nombres que aparecen en paréntesis corresponden a como son reconocidos en la U de A.								

Foto 2. Plan de estudio Semestre 1. Formación complementaria

Sobre las reformas de los planes de estudio, las directivas y los docentes señalan que es necesario tener consciencia que con el decreto 3012 se recoge todo un proceso de autoevaluación con miras a la reestructuración de las Escuelas Normales y que uno de los elementos claves es que la pedagogía pasa a convertirse como en el eje articulador y concepto fundamental dentro de los procesos de la formación, dado que, por múltiples circunstancias que en este artículo se han citado, las escuelas Normales asumían la pedagogía como un saber hacer pero al margen de una reflexión sistemática, científica y cualificada. Hay también una toma de consciencia de que el maestro tiene que tener un saber epistemológico y a su vez un saber didáctico. En este decreto se destacan seis núcleos muy importantes bajo los cuales las escuelas normales estaban obligadas a estructurar el plan de estudios y que subrayan la mayoría de los entrevistados: la educabilidad, la

enseñabilidad, el currículo y todo lo que él implica (didáctica, evaluación, uso de medios de comunicación), la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, las realidades y las tendencias a nivel social y educativo y la dimensión ética.

Con respecto a la formación que se concibe en el decreto 4790, y la estructura del plan de estudios que de ello emerge, destaca la preocupación por la formación del maestro en torno a su destinatario que es el niño, se distancia del anterior en cuanto que el primero le da mucha fuerza a la formación epistemológica y didáctica y este se acerca a una visión que los docentes llaman “más integral”, en torno a lo que implica formar al maestro para los estudiantes y desde el contexto, además le da valor a otros elementos que tienen que ver con la administración de las instituciones y hace alusión a ellos cuando habla de condiciones de calidad.

Entre las respuestas de los docentes destaca que cuando hacen referencia al decreto 4790 explican que este surge porque la formación que propone el primero desde la especificidad de los saberes no puede ser asumido por el gobierno, en el sentido de que le queda más difícil pagar un maestro para la básica primaria por áreas del conocimiento pues la realidad colombiana estaba y está aún muy distante de poder tener una escuela con maestros formados en las diferentes áreas del saber, hasta cierto punto esto urge a plantear bajo el pretexto de una educación más holística la formación de un maestro con mayor conocimiento sobre su destinatario y en cierta medida a dar solución a un problema económico.

En las fotos 1 y 2, obtenidas de la revisión documental, se evidencian estas diferencias, toda vez que la primera deja ver la cantidad de créditos que tenían las materias específicas y

las llamadas pedagógicas y la segunda muestra el acentuado interés en el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y psicológico del niño.

Expresan los docentes que el decreto es acertivo en cuanto a que insta a las instituciones y a los maestros a una reflexión más sistemática sobre los destinatarios del proceso educativo y también a la pregunta sobre cuál es el maestro que se tiene que formar y es en ese punto de manera especial, donde está la cuestión del distanciamiento entre el uno y el otro, aunque es una distancia que no provoca una ruptura total en el planteamiento de los planes de estudio, pues las escuelas Normales ya venían con una capacidad instalada, dado que el primer decreto le dio mucha fuerza a la investigación y esto permitió que se avanzara en el acercamiento a la pregunta por el niño, el segundo entonces le dio sostenibilidad incluso a reflexiones que ya se venían realizando.

### **3. 1 Discursos que emergen**

Al preguntarle a los maestros por los discursos que emergen en ambos decretos y que son de gran influencia en el planteamiento y estructuración de los planes de estudio ellos destacan que:

- Con respecto a los discursos que emergen del 3012, estos tienen que ver sobre todo con la pedagogía en sí misma y sus conceptos articuladores, destacándose entre otros la enseñanza, la formación, la evaluación, la escuela, el niño, la educación y todos los que se derivan de este. Se abre también todo un debate sobre los objetos de enseñanza, los objetos de conocimiento, los núcleos interdisciplinarios, el mismo dispositivo Formativo Comprensivo, que aunque no es un debate propiamente del decreto si es un debate que cruzó a todas las Escuelas Normales del país.

Además entra en el ambiente formativo de las escuelas Normales un discurso que abre al trabajo en red, que parte del reconocimiento de la necesidad de superar el aislamiento, se establecen entonces diálogos académicos para potenciar la formación profesional de los maestros, se determinan los convenios que han sido exigidos por la ley, pero concretamente en la Escuela Normal Superior de Copacabana este discurso permite la apertura de proyectos de lectura del territorio y el inicio de proyectos de internacionalización que amplían la mirada y el espectro de formación académica de los estudiantes, proyectos que fueron destacados por la mayoría de los maestros en sus historias de vida y en las entrevistas.

- Del decreto 4790 el concepto más fuerte que emerge es el que tiene que ver con la escuela, con las prácticas, con la institución formadora de maestros desde las condiciones de calidad, dado que desde allí se han realizado las últimas evaluaciones o verificaciones y en ellas se tocan tres grandes ámbitos, el académico pedagógico y todo lo asociado al currículo, el de extensión y proyección a la comunidad y por último la parte administrativa de la institución. Emerge también un cambio sustancial en la nominación de los saberes, no se habla ya de núcleos del saber ni de una formación en saberes específicos del conocimiento sino de didactización de los saberes.

### **3.3. Puntos de encuentro y desencuentro**

Con respecto a las resistencias, las historias de vida de los maestros evidencian que éstas fueron bastante fuertes, primero porque el maestro se preparaba en la cartilla y en los libros de texto y esta reestructuración les exigía dar un salto de calidad, aspirar a

convertirse en intelectuales de la educación y en profesionales, lo que les implicaba comenzar a preparar desde otras lógicas su clase y todo su trabajo con el niño.

Otro elemento de mucha resistencia fue la investigación, pues se desarrollaron dos tendencias, por un lado se mitificó, se pensó como algo muy raro, muy extraño y muy sofisticado y complejo y por otro lado se banalizó, pues cualquier cosa se llamó investigación. Expresan las directivas que un punto crítico fue el de comprender que no era la investigación por la investigación sino la investigación educativa y la investigación en el campo de la formación del maestro y de los conceptos articuladores de la pedagogía.

La otra resistencia fue con respecto al concepto de la Formación complementaria, un concepto que emerge totalmente nuevo en el decreto 4790, pues en un principio cuando se hablaba de ciclo complementario se hacía referencia desde los énfasis y ellos se ubican en los núcleos que ya habían sido apropiados por el Dispositivo Formativo Comprensivo, cuando se pasa al concepto de la formación complementaria, se habla de una visión más holística de la formación del maestro y los núcleos tienen que ser repensados y cargados de mayor sentido.

Los docentes consultados sobre los puntos de desencuentro que se pueden encontrar en los planes de estudio de la formación complementaria, expresan que ambos decretos introdujeron rupturas muy fuertes, una muy importante es precisamente la que tiene que ver con la estructuración del plan de estudios, el primero presentaba una tensión entre la formación epistemológica en el saber por enseñar y la formación pedagógica que daba cuenta de la naturaleza en sí misma del maestro desde el ejercicio de una profesión y el segundo no tocaba solamente el cómo enseñar un saber específico sino todos los otros elementos que tienen que ver con el desarrollo del niño y con las diversas disciplinas por

enseñar, era un remitir al maestro que se está formando a un acercamiento epistemológico de todos los saberes y ponerlo en contacto con ellos.

Otra ruptura, que dicen las directivas fue en el campo administrativo pero determinó los procesos de formación de los estudiantes, fue aquella que desde el decreto 3012 estableció la necesidad de crear convenios con las universidades y realizar trabajo en red entre las escuelas Normales, esto permitió establecer un diálogo entre pares intelectuales con quienes lideraban el tema de la pedagogía en el momento de la reestructuración y superar el aislamiento que sufrían las Escuelas Normales en el momento en el que el proyecto de ley general de educación prescindía de ellas.

#### **4. Discusión y conclusiones**

La exigencia de la reestructuración de las Escuelas Normales y los dos primeros decretos que las han regido desde entonces, han planteado retos no solo para los maestros en ejercicio sino también para la formación de los nuevos maestros, retos que se enmarcan en las tensiones conceptuales que se han citado en este artículo pero también en las necesidades de los territorios y en las urgencias que se han presentado históricamente para el gobierno a nivel social, político y económico.

Los resultados de la investigación demuestra que la reestructuración o primer reforma del plan de estudios de lo que hoy llamamos Formación Complementaria han traído implicaciones para la formación de maestros que han sido de gran relevancia y que de hecho se han convertido en presupuestos de investigación y de discusión académica. Estas implicaciones nos llevan a reconocer que la escuela Normal no se ha quedado estática ante la constatación del aislamiento, de las relaciones tradicionalistas con el saber y con la

didactización del mismo y del verticalismo que caracterizaban a las instituciones de formación de maestros.

Las implicaciones que para la formación del maestro emergen en el decreto 3012 y que se evidencian en los planes de estudio del ciclo complementario pueden agruparse de la siguiente manera:

- Asunción de la formación desde la propuesta del Dispositivo Fomativo Comprensivo, es decir una formación que conjuga o entra en la tensión positiva entre la historia de las prácticas pedagógicas y el acercamiento y la reflexión desde el campo conceptual de la pedagogía.
- Establecimiento de una relación más fuerte y exigente con la ciencia (Formación en un área del conocimiento) y con la pedagogía como campo conceptual y fundamento de la propia formación y del que hacer.
- Reconocimiento de la investigación y de la escritura como una forma de construcción del mundo, que implica el potenciamiento de la investigación educativa como elemento de consolidación de los procesos que se llevan a cabo en la escuela.
- Visualización del maestro como intelectual de la educación que asume la práctica como experiencia de cultivo y construcción de ciencia.
- Lectura de la identidad del maestro desde el territorio y más allá del aula de clase. Convenios que le implican al maestro en formación verse como profesional capaz de entrar en el diálogo desde un saber específico y concretamente desde la pedagogía concebida como campo conceptual.

Desde las reformas a los planes de estudio planteadas por el decreto 4790 pueden identificarse también implicaciones para la formación del maestro que no necesariamente anulan las implicaciones que trajo el decreto anterior, sino que más bien ponen de relieve nuevas circunstancias, nuevas tensiones y a su vez nuevas necesidades a nivel organizacional. Desde los resultados de la investigación se pueden establecer las siguientes implicaciones:

- Constante tensión entre la formación didáctica de las disciplinas y la formación científica o específica
- Establecimiento de una relación profesional entre la teoría y la práctica
- Conocimiento más profundo de los procesos cognitivos y psicosociales de los niños para la atención de la población de los niveles de preescolar y básica primaria
- Resignificación de los procesos de investigación que no pueden plantearse distantes de la práctica educativa sino que le dan sentido y permiten la reflexión y la construcción de conceptos.
- Reconocimiento de la tecnología no como herramienta sino como mediación de los procesos de aprendizaje
- Participación constante de los maestros y de los estudiantes de la formación complementaria en redes académicas y proyectos de extensión a la comunidad desde la posibilidad de fortalecer la profesión docente.

Es necesario insistir en la importancia de una formación para el maestro que fortalezca la vocacionalidad, pero comprendida ésta no tanto como el deseo de enseñar, sino como la acción y a su vez el producto de sentar unas bases académicas firmes que

facilitan ejercer la profesión docente y tomar posiciones profesionales con respecto a la educación.

Con miras al procesos de resignificación del PEI que están realizando las Escuelas Normales como respuesta a las exigencias del decreto 1236 del 2020, se recomienda, desde esta investigación, reflexionar sobre los discursos que han emergido en las anteriores reformas, para valorar en ellos sobre todo los elementos que han permitido posicionar al maestro como intelectual y profesional, que le han dado la posibilidad de romper con la mirada tradicionalista que lo convertía en un instrumento de las determinaciones políticas.

Es también necesario que desde el ministerio de educación se continúe reflexionando sobre la formación del maestro, para que ella no sea solo una respuesta a las insuficiencias económicas, políticas y sociales que se evidencian en el territorio, sino que esté también determinada por la visión de una figura de maestro capaz de construir saber, dinamizar experiencias, establecer relaciones y diálogos académicos.

## BIBLIOGRAFIA

- Arciniegas, J. (1997). El proyecto educativo institucional. Escuela Normal Superior. Memorias seminario taller. ASONEN
- 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-vidaano-2-numero-3.html>
- 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.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diker, G y Terigi, F. (2003). La Formación de maestros y profesores hoja de ruta. Paidós
- Echeverri 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.
- Guerrero, M.G., Rodríguez, M.R. (2016) la percepción de los maestros normalistas ante la reforma educativa: el caso de la escuela normal superior “profr. moisés Sáenz Garza” Enseñanza más aprendizaje.
- 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\\_gloriaherera\\_panoramahco.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2477/1/AA0241_gloriaherera_panoramahco.pdf)

- Herrera, M. C. (1993). Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, (4), 49-54.
- 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.
- Martinez, M.C., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., & Prada, M. (2015). Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica (IDEP)
- 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.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento marco. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Bogotá
- Muñoz J. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 25(25). <https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79>
- Nietzsche, F. (2000a). Schopenhauer educador. Madrid: Biblioteca Nueva.

Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.

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

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

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

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), 111-1