

**FORMACIÓN DE MAESTROS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: UN ESTUDIO DE CASO
EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARIANO OSPINA RODRÍGUEZ DEL
MUNICIPIO DE FREDONIA (1994-2011)**

HÉCTOR FERNÁN BOLÍVAR ECHEVERRI



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LINEA DE FORMACIÓN DE MAESTROS
MEDELLÍN**

2015



**FORMACIÓN DE MAESTROS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: UN ESTUDIO DE
CASO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARIANO OSPINA RODRÍGUEZ
DEL MUNICIPIO DE FREDONIA (1994-2011)**

Presentado por:

HÉCTOR FERNÁN BOLÍVAR ECHEVERRI

Asesor:

MG. BERNARDO BARRAGÁN CASTRILLÓN

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA FORMACIÓN DE MAESTROS

MEDELLÍN

2015



HOJA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Medellín, mayo de 2015.

1803



DEDICATORIA

La vida me ha enseñado que para poder salir a delante hay que perseverar y perseverar, y más cuando uno cae en el abismo del tiempo buscando alcanzar una meta.

Primero quiero agradecerle a Dios todo lo que me ha dado en la vida, las cosas buenas y también las malas, la gracias de poder agradecer este momento a toda mi familia, en esencial a mi madre, la cual siempre se ha esforzado para darme lo más importante en la vida, la posibilidad de crecer cada día como persona y de recibir el regalo más grande la posibilidad de estudiar y aprender día a día, también le agradezco a mi compañera sentimental y mis hermosos hijos los cuales han sufrido durante este proceso por mi ausencia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



CONTENIDO

	Pág.
<i>Planteamiento del problema</i>	10
<i>Objetivos</i>	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
<i>Marco Referencial</i>	20
Antecedentes	21
Ámbito internacional.....	22
Ámbito nacional.....	46
El ámbito local.....	56
Marco conceptual	66
Políticas educativas.....	66
El concepto de maestro.....	69
Profesionalización docente.....	75
Pedagogía.....	79
Saber pedagógico.....	82
Práctica pedagógica.....	84
Formación de maestros.....	86
Escuelas normales.....	90
<i>Diseño metodológico</i>	95

Método	95
Tipo de investigación.....	96
Categorías de análisis.....	97
Tipo de análisis	97
Documentos de análisis	98
<i>Análisis de los resultados.....</i>	100
Formación de maestros y políticas educativas: el caso de la Escuela Normal Superior de Fredonia	100
Del bachiller pedagógico a la formación complementaria.	101
El bachiller pedagógico.	102
Ciclo de formación complementaria.....	107
Primera infancia y profesionales de la educación: la nueva perspectiva de formación .	111
Formación para la infancia.	111
Profesionales de la educación.....	115
La regulación de la formación.....	118
El funcionamiento de la política educativa respecto a la formación de maestros, a las normales y al saber pedagógico.....	123
La formación del maestro.....	127
La Escuela Normal Superior.....	130
Saber pedagógico.....	136

El maestro de la reforma en las normales superiores: del maestro al profesional docente 140

El maestro de la reforma.....	140
El profesional docente en la reforma.....	141
Las tensiones entre el maestro y el profesional de la educación.....	147
La Escuela Normal como institución y el maestro instrumentalizado.....	150
La formación pedagógica en la normal.....	151
Conclusiones	154
Referencias	162
Anexos	175

Resumen Ejecutivo

Título: Formación de maestros y políticas educativas: un estudio de caso en la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez del Municipio de Fredonia (1994-2011).

Investigador: Héctor Fernán Bolívar Echeverri. Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, Nivel Básico.

Tutor: Mg. Bernardo Barragán Castrillón.

Grupo de Investigación: Historia de las prácticas pedagógicas.

Línea de Investigación: Formación de Maestros.

Resumen: El propósito central de la presente investigación se funda, específicamente, en analizar la reconfiguración de los procesos de formación al interior de la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, en el marco de las políticas educativas entre 1994 y 2011 en Colombia; para ello, entonces, en primer lugar, se identifican los discursos y prácticas que ha asumido esta Escuela Normal Superior para orientar sus propuestas de formación; en segundo lugar, se describen las tensiones que se dan dentro de la misma en cuanto a la formación de maestros; y, por último, se aborda el concepto de políticas educativas como



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

uno de los ejes centrales en los procesos de formación de maestros y transformación de los sistemas educativos de un país o una región determinada.

Palabras Clave: Formación, reformas, escuelas normales, norma, reforma educativa, formación de maestros, profesionales de la educación, docente, maestro, infancia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Planteamiento del problema

Según Peláez (2005), la Escuela Normal Superior de Fredonia (Antioquia) nace en 1956; su historia ha estado llena de cambios, algunos desde su funcionamiento, otros desde su infraestructura o su administración y otros que están asociados a diferentes fenómenos como los sociales y culturales, pues la Normal se vio enfrentada, en algunos de sus momentos, a los intereses de la población y a las necesidades de una sociedad que veía, de alguna manera, cómo su desarrollo no se enfocaba en la formación de maestros; de igual manera, también se vio retada por el fenómeno de las políticas educativas, cuestión que constituye la problemática de esta investigación, especialmente asociada a la formación de maestros.

A partir de la Ley General de Educación en Colombia (1994), la Escuela Normal Superior del municipio de Fredonia sufre algunas modificaciones en cuanto a la manera como piensa y aplica los procesos relacionados con la formación de maestros; dichas modificaciones se evidencian en el capítulo 2° de la normativa relacionada con la “Formación de Educadores” (Ley 115 de 1994), en cuyos artículos 109 a 114 se evidencian los factores y parámetros que se deben tener en cuenta para la formación de cuerpos docentes, destacándose especialmente el artículo 109 que hace alusión a las “Finalidades de la formación de educadores”:

La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer

la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Ley 115 de 1994, artículo 109).

Como puede verse, es a partir de la mencionada ley que se origina todo un proceso de reestructuración en las Escuelas Normales Superiores del país, el cual dura aproximadamente cuatro años, aunque sólo viene a consolidarse con la primera visita de acreditación hacia el año 2003; específicamente, la formación de maestros tiene un giro importante en relación con la disposición legal que le pide la normatividad a este tipo de escuelas para someterse a la modificación a partir del cumplimiento de los criterios y factores asociados fijados en el Decreto 3012 de 1997.

Específicamente, lo que estableció el decreto en comento fue que dichas instituciones contaran con:

Un sustento pedagógico que oriente la formación a partir de sus propios enfoques y de la consulta, así como toma de posición y resignificación argumentada de teorías y modelos pedagógicos de reconocimiento nacional e internacional, que guarden coherencia con el enfoque institucional.

Una estructura académica de formación y un plan de estudios que vinculen explícitamente los núcleos del saber pedagógico, apropiados y resignificados, al enfoque y marco de referencia conceptual de cada institución.

Una propuesta investigativa que se constituya en el eje transversal de los procesos y actividades de formación y del quehacer de la institución.

Una estructura organizacional y de gestión que permita llevar a cabo su propuesta de formación (Martínez de D, Ibarra, Ochoa, Salinas, Hidalgo, Escobar y Artunduaga, 2000, p. 15).

Es importante recordar que la concepción de formación de maestros estaba definida desde lo curricular por los núcleos del saber pedagógico, es por ello que la formación inicial de maestros creada por la Ley 115 de 1994 pasa a ser responsabilidad de las Escuelas Normales Superiores desde los llamados Ciclos de Formación Complementaria.

Más adelante aparece el Decreto 4790 de 2008, a través del cual se establecen “las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que puede ofrecer una Escuela Normal Superior”.

Aquí es importante analizar el tránsito de un derecho a otro (Decreto 3012 de 1997 al Decreto 4790 de 2008) a partir de una reconfiguración de la concepción del docente, pero a su vez, de una contrarreforma educativa que fue pensada en perspectiva de despedagogización. Para ello, se elaboró una cartilla con cada componente, la cual fue suprimida por completo para la segunda acreditación hacia el año 2008 cuando aparece el Decreto 4790, que es el que determina dichas condiciones de calidad y se asume más una mirada de auditoría que de acreditación.

Específicamente, reestructuración tiene trece elementos o condiciones básicas para cumplir

y son:

1. Programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria.
2. Propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior.
3. Innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo.
4. Espacios de proyección social que vinculen a la Escuela Normal Superior con su entorno.
5. Personal docente y directivo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria.
6. Medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje.
7. Infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes, acordes con la estrategia pedagógica y el contexto.
8. Autoevaluación en coherencia con el plan de mejoramiento.
9. Plan de seguimiento a egresados.
10. Prácticas docentes en el proceso de formación complementaria.
11. Contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria.
12. Modalidades de atención educativa a poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el plan de estudios de la formación complementaria.
13. Estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos

financieros para el programa de formación complementaria (Decreto 4790 de 2008, artículo 3).

Un elemento fundamental para la problemática que se busca describir es que la formación de maestros pasa a ser la condición fundamental de las escuelas normales durante este periodo. A partir de 1994, se presentan una serie de disposiciones normativas las cuales generan, de alguna forma, grandes cambios en las escuelas normales, desde su proyecto educativo institucional hasta su práctica pedagógica, lo cual da una línea a seguir para mejorar los procesos formativos de las ENS.

Desde esta perspectiva, en esta investigación se quiere analizar la reconfiguración de los procesos de formación de docentes al interior de las Escuelas Normales Superiores, en el marco de las políticas educativas; en otras palabras, la intención aquí es hacer un análisis a uno de los componentes más significativos de la educación en Colombia: la formación de maestros en las Escuelas Normales, y para ello se escoge la Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez” de Fredonia (Antioquia); ahora, es de anotar que en el país existen diversas instituciones que “forman” maestros, pero la ley sólo reconoce tres niveles de formación profesional: formación inicial, que la hacen las Escuelas Normales Superiores, formación pre graduada o licenciaturas, que las hacen las universidades, y la formación posgraduada; ello quiere decir que los técnicos y los tecnólogos en educación no son reconocidos oficialmente. Lo anterior se puede evidenciar en el Decreto 1278 de 2002.

Durante los últimos veinte años se viene presentando en Colombia un fenómeno de cambio en los procesos educativos y formativos, la legislación es uno de los factores que más incide en dicho cambio, pues al tener la nueva Ley General de Educación en 1994, se inicia un nuevo proceso de cambio en todos los aspectos que tienen ver con la educación de nuestro país, ya que cuando se comienza a legislar sobre la educación y a dar unas pautas de manejo para un supuesto mejoramiento en la calidad de la educación y por ende en los procesos de formación se implementa un nuevo modelo de cambio en la educación, desde su organización administrativa, curricular e ingreso de los docentes a la profesión, en este sentido ha habido un gran interés por parte del Estado de legislar con respecto a la formación de maestros, sin embargo, esta legislación requiere un análisis en su funcionamiento en las escuelas normales, es decir, en el sentido de cómo acontece la ley en tanto norma, o sea, la ley en funcionamiento, tal como lo plantea Foucault (2000) “lo que importa ahora no es la ley sino la norma... esa norma es la que regula el campo de lo que la ley deja libre” (p. 211).

La Ley General de Educación de 1994 presenta, de alguna manera una modificación en la manera de analizar y ejecutar los procesos educativos y el concepto de educación (por lo que habría entonces que reformar la educación en todos sus componentes como sistema) a lo que se tenía en los años anteriores, y esta nueva manera genera cambios en todas las instituciones involucradas con el proceso de formación de maestros, incluidas las Escuelas Normales Superiores, pues estas se han visto envueltas en diferentes procesos reformistas entendidos como “la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público” (Popkewitz, 1994, p. 13). Todo lo anterior dentro del marco de las políticas educativas del Estado.

En este sentido, la acreditación previa, la acreditación de calidad y desarrollo, la verificación de las condiciones básicas de calidad, además de la apropiación de diferentes normatividades del gobierno como el Decreto 3012 de 1994, el Decreto 4790 de 1998, el Decreto 272 de 1998, el Decreto 1278 de 2002, el Decreto 2566 de 2003, entre otros, constituyen el aparato legal de la ola reformista a la que se han visto sometidas las Escuelas Normales en Colombia durante los últimos años y donde también se inicia un proceso de contrarreforma, pues se generan diferentes maneras de enfocar los cambios normativos que se presentan desde la ley y que se adaptan, de alguna manera, al interior de las instituciones educativas y, en especial, en la Escuela Normal Superior de Fredonia.

Con todo lo dicho, esta investigación se introduce en un campo problemático que deja ver una serie de tensiones: primero, entre el sujeto de formación y el formador de formadores, ya que, de alguna manera, cuando la ley se vuelve norma se inicia un proceso de cambio; la otra tensión es la que se genera entre la institución y la formación del maestro, este aspecto es fundamental, ya que la institución es la encargada de hacer visible la ley, pues ahí es donde se instala de manera directa; y la última tensión es la que se da entre la ley y los procesos de formación que se dan dentro de la institución, pues, de alguna manera, cuando la ley se vuelve norma se instala de manera directa y genera cambios en todo el proceso formativo.

Estas tensiones permiten ver el problema de investigación para mostrar cómo se instalan las leyes en la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez” y cuál es su relación con la formación de maestros.

Esta investigación, entonces, pretende mostrar cómo se reconfiguran en la Escuela Normal Superior de Fredonia los procesos de formación a partir de la ola reformista posterior a la Ley General de Educación y de cómo esta ola puede generar cambios en los procesos formativos de los maestros en la Escuela Normal.

Cabe señalar que dicha ola reformista, concretada con la Ley 715 de 2001, va en contravía de la Ley 115 de 1994, pues a pesar de que dicha normativa buscó profundizar la descentralización, precisar las competencias, distribuir mejor los recursos, fortalecer las instituciones educativas y asegurar la viabilidad del sistema, pasó por encima de los procesos pedagógicos, sometiendo el proceso educativo “a una reestructuración bajo criterios empresariales-financieros, coherentes con el modelo toyotista” (Mejía, 2002, p. 4). Es más, esta ley obligó a las instituciones oficiales del país a que se garantizara una oferta completa, desde el grado preescolar hasta el grado once, a través de fusiones o asociaciones de colegios; así fue que pretendió el gobierno nacional la continuidad de los estudiantes hasta el último grado de educación básica, aprovechar los recursos de las instituciones y estimular la creación de más cupos en todos los niveles; sin embargo, expertos en el tema como Rodríguez (2002) y Elliott (2002) señalan que esta transformación atropella la dinámica de las instituciones y las convierte en unidades administrativas, donde sólo se tiene en cuenta el criterio de racionalización económica, en detrimento de la calidad.

Por todo lo dicho anteriormente, este trabajo se puede hacer visible en el siguiente interrogante ¿Cómo se reconfiguran los procesos de formación de maestros al interior de la



Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez” de Fredonia a partir de la ola reformista posterior a la Ley General de Educación e integrada a las políticas educativas del Estado?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Objetivos

Objetivo general

Analizar la reconfiguración de los procesos de formación de docentes al interior de la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, en el marco de la legislación educativa y la manera como se asumen las políticas educativas entre 1994 y 2011.

Objetivos específicos

Analizar las transformaciones o reconfiguraciones que ha hecho la legislación educativa colombiana y sus políticas educativas a los procesos de formación de maestros en la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia (Antioquia).

Identificar los discursos y prácticas que ha asumido la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia (Antioquia) desde el año 1994 hasta el 2011 para orientar sus propuestas de formación.

Marco Referencial

Para poder iniciar todo este proceso de construcción del marco referencial se tuvieron en cuenta varios aspectos: el primero fue iniciar una búsqueda exhaustiva de todos los trabajos de investigación que tuvieran que ver con el tema de este proyecto, buscar de manera organizada desde diferentes ámbitos, primero lo internacional, luego los trabajos en América Latina y, después, los trabajos que se realizaron en Colombia durante los últimos diez años; más adelante se pasó a dar una clasificación y depuración a todo lo encontrado para poder ver de manera más clara las categorías de análisis y poder así realizar la investigación.

Esta investigación analiza el proceso de formación que se ha llevado a cabo en Colombia en las Escuelas Normales Superiores, y cómo éste se ha reconfigurado desde el año 1994 hasta el 2011, debido a la generación de cambios que se han dado desde la Constitución Política de Colombia, pero especialmente desde la Ley 115 de 1994, en todo el proceso educativo. A partir de lo anterior, se identifican dos conceptos fundamentales que se desarrollan en este proceso de investigación: el primero es el concepto de “*políticas educativas*” y el segundo es el de “*formación*”, enfocándose desde la *formación de maestros*, esto debido a la gran influencia que han tenido en todos los procesos que se desarrollan en las Escuelas Normales Superiores y en la reconfiguración de las prácticas pedagógicas.



Antecedentes

De acuerdo con los diferentes campos de análisis encontrados en esta investigación, se ha realizado un rastreo de los proyectos de investigación que han tocado los conceptos anteriormente expuestos, es decir, el de política educativa y formación (de maestros) durante el periodo de tiempo que va desde 1994 hasta 2011, lo cual da una delimitación temporal para abordar las categorías; éste se llevó a cabo haciendo una división geográfica de los trabajos encontrados de la siguiente manera: se inicia con los trabajos encontrados en Europa, los cuales pueden dar una visión más clara de cómo se han venido dando los cambios en los procesos educativos a partir de las políticas educativas de cada país; luego, se sigue con los proyectos hechos en Latinoamérica, los cuales muestran una realidad más cercana del tema, la cual puede brindar herramientas más claras a la hora de realizar una comparación en cuanto a las políticas educativas de cada país de esta zona; y, después, se termina con los trabajos realizados en Colombia, los cuales tienen mayor injerencia en este trabajo, pues muestran la realidad en la que se ha venido desarrollando el proceso educativo en el país; es de anotar también que, al final, se muestran algunos trabajos realizados en el ámbito regional, más exactamente en el departamento de Antioquia, esto debido a que el proyecto se desarrolla en la subregión del suroeste antioqueño y por dicha con notación geográfica estos trabajos son de gran utilidad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Ámbito internacional.

El caso europeo.

Al iniciar este rastreo se destaca, en primer lugar, el trabajo de Esteve (2008) desarrollado en España y titulado “La Formación de Maestros en Europa: hacia un nuevo modelo de formación”, en el cual se plantea la manera en que se hace la formación de los docentes en esta región del mundo, desde una serie de reformas que buscan tener una mayor exigencia en la formación de los docentes, de cómo se divide la formación de los docentes según el nivel y la población donde se quieren desempeñar; se habla, además, de un proceso de profesionalización docente, lo cual puede dar una idea de cómo se puede entender este mismo proceso en el entorno nacional. En este trabajo se esboza, de manera clara, cómo se realiza el proceso de formación de cada docente y qué debe saber éste para su desempeño profesional.

De otro lado, se encuentra además el trabajo titulado “Los sistemas educativos Europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia”, de Vega (2003), en el cual se hace una síntesis de los diferentes sistemas educativos en algunos países de Europa; la investigación, según señala el autor, proporciona una idea amplia de cómo se realizan los procesos de formación de maestros en Europa y cómo en Colombia se han venido implementando algunas pautas de estos modelos, buscando mejorar la calidad de la formación de maestros en el país; este trabajo se realiza haciendo una comparación muy interesante desde dos perspectivas: una es la que se hace al interior de un país y la otra es el ver las convergencias y divergencias que se dan tanto desde las orientaciones que cada país da para su formación de

maestros y los perfiles que se quieren tener, buscando siempre mejorar la calidad de los docentes en formación; en síntesis, este trabajo puede dar la idea de cómo se forma un sistema de formación de maestros en un país con altos índices de calidad, en el marco de algunas reformas educativas en cada uno de ellos.

El trabajo de Chabannes (1997) titulado “La formación de maestros en Francia”, por su lado, hace referencia a los aspectos más importantes que han definido los procesos de formación de docentes en Francia; habla de cómo se hacen desde las Escuelas Normales de Instructores hasta los Institutos Universitarios de formación de maestros; este trabajo toma gran importancia en la presente investigación, pues ayuda a vislumbrar la importancia que tiene la pedagogía y la formación académica para el maestro en formación; es así como se presenta un análisis crítico de que los procesos de formación de maestros debe ser muy completa y no descuidar ni lo pedagógico, ni lo académico; sin embargo, no muestra cómo las reformas educativas inciden dentro de estos procesos de formación y, por ello, el presente trabajo tiene la posibilidad de mostrar dicho asunto.

Se tienen, además, varios trabajos de España que hablan sobre el tema de investigación aquí propuesto; el primero de ellos es el trabajo realizado por Escolano (1997) titulado “La reforma de la formación de maestros en España”, una investigación que ayuda a entender cómo se plantea la formación de maestros desde la reforma, teniendo como punto principal en la educación este aspecto de formación de maestros; es un trabajo que habla de la reforma educativa que sufre España desde la creación de la Ley marco del 3 de octubre de 1990, donde se ordena el sistema educativo en España, donde se hace un cambio sustancial al funcionamiento del sistema

educativo, reforma desde los años de permanecía en la escuela, hasta el currículo y, por ende, se debe reformar el proceso de formación de maestros, pues al tener un funcionamiento diferente el docente debe ser formado bajo otros parámetros, los cuales le ayuden a afrontar este nuevo proceso. Este trabajo es muy importante para el desarrollo de esta investigación, en la medida en que da una idea clara de que si cambia el sistema educativo para las niños y jóvenes, también debe cambiar el sistema de formación de los futuros docentes para que puedan afrontar ese nuevo reto; sin embargo, es una mirada muy general de todo el proceso y no muestra claramente cómo esta reforma educativa cambia directamente el accionar del maestro formador de formadores y cómo esto influye en el nuevo perfil del maestro en formación.

También se puede mencionar el trabajo realizado por Rodríguez (1996) titulado “Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros” en el que se lleva a cabo un análisis que se hace de cuatro perspectivas o paradigmas de formación que se usan en la formación de maestros: el paradigma tradicional, técnico, personal y crítico, donde el primero obedece un proceso de formación donde se separa lo teórico de lo práctico; se refiere al dominio teórico de una serie de conocimientos desde el currículo, es una formación donde se acumula conocimiento a través de los años y se pasa de generación en generación; el segundo es el que se basa en una formación más científica enfocada en una perspectiva epistemológica positiva; el tercer paradigma o perspectiva personal, donde se trabajó sobre la epistemología fenomenológica, perceptiva y de desarrollo, asume la formación desde el profesor humanista; y el cuarto y último paradigma es la crítica o de transformación social; éste se refiere a un nuevo papel del maestro, donde se ve enfrentado a problemas prácticos en el aula, lo cual hace que la enseñanza se interprete de diferentes formas. Este trabajo, específicamente, puede ayudar a ver desde una posición más

clara cómo se ha llevado a cabo la formación de maestros delimitando las características de cada modelo, lo cual puede dar una concepción del ideal que se busca de maestro en cada uno esos paradigmas.

Este punto muestra una realidad muy marcada en casi toda Europa, y es la importancia que el Estado le da a todo el proceso de formación del maestro, por lo cual se puede hablar del segundo aspecto que se evidenció en este rastreo bibliográfico: el aspecto educativo que parte del Estado, pues es notable cómo los diferentes países toman la opción de generar nuevas políticas educativas (con el fin de alcanzar la formación de competencias, lo cual puede permitir que el sistema educativo esté al nivel de las exigencias mundiales), éstas ubicadas, claro está, de acuerdo a las exigencias políticas, económicas y sociales del contexto global, pues se tiene una mirada muy abierta al proceso de globalización en el mundo, es desde ahí como se generan nuevas políticas educativas y, por ende, reformas educativas que dan paso a un cambio en la manera de manejar la educación y de formar los futuros maestros; sin embargo, también aparece un Estado que todavía quiere regular dichos procesos de cambio educativo y ha buscado en los procesos de evaluación la manera de hacerlo, pues al intentar el Estado, como lo dice Elliott (2002), un desentendimiento de su obligación, la cual es velar por la educación de un país, se convierte también esa política educativa en una regulación estatal, donde la reforma educativa que se produce se convierte en una producción social y, por ende, en un proceso más de regulación del Estado.

El caso anglosajón.

Aquí se toma como referencia el texto de Popkewitz (2000) titulado “Sociología política de las reformas educativas” en el cual se analiza, en el primer capítulo, los cambios y reformas de la educación y se habla de cómo esto se debe a diferentes exigencias, entre ellas las económicas, políticas y sociales, las cuales han dado un nuevo matiz a la educación y, por consiguiente, a la formación de maestros; también hace referencia a cómo, por cuestiones de exigencias, la reforma educativa se ve como una herramienta para la transformación a la modernización de las instituciones educativas. De igual forma, da una explicación de la reforma, lo cual brinda una oportunidad de entender cómo influye la misma de manera directa en la interpretación de lo que se quiere decir en esta investigación, pues se echa una mirada a la manera como la reforma se presenta dentro de una ENS y de cómo ésta puede, de alguna manera, cambiar los procesos de formación de maestros.

Luego, se tiene la investigación realizada también por Popkewitz (1994) titulado “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas” publicación que habla de la evaluación que el investigador realizó en la primera etapa de un programa implementado en todos los Estados Unidos y el cual fue nombrado “TEACH OF AMERICA”¹. Este programa fue creado con el objetivo de que el gobierno estadounidense no tuviera tanta implicación en asuntos sociales; además, este artículo se entiende como un vehículo que busca explorar toda una relación de otras cuestiones con las reformas escolares, esto debido a que,

¹ Teach of América: Es un programa diseñado por el gobierno del expresidente Ronald Reagan, el cual busca mejorar la calidad de la educación llevando docentes licenciados de las mejores universidades de Estados Unidos, los cuales se ubican en las plazas donde se presentan mayor déficit de profesorado, las cuales están en las escuelas ubicadas en las zonas más pobres de cada ciudad y en algunas zonas rurales. En este programa se le daba una capacitación de ocho meses a los futuros profesores en la Universidad del Sur de Colorado.

según el autor, existe una unión muy estrecha entre la política, la cultura, la economía y el Estado moderno, el cual muestra unos nuevos patrones cognitivos y de motivación para el individuo; esta primera evaluación del programa presenta tres grandes cuestiones, las cuales tienen mucho que ver con el proceso investigativo que se lleva a cabo en el presente trabajo. La primera cuestión está enfocada a las reformas educativas, las cuales se ven implicadas por cuestiones de producción social y de una regulación estatal, hablando del Estado desde el planteamiento de Popkewitz (1994), donde señala que “el Estado es algo más que la política gubernamental o la legislación oficial”, además, el autor plantea cómo el Estado construye la reforma y describe los fenómenos escolares, del contexto social de la formación de profesores y de la escuela, en tanto que las prácticas de gobierno producen valores sociales y relaciones de poder. La segunda cuestión habla de las distinciones y categorías que subyacen a las prácticas educativas y que estos no son términos neutrales y descriptivos, sino que las acciones y prácticas discursivas son conocimientos históricos elaborados que, en sí, describen actos, sentimientos que hablan y ven el mundo, mostrando de igual manera que es un profesor, un alumno, un aprendizaje y además de unir un discurso con cuestiones de poder. Este apartado muestra cómo el autor quiere plantear la idea de que las reformas educativas tienen algo que ver con todo el proceso de elección en el Estado y de cómo todo depende de un proceso político, el cual busca mantener un control dentro de una sociedad. Se pasa, entonces, a la tercera cuestión, donde se habla de los fines de la investigación y la evaluación en y sobre la escuela; en este apartado el autor defiende la posición de que si la investigación y la evaluación están relacionadas con la decisión política, se podrían, por ende, resolver algunas tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen en la puesta en marcha de unas reformas educativas, y entonces es como lo plantea el autor “la reforma es un elemento integral de la regulación” Popkewitz (1994).

Con lo expuesto en este trabajo, se puede decir que se tienen elementos más claros para desarrollar un proceso de análisis de los conceptos que se tienen en el presente proyecto de investigación, esto debido a la explicación que hace el autor del proceso que se genera al tener una política educativa en un país como Estados Unidos, en donde se desarrolla un programa que va en búsqueda de un mejoramiento en los procesos educativos y que además busca tener un modo de regulación del Estado a la sociedad.

De igual forma, está el trabajo de Liston y Zeichner (1997) sobre la formación del profesorado y las condiciones sociales de la escolarización; en éste, básicamente, los autores señalan que en los últimos tiempos se ha venido dedicando una gran atención a las reformas educativas y ello ha provocado que el rol del maestro se someta a una evaluación de mayor intensidad; y a pesar de que la crítica de su formación siempre ha existido desde que empezó su preparación formal como docentes, se ha aumentado en los últimos años, provocando nuevas propuestas de normas y reglamentaciones. Los autores en esta investigación estudian las contradicciones de las estrategias recientes de reforman y señalan cómo se pueden entender y superar sus errores. Particularmente, analizan cuatro tradiciones de reforma diferentes en la formación del profesorado: académica, de eficacia social, desarrollista y reconstruccionista social, aunque el trabajo gira en torno a esta última tradición, presentando una serie de propuestas fundamentadas en la idea de ayudar a futuros profesores a evaluar sus creencias y prácticas educativas y el contexto social de la escolarización; de igual manera, los autores presentan formas específicas en las que la investigación educativa puede contribuir a desarrollar un plan de reforma que contiene aspectos institucionales, sociales y políticos.

Hargreaves (1994), por su parte, también hace un aporte con su trabajo sobre profesorado, cultura y postmodernidad, en donde expresa que la enseñanza está cambiando, así como las opciones y retos que se plantean al profesorado a medida que se entra en la era postmoderna. Específicamente, este trabajo hace una exposición fácil, pero a la vez rigurosa, de la sociedad postmoderna, de los cambios sociales y de las transformaciones que se originan en el trabajo del profesorado; el autor se basa en investigaciones docentes de todos los niveles educativos y expone las variaciones y vicisitudes de su trabajo, así como sus regularidades profundas y persistentes y las causas de las continuas críticas e ingratitudes a las que estos se ven sometidos en la consideración de su profesionalidad. Igualmente, se estudia las dimensiones personal, moral, cultural y política de la enseñanza y del papel que desempeña el profesorado; se examina de qué forma los rápidos cambios y de largo alcance, que se producen en una época postindustrial, postmoderna, afectan y limitan las regularidades fundamentales de la enseñanza y el trabajo de los docentes. Por último, el autor señala que, indudablemente, las estructuras y las culturas de la enseñanza deben cambiar, sobre todo para que los docentes no se vean atrapados en la culpabilidad, oprimidos por el tiempo y sobrecargados por las decisiones que les imponen.

Por su parte, en el trabajo realizado por Elliott (2002) sobre “La Reforma Educativa en el Estado Evaluador” se establece un planteamiento muy concreto sobre cómo el Estado, siguiendo unas políticas del mundo postindustrial, olvida su papel fundamental de proveedor de los servicios públicos e indica un cambio en su proceso de proveedor de la educación en el mundo, pues plantea dos opciones: la primera es de una desregularización por medio de la privatización, y la otra opción es la de una regulación de manera indirecta por medio de un Estado evaluador;

esto hace que la educación, como otros bienes públicos, entre en una nueva connotación, pues se inicia una prestación de un servicio público como es el educativo de una manera indirecta, ya que el Estado se vuelve una institución que, de alguna manera, se olvida de su razón de ser y se convierte en sólo un administrador que contrata un servicio con terceros, los cuales deben prestar ese servicio educativo de la manera más eficaz posible, esto siempre y cuando se tenga un modelo empresarial, el cual busca un beneficio económico. Se puede ver, entonces, cómo al mirar las dos propuestas el Estado se ha convertido en una empresa que busca un resultado lo más eficaz posible, mirándolo desde un modelo de costo-beneficio. En el primer modelo que plantea Elliott (2002), que es el de la desregularización por medio de la privatización, se plantea a un Estado que muestra su interés en dejar que la educación se convierta en un mercado, donde deja a instituciones privadas que presten un servicio educativo, lo hagan obteniendo ganancias, es así como las escuelas, universidades y demás instituciones deben generar ganancias sin importar el procesos formativo y la demanda que tengan; en este proceso, la educación deja de ser un bien público para convertirse en servicio que se presta por un valor determinado; esto, además, hace que las exigencias para el educador cambien, pues sólo el mercado define quién será un buen maestro y bajo qué parámetros, además de qué conocimientos debe tener para ejercer su profesión, olvidándose completamente de la vocación, pues sólo se pueden dar curso de formación de maestros dependiendo de las ganancias económicas que éste puede generar. Sin embargo, todo lo anterior contrasta con otro proceso de la privatización y es el de rendir cuentas al Estado y hacerlo de una manera pública, esto para que tenga una validez dentro de la sociedad, y se hace de una manera tal que se muestra como un bien público y que genera un bienestar colectivo. La segunda opción del Estado sería la regularización indirecta mediante un Estado evaluador; esta opción se convierte en otro proceso mucho más complejo y es el de que el Estado

se convierte en un contratante, el cual exige que se suministre la educación de la mejor manera posible por las entidades privadas; esto lo hace con determinados lapsos de tiempo en donde si la entidad que se contrató no muestra un resultado eficiente, no puede continuar con su trabajo; esto hace que el Estado pueda convertirse en un evaluador de ese contrato, pues es quien pone toda una serie de condiciones como las licitaciones públicas para que dichas empresas puedan acceder a dichos contratos y poder así prestar el servicio educativo que se necesita; de esta manera, se encuentra un Estado comprador y no proveedor, donde su papel fundamental se convierte en el de velar porque dicho servicio se preste y se haga con calidad, este proceso ya se convierte en un proceso de evaluación y control y, por tal motivo, inventa una figura que le de las herramientas necesarias para cumplir con este proceso evaluativo y es el de las auditorías a dichas instituciones prestadoras del servicio educativo.

El anterior trabajo, indudablemente, puede ayudar en la medida que se muestra que las políticas educativas son un instrumento de regulación que puede generar un cambio en la formación de maestros, pues con las exigencias que hace el Estado a las diferentes instituciones encargadas de llevar a cabo la formación de maestros, se muestra como se está realizando dicho control y de qué manera debe funcionar el proceso para que el Estado pueda cumplir con su propósito de mejorar los procesos de formación del país; sin embargo, también se puede ver como de alguna manera el Estado inicia este proceso por medio de un tercero, generando así un mayor control; también brinda la oportunidad de entender cómo la entrega de la educación al sector privado puede generar un cambio en la prestación del servicio, pues ya se pasa a responder a una serie de exigencias económicas que hace la sociedad a dichas instituciones, además de las que realiza el Estado como regulador de la prestación de dicho servicio, ya que, al convertirse en

un contratante, tiene que estar evaluando y auditando constantemente estas instituciones para garantizar que la educación si sea eficiente; esto muestra que todo el sistema se convierte en un modelo económico, el cual sólo funciona cuando existen ganancias, llevando así la formación de maestros a un punto donde sólo se forma de acuerdo a las exigencias del medio y sin importar los objetivos que inicialmente tiene la educación desde su legislación.

Como puede verse, en los trabajos realizados en Estados Unidos se pueden evidenciar claramente varios aspectos o puntos en común: el primero es que se da a conocer el funcionamiento de la educación en algunos países de Europa, más puntualmente en cuanto al aspecto de formación de maestros, cómo se han implementado diferentes instituciones educativas como las Escuelas Normales y los Institutos Universitarios de formación de maestros, dándole así una gran importancia a la pedagogía, pues se convierte en eje fundamental de la formación de los maestros, claro está, teniendo muy en cuenta los modelos de formación en cada país y también dependiendo de su contexto y nivel como primaria, secundaria, entre otros, esto hace que se pueda hablar de una mayor exigencia al docente que se está formado.

El caso latinoamericano.

En el caso latinoamericano, específicamente, se tienen varios trabajos que hacen alusión a la formación de maestros y a las reformas educativas; el primero es el de Cardelli y Duhalde (2001) titulado “Formación docente en América Latina: una perspectiva político-pedagógica”; básicamente, en este trabajo se muestra la importancia que tienen las políticas neoliberales para los gobiernos latinoamericanos y cómo estas políticas influyen en la organización de los sistemas

educativos y cómo se buscan reformas educativas enfocadas en estas influencias neoliberales; es así que este trabajo puede ayudar a entender las tendencias que existen en Latinoamérica con respecto a las reformas educativas y cómo estas se generan a partir de ciertas exigencias de carácter económico, social y político, lo cual influye de manera directa en la consecución de los objetivos de la educación y, más aun, de los de la formación de maestros; es de señalar, además, el proceso que se está llevando a cabo en cuanto a la privatización de la educación, pues se está entregando a terceros para que la administren, lo que ocasiona una liberación del Estado de sus obligaciones como prestadora directa del servicio educativo.

Otro trabajo es el de Saravia y Flores (2005) titulado “La formación de maestros en América Latina”: estudio realizado en 10 países” en el cual se presenta un estado del arte realizado en varios países de Latinoamérica sobre la formación de maestros y de cómo se han implementado modelos de otros países para mejorar los procesos de formación de maestros; básicamente, en este trabajo se hace una recopilación de diez países, organizado por pequeños grupos de países; en cada grupo se hace una lectura de los elementos que caracterizan la formación docente en cada país por una persona, los cuales se hacen de manera sistemática y se dan al final unas reflexiones en torno a lo que se ha entendido y se entiende por formación inicial, además de que se muestran una serie de perspectivas que se abren a futuro. Este trabajo sirve para el presente trabajo para hacer el seguimiento a los diferentes estados del arte de estos países y así entender un poco la manera como Latinoamérica ha realizado sus cambios en cuanto a la formación de maestros, además de cómo la política mundial influye en la adecuación de diferentes modelos de formación de maestros que llenen las exigencias de la globalización.

Finocchio y Legarralde (2006), por su parte, con su trabajo titulado “Modelos de formación continua en América Latina” realizan un análisis muy completo de como las políticas educativas se perciben como la herramienta que puede cambiar la formación de maestros en América Latina, esto visto desde cuatro aspectos fundamentales, los cuales pueden mostrar quién es el encargado o responsable de los cambios educativos, quiénes son los encargados de aplicarlos, de qué manera hacerlos y cómo integrarlos u organizarlos desde las exigencias políticas de la región; este trabajo, sin lugar a dudas, ayuda a que se vea con más claridad el proceso de cambio de las políticas de formación de maestros en Latinoamérica, ya que los autores hacen todo un seguimiento de los procesos educativos que se han desarrollado desde el año de 1990, en donde hacen una identificación y un seguimiento a los procesos educativos, viendo cómo éstos cambian dependiendo de los contextos históricos de cada uno de ellos; mostrando además cómo los contextos políticos, sociales e institucionales son un punto de partida para que se inicien estos procesos de cambio en las políticas educativas; sin embargo, no brinda una visión más puntual sobre los procesos en Colombia, de qué manera se inician los procesos de cambio en las políticas educativas y cómo afectan estas políticas la formación de maestros.

La investigación de Garrido y Valverde (1999) titulada “La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas” hace un análisis sobre todos los cambios que se han venido presentando en la sociedad actual en cuanto a educación, como al cambiar los procesos de enseñanza, también deben cambiar los procesos de formación de los maestros, pues éste es uno de los aspectos más relevantes para poder hacer los cambios que necesita la sociedad, en el momento los cambios más relevantes son los nuevos medios de información y de comunicación, todo esto hace que también se cambie la manera de

enseñar y de formar a los futuros maestros, según la UNESCO, el maestro se identifica ya como un acompañante del estudiante, esa idea que se identifica en este trabajo, puede darnos herramientas para entender el por qué se dan algunos cambios en los procesos de formación de maestros, del como las exigencias globales ayudan a que el arte de formar maestros tenga un giro y muestre otros matices que vamos a analizar en este trabajo. Sin embargo no nos muestra uno de los puntos que se tocaran en este proyecto de investigación y es la manera como las reformas educativas se instalan dentro de la ENS, y como al llegar ahí se presenta algún cambio en la formación del futuro maestro.

En el trabajo de Díaz (1997) titulado “El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba” se muestra, de alguna manera, cómo se realiza todo el proceso de formación docente en Cuba, la importancia de tener en cuenta la parte del contexto regional, los estímulos y el acompañamiento permanente para todo el proceso de formación, además de tener en cuenta una formación que tenga que ver con lo académico, lo laboral, lo investigativo, lo disciplinario y, lo más importante, una formación en pedagogía general y la construcción de didácticas especiales. Este trabajo es muy interesante, pues muestra un país como Cuba que se regula política y socialmente por los principios del Marxismo Leninismo, ya que muestra toda su formación desde una concepción humanista de la formación del hombre, todo esto basado en la pedagogía socialista, donde todo lo anterior hace que exista una única red de centros formadores con objetivos bien definidos en la política educativa del país.

Este trabajo puede ayudar a ver cómo se puede tener una red organizada, con principios claros y conceptos de los que se necesita para una formación de maestros adecuada al contexto;

también muestra cómo las reformas educativas en dicho país han tenido un éxito, en cuanto a que han sido muy claras y organizadas; sin embargo, no muestra las reformas educativas desde un gobierno que tiene otra tendencia como la neoliberal, buscando siempre cumplir con las exigencias políticas, económicas, y sociales.

Seguidamente, está el trabajo de Oliveira, Bordon, Cavarozzi, Didriksson, Lessard, Martínez, Morduchowicz, Rubiano de la C., Tedesco y Vollmer (2010), quienes muestran una mirada muy interesante de diez diferentes países de América Latina sobre la gobernabilidad de la educación y de cómo la democracia de un pueblo necesita ser legitimada desde la educación y cómo, además, se pueden ver reflexiones desde contextos nacionales de América Latina; muestra cómo desde tres ejes se ha visto la educación en esta región, como son: qué significa hoy gobernar un sistema educativo, las políticas de profesionalización docente y las políticas del financiamiento de la educación, además de mirar todo desde la gobernabilidad y entender cómo se está dando en América Latina.

Estos aportes son de gran importancia para todo este proyecto, pues muestra cómo se ha ido creando el concepto de gobernabilidad en torno a la educación en toda Latinoamérica, de cómo se muestra que para poder tener claro un gobierno democrático hay que estar enfocado en los procesos educativos, pues éstos ayudarán a legitimar dicha democracia; este trabajo, de igual forma, muestra la tendencia de varios países de la región que le están apostando a cambios sustanciales en la educación, lo cual va muy ajustado a las exigencias de las políticas mundiales; sin embargo, no deja de ser un trabajo de ayuda sólo para entender cómo y de qué manera funciona el sistema a nivel regional, y desde una perspectiva netamente de gobierno, no muestra

como él se toca realmente el proceso educativo de un país y, por consiguiente, el proceso de cambio de las instituciones educativas y a sus maestros.

Además del trabajo anterior, también se cuenta con el de Braslavsky y Cosse (2006) en el cual los autores muestran todo un proceso que se vivió en América Latina y que ellos mismos también lo hicieron; muestran, además, como fue cambiando la educación, de acuerdo a las exigencias, cómo se pasó de tener regímenes militares a democracias en algunos países de la región, de cómo este proceso generó un nuevo pensamiento en cuanto a la dinámica de la educación; básicamente, en este trabajo se presentan tres apartados de lo que ha pasado con ese proceso de cambio educativo, donde en el primero se muestra el resurgimiento de las reformas educativas, en el segundo se trata de mostrar un aspecto común en el contexto en que dichas reformas tienen lugar, que se basa en la pretensión de reformar el estado y el tercer apartado que muestra los obstáculos que se han tenido, las tensiones que se han venido presentando y que muestran los llamados “intelectuales reformadores”. Con este trabajo se puede dar una mirada más certera sobre las tensiones que se dan en todo este proceso de cambio en América Latina a raíz de la ola reformista de los gobiernos y es así como al conocer todo el proceso de la región, se podría tener una mejor idea del cómo se muestran y se manifiestan dichas reformas educativas en el contexto colombiano y, más aún, en las instituciones educativas formadoras de maestros como son las Escuelas Normales Superiores.

Díaz e Inclán (2005) desarrollan un escrito en el cual hacen referencia al comportamiento que tienen los docentes ante las reformas educativas, pero habla además de que, más allá de eso, se deben mirar el cómo fueron concebidas esas reformas educativas, ya que, según las autoras, las

reformas son pensadas desde arriba, con unas políticas educativas específicas, las cuales llegan por último a los docentes para su aplicación correspondiente, sin importar cómo los docentes las asimilan y entienden, además de que las reformas son pensadas desde una posición política liberar y economicista, donde la reducción del gasto fiscal por parte del gobierno es uno de los objetivos, dando pie a una nueva valoración de la sociedad por la educación y mostrando cómo, de alguna manera, se generan transformaciones cada vez más aceleradas en cuanto al conocimiento científico, formando así un nuevo colectivo social, que es intervenido por los medios. La investigación muestra, además, cómo el papel del educador ha ido cambiando y ya se le da un nombre distinto: el de un empleado más del sector oficial, esto debido a las grandes integraciones de los estados y a la manera como se estructuran las condiciones para el ser docente, en donde se concibe un sujeto que solo pasa a recibir un contrato por el préstamo de un servicio, como el de enseñar, también podemos ver como en este ensayo se muestra el papel de las reformas educativas dentro de las Políticas Educativas, pues toma las reformas como actos de gobierno, los cuales legitiman el proceso de cambio, el cual se hace desde dos puntos importantes como son el de una visión interna y otra externa claramente desde unas realidades sociales y educativas del país, estas realidades internas y externas muestran la realidad de una situación clara sobre la concepción de una nueva educación bajo unos parámetros de calidad, equidad, cobertura, basados en unas políticas que se rigen a partir del factor económico, es allí donde lo político pasa a un segundo plano, siendo mucho más importante el factor económico dentro del funcionamiento de las políticas educativas de un estado, es por ello que cuando pasamos al punto de lo externo. Se puede ver cómo la globalización, según las autoras, hizo que la educación diera un giro, pues explican cómo los modelos internacionales se basan en el factor

económico y hacen que desaparezca la figura de un Estado benevolente y surja la de un Estado liberal, el cual debe funcionar de acuerdo a las reglas de un mercado determinado por la mayoría.

Además de la anterior investigación, se tiene el artículo de Fernández, Reyes, Dávila y Torres (2006) el cual exhibe, de alguna manera, cómo la práctica profesional es un elemento fundamental en el proceso de formación de los futuros maestros; habla de cómo la evaluación de la práctica del futuro maestro es fundamental para su proceso de formación y cómo esta práctica le da las herramientas al futuro maestro para trabajar en un contexto indeterminado; es de resaltar que este trabajo da una luz de cómo puede ser el proceso de acoplamiento de los maestros en formación de acuerdo a su práctica profesional; cómo esa práctica se convierte en un momento trascendental para que el futuro maestro entienda la realidad a la que se verá enfrentado; de cómo podrá responder de manera eficaz a las exigencias de una sociedad que se ve regulada por unas reformas educativas que van de acuerdo a las exigencias de la globalidad y del neoliberalismo; de igual forma, brinda la oportunidad de analizar la manera en que el docente enfrenta todo ese proceso de entendimiento y asimilación de las diferentes reformas educativas.

Se podría hablar también del trabajo de maestría de Camacho (2007) como uno de los más importantes referentes para el trabajo de investigación aquí propuesto, esto debido a que muestra, en cuatro capítulos, los temas más importantes en cuanto a la formación de maestros y las reformas educativas; en este trabajo se puede ver claramente, desde un estudio de caso, el proceso que se da al interior de los procesos de formación de maestros en las Escuelas Normales, del cómo se implementa una reforma educativa en un contexto determinado y qué repercusiones puede tener el contexto, de acuerdo a las reformas educativas que se le hagan; habla además este

trabajo de algo muy importante y es la cultura normalista, la cual muestra una manera de ver, entender y actuar frente a la reforma educativa; también se puede ver un análisis que se hace sobre la manera como en unos años se implementó la reforma educativa, lo cual ayudará a entender cómo se da este fenómeno en el contexto colombiano.

Por lo anterior podemos decir que la diferencia del trabajo de Camacho con esta investigación, es la manera de como el aborda una situación general dentro de las Escuelas Normales, y el manejo de un concepto como el de cultura normalista, además de como ese concepto muestra un comportamiento determinado frente a las reformas educativas, mientras que esta investigación se refiere a un caso en particular de una Escuela Normal como la del municipio de Fredonia, y de cómo esta afronta las políticas educativas y realiza su proceso de formación de maestros, es necesario también mencionar que a diferencia de Camacho, acá se hace todo un proceso de análisis de documentos para mostrar los objetos de estudio y poder explicar de alguna manera como el fenómeno de la políticas educativas se introduce dentro de la ENS y cambia los procesos de formación de maestros.

Se cita después el trabajo de Molina (2010), en donde el autor, en su artículo sobre la interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas, muestra una muy buena posición sobre lo que ha venido pasando en España y en algunos países de América Latina como Brasil, México, Guatemala y Argentina, principalmente, y, de alguna manera, cómo se ha venido transformando la educación desde un punto de vista intercultural, haciendo énfasis en que las diferentes reformas educativas responden a las diversas políticas educativas de los pueblos, esto debido a las necesidades sociales, económicas y culturales, dando una explicación al fenómeno

de la realidad sociopolítica actual, donde se busca que el profesorado, como lo llama el propio investigador, sea un agente clave en todo este proceso del siglo XXI, hablando desde la importancia de la diversidad cultural, donde se da una muy buena reflexión sobre todos esos procesos de cambio social y político que están viviendo los pueblos y de cómo se llega a una teoría que se ha llamado “drama del desarrollo”, esto debido a los megaproyectos que se han implementado en torno a la educación, donde esto sólo ha logrado una segmentación educativa, dando como resultado varios sistemas educativos en un mismo país.

Este trabajo muestra, además, cómo se debe pensar o repensar el modo de integrar la escuela que está naciendo en esta modernidad, pues, al aparecer, gracias a las innovaciones tecnológicas y científicas se da una nueva oportunidad a la educación basada en la igualdad para todos, sin olvidar la diversidad cultural de los pueblos; se habla en este trabajo, de igual forma, que para poder tener este cambio hay que estar pendiente del agente más importante dentro de todo: el profesorado, además de la implicación de la familia y la organización de un currículo intercultural, ya que las reformas de hoy en día se plantan en la igualdad de oportunidades y esto podría ser contraproducente, pues el concepto de progreso está siendo cuestionado, ya que también se habla de una mirada antropológica que busque el reconocimiento del otro, ya que la escolaridad no asegura la igualdad educativa; lo importante de este trabajo es que brinda la oportunidad de ver cómo, desde las reformas educativas, se entiende el papel del maestro y de cómo él tiene un papel fundamental para que todas estas reformas puedan ayudar al mejoramiento de la educación en la región; ofrece también la oportunidad de ver cómo se da la reforma educativa desde las necesidades sociales, políticas y económicas de los pueblos y de cómo todo esto busca el mejoramiento de la calidad educativa; sin embargo, también muestra el

cómo son visto los maestros en todo este proceso y qué papel están jugando dentro de dichos cambios; es también claro el sentir del maestro en cuanto a la implementación de dichas reformas educativas, pero también se puede decir que este trabajo no muestra la manera como la reforma se implementa dentro de los procesos de formación de maestros, de cómo la reforma llega a las instituciones educativas y se instala, de alguna forma, para generar cambios en dichos procesos formativos.

El trabajo realizado por Robalino y Körne (2006), en colaboración con otros investigadores y publicado por la UNESCO, también es un excelente antecedente para el trabajo aquí realizado, ya que se muestra, de manera muy amplia, un estudio realizado en siete países, cuatro latinoamericanos y tres europeos, en donde se hace un análisis de sus modelos educativos y por qué tienen algo de innovadores; hace una muestra de cada uno de ellos por separado y, después, un análisis general donde se recopilan aspectos semejantes y claves que han ayudado a mejorar los procesos de formación de maestros en cada uno de ellos; también hace énfasis en la formación de los maestros, especialmente a los que se desempeñan con las primeras edades de formación; por lo anterior este trabajo cobra gran importancia, pues da una idea más clara de cómo se han realizado algunos procesos de cambio en el sector educativo de algunos países de América Latina y Europa; dando una mayor facilidad para la comprensión de ciertos procesos que se han venido generando en torno a las reformas educativas de cada país.

Este trabajo fue orientado en tres objetivos específicos que fueron los que dieron la oportunidad de conocer dichos modelos educativos: el primero se basa en conocer en profundidad modelos de formación docente en centros académicos de los países seleccionados;

este objetivo, básicamente, brinda la oportunidad de conocer más a fondo la realidad de los procesos de formación en los países seleccionados por el trabajo; el segundo objetivo se funda en establecer las analogías y diferencias de los distintos modelos; este da a conocer, desde un muy buen análisis, cuáles de estos modelos tienen algunas similitudes y cuáles son sus diferencias para poder realizar un análisis crítico de todos; y el último objetivo se centra en identificar las contribuciones de cada uno al desempeño de sus egresados; este último ayuda a entender de qué manera estos modelos han ayudado al buen desempeño de los profesionales de la educación en su campo laboral; sin embargo, este trabajo no permite ir más allá de la generalidad y no muestra la realidad del maestro, del como éste ha ido enfrentando todos estos procesos de cambio y cómo los ha venido afrontando e implementando en su práctica docente.

La investigación de Rodríguez (1997) está enmarcada dentro de las posibilidades que tiene América Latina en el proceso de cambio de la política educativa, especialmente el caso de Chile, donde se da un cambio después de la llegada de la democracia; esto genera una gran serie de cambios en la formación de los maestros, de acuerdo a las exigencias políticas y sociales del país, todo esto respondiendo a un sinnúmero de cambios forjados desde varios puntos de vista como lo son las demandas de un sistema educativo que busca responder a todas las exigencias políticas y sociales, además motivadas por la llegada de los avances tecnológicos y científicos, y los nuevos modelos de organización del trabajo, lo cual siempre está en búsqueda de mejorar la calidad de vida de las personas. Este trabajo puede ayudar al desarrollo del aquí propuesto en la medida en que se puede ver cómo las reformas educativas de un país se generan de acuerdo a las exigencias políticas y sociales del mismo; es así como se puede ver la educación como un complemento de todo ese proceso de cambio al cual está dispuesto someterse un país, para poder

tener una mejor calidad de vida; sin embargo, también se quiere resaltar que en este trabajo no se podrá ver la manera cómo el maestro toma la reforma y la instala en su institución, y así como es que se genera un verdadero cambio en la formación de maestros; de igual forma, no muestra cómo el maestro se inserta en la reforma de manera tal que pueda optimizar su formación profesional y así mejorar su calidad de vida.

Al terminar la recopilación de los diferentes trabajos de investigación, ensayos y publicaciones de revistas, tanto en el caso europeo como anglosajón y, por su puesto, en América Latina, se puede ver que existen diversos puntos de vista en común, los cuales serán útiles para el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, vale la pena tener en cuenta que todas las anteriores investigaciones abordan las mismas palabras clave, las cuales se desarrollan desde cuatro líneas: en la primera se identifica todo lo que tiene que ver con políticas, entendidas éstas como las diferentes maneras en que se orienta la toma de decisiones de un grupo determinado de personas para alcanzar una serie de objetivos; en la segunda se abordan los diferentes temas que tienen que ver con Estado y educación como son la gobernabilidad de la educación y los diferentes regímenes que se han tenido en América Latina, los cuales han influido en los procesos educativos, especialmente en lo que tiene que ver con la formación de maestros; en la tercera línea se encuentran los procesos de formación, los cuales giran en torno a un aspecto fundamental: la formación de los maestros y el cambio de su papel en los procesos actuales en las instituciones formadoras como los institutos de pedagogía, las escuelas normales y las universidades, desde sus facultades de educación, mostrando, de alguna manera, cómo los procesos de formación en América Latina han venido

cambiando en los últimos veinte años, debido a las exigencias de la globalización, donde la competitividad juega un papel determinante en cada país; finalmente, en la cuarta línea se encuentra el contexto; precisamente, éste es un tema de gran relevancia para el trabajo investigativo aquí propuesto en la medida en que se tocan aspectos importantes como lo económico, lo político, lo social, lo regional y, el último, pero de gran relevancia, el manejo de los medios, de la información y de la comunicación.

En segundo lugar, se puede hablar del primer aspecto que se vislumbra en toda Latinoamérica y es el del surgimiento de políticas que apuntan a la globalización, las cuales buscan consolidar una región neoliberal; estas políticas, indudablemente, juegan un papel determinante en los procesos políticos de cada país, ya que aparecen un sinnúmero de exigencias para poder pertenecer a un mundo globalizado en donde cada nación pueda ser competitiva dentro del mercado; estas exigencias llevan a tomar decisiones de gobierno que buscan responder, sobre todo, a la calidad de la educación.

En tercer lugar, está el aspecto del cambio de rumbo (similar) de los diferentes países de Latinoamérica en cuanto a los procesos educativos; indudablemente, se ha iniciado una nueva forma de gobernabilidad de la educación (la democracia), pues se vislumbra claramente cómo la legitimidad de un gobierno se da desde la educación y cómo se han venido fomentando nuevas políticas educativas, las cuales buscan, de alguna manera, romper con todos los paradigmas que se tenían de la educación y sus modelos, observando cómo se pueden dar cambios sustanciales en los procesos de formación de los individuos. Sin embargo, a pesar de ello, también se puede evidenciar cómo a pesar de que se quiere dar un cambio radical a los procesos de enseñanza en

los diferentes países latinoamericanos, también se ve de manera abrupta cómo el Estado ha cambiado las condiciones laborales del docente y lo ha llevado a un cambio de aptitud frente a su profesión, la cual es de subvaloración y de desinterés, esto debido a que dichas políticas neoliberales buscan una “supuesta” profesionalización docente y cambian el concepto que se tenía de maestro, lo cual es fundamental para dicho proceso de cambio.

Ámbito nacional.

En el ámbito nacional se puede hacer especial referencia, en primer lugar, al trabajo liderado por Echeverri (1997), el cual generó el dispositivo formativo comprensivo que dio lugar a la concreción del componente pedagógico de la formación de maestros en el proceso de reestructuración y acreditación previa. Específicamente, en este trabajo expone que en las instituciones formadoras de docentes, el equipo docente se concreta a través de los campos aplicados los cuales se pueden entender como “campos de apropiación y producción”, es decir, espacios para la reflexión constante, evaluación y autocorrección de experiencias, innovaciones y conceptualizaciones. El campo aplicado, al tiempo que dispersa y difunde los sentidos de formación, también reúne las contribuciones de los núcleos en torno a los cuales giran las acciones, las teorías, las nociones y los conceptos y las orienta hacia el maestro y el alumno-maestro como sujeto de formación. En este proceso de correlación de contribuciones, el campo aplicado las reorienta, las encamina hacia líneas formativas, las convierte en condiciones de existencia de la formación de maestros; es precisamente en este sentido en el que el campo aplicado se concibe como plural y abierto, en la medida en que reúne las observaciones, las experiencias, los conceptos y las teorías referentes a los saberes, la pedagogía, la ciencia, la

cultura, el arte, la estética y las pone en escena en un espacio de formación propio de la Escuela Normal Superior. Según el mencionado autor, su configuración primordial es la de ejercer críticamente sobre todos los aspectos que conforman y se generan a partir de la práctica pedagógica. Ello es posible si se tiene en cuenta el concepto de enseñanza como una práctica de saber, la cual, además de estar inscrita en las realizaciones del enseñar, también permite la legitimación de las acciones emprendidas, a la vez que facilita la recuperación del papel activo del maestro en la construcción del conocimiento pedagógico.

De Tezanos (1987) también hace su aporte con su trabajo titulado “Maestros, Artesanos Intelectuales”, en el cual pone de manifiesto la crisis de la formación de maestros en Colombia, quienes a partir del Decreto 1419 de 1978 no se pueden titular como tales, sino como bachilleres pedagógicos; según la autora, estos maestros ingresan a la docencia por la facilidad de acceder al mercado de trabajo y para tener una base para luego estudiar una carrera universitaria; también señala que en el contexto de la formación de docente se vive, así como en todo el campo de lo educativo, un desfase entre lo escrito y lo analizado en los documentos oficiales y lo que realmente se evidencia en la práctica real y cotidiana; los formadores de docentes siguen repitiendo los mismos vicios de la escuela primaria y lo que brindan como modelo pedagógico a sus alumnos son “maneras de dictar clase”, es por ello que están lejos los modelos de los grandes pedagogos y sólo a la hora de clase se recuerdan el esquema de la lección, tal y como la postuló Herbart o Pestalozzi. Específicamente, la investigadora hace una propuesta alternativa para la formación de maestros, además de realizar un análisis crítico de la Escuela Normal y sus programas, lo vocacional, lo práctico y lo teórico en la formación de maestros; también evidencia lo opuesto y contradictorio y la incongruencia que existe entre el documento oficial y el quehacer

del formador de docentes, entre el programa y la entrevista, por lo que intenta buscar los orígenes de las mismas y reconstruir las causas de las maneras de dictar clase, comunes a la Normal y a la escuela primaria.

También está la investigación de Arias (2011), en la que se hace un análisis desde la perspectiva foucaultiana; básicamente, el investigador se propone hacer visible la forma del hombre emergente en los programas de formación de maestros y maestras en Colombia, particularmente en la Universidad Santo Tomás. Los archivos que muestra proceden de la masa documental que como discursos a priori –filosóficos, sociales y humanos– la viabilizan, documentos institucionales que la sustentan, programas y textos por los que circula y se legitima como discurso formador en la segunda mitad del siglo XX. La descripción de los saberes que le dieron forma al trabajo, según señala el autor, condujo al análisis de las fuerzas contenientes que la posibilitaron; he aquí la obligatoria referencia al poder como dispositivo para producir una Ontología histórica del Presente.

El primero es el sistema legislativo como formulador de la ley y luego el gobierno como su ejecutor y gestor de la legislación a través del MEN; es aquí donde se da un paso fundamental al cambio de los procesos de formación de maestros, ya que no da la idea de cómo funciona la ley desde su inicio hasta su naturalización al interior de las ENS. Lo que no muestra este trabajo es la manera cómo, después de que el Ministerio de Educación hace la gestión de la ley, se instala en las ENS, de alguna manera, para naturalizarse y cambiar así la formación de maestros al interior de las ENS.

En el trabajo de Calvo, Rendón y Rojas (2004), por su parte, se realizan un diagnóstico de cómo se llevan a cabo los procesos de formación de los docentes en Colombia, mostrando la manera de realizarse dentro de la educación básica y media, en el marco de las reformas de los últimos años, y los que se generaron luego de la Ley General de Educación. Este trabajo se realizó teniendo en cuenta, fundamentalmente, algunas facultades de educación de Colombia y a las Escuelas Normales Superiores. Este trabajo puede mostrar, específicamente, algunos puntos en común con la presente investigación, pues da una mirada del cómo las reformas generan algún cambio en las ENS y así ver cómo, desde la Ley general de Educación, se vienen produciendo al interior de las mismas dichos cambios, pues al tener un diagnóstico se puede entender qué cambios podrían generarse y cómo se pueden afrontar; aunque, también tiene grandes diferencias, pues sólo hace un diagnóstico y no mira el resultado de dicho proceso de cambio; específicamente, el presente trabajo busca conocer la realidad de ese cambio y cómo, después de ese diagnóstico, se puede ver cómo realmente cambió la reforma la manera de realizar los procesos de formación dentro de las ENS.

Aunque la investigación de Muller (1989) no se encuentra dentro del rango de análisis de este proyecto, es importante referenciarla, ya que, de alguna manera, da una idea de cómo se inició la organización de las Escuelas Normales Superiores y se implementó la cátedra de pedagogía, la cual hace parte fundamental de la formación de maestros. Específicamente, este trabajo hace parte del II capítulo del proyecto titulado “Estudio comparado de modelos de formación de profesorado de enseñanza de secundaria: Colombia, Alemania, Estados Unidos, como fundamento para la creación de una cátedra de pedagogía comparada, en la Universidad Pedagógica Nacional”, donde su primera fase se dedica a una elaboración de unos antecedentes

ideológico-históricos de la formación docente en Colombia y Alemania. Este trabajo brinda muy buenas herramientas para contribuir a entender cómo se ha generado y desarrollado el concepto de formación en Colombia y tener así un buen punto de partida para abordar dicho concepto.

Muestra cómo los antecedentes históricos tienen un gran peso en los demás procesos de concepción de un concepto tan importante como el de formación en el país y de cómo ese concepto hace que se genere una legislación que busque mejorar los procesos de formación en las ENS de Colombia, pero no toca un punto clave que sí lo hace el presente trabajo y es el de la importancia que tiene la manera cómo el docente formador y el que está en formación interiorizan la norma y la ponen a funcionar dentro de la ENS.

Reyes y Sanz (2009) realizan un trabajo donde se aborda una problemática sobre los factores políticos, pedagógicos y sociales que hacen posible la evolución de una tradición educativa en Cartagena, alrededor de la Escuela Normal, y su relación con el proceso formativo del hombre, mostrando en el cómo se forman las Escuelas Normales, además del surgimiento de la Escuela Normal Superior de Cartagena, tomándola como objeto de estudio para conocer su incidencia formativa en la ciudad. Este trabajo puede ayudar a ver cómo los procesos de formación pueden tener un cambio desde lo político, pedagógico y social, y desde dónde se pueden dar dentro de la Escuela Normal; sin embargo, no brinda la posibilidad de ver cómo las reformas educativas se instalan en la Escuela Normal y cómo éstas pueden cambiar la formación de los docentes en formación.

Se muestra, además, en el trabajo de investigación de Aguilar y Calderón (2006) en donde presentan de diferentes maneras el cómo fueron apropiadas o no y resignificadas las reformas educativas. Donde la ruta que se escogió como guía principal fue la categoría de Práctica Pedagógica, y enfocada en la pregunta de cómo se materializa en ella la recepción de las políticas educativas, y donde para un segundo momento se trabajó con el concepto de resistencia, el cual fue el concepto lente que ayudó a ver el proceso que tuvo esta normal en la apropiación de las políticas educativas.

En esta investigación se muestra, básicamente, cómo a pesar de que las Escuelas Normales se ven sometidas a variadas reformas educativas, conservan su propia naturaleza, la cual les ha servido para resignificarse en todo su proceso como formadoras de formadores. Este trabajo brinda herramientas en cuanto a que se refiere de manera directa a las reformas educativas y cómo éstas se instalan dentro de una ENS, demostrando cómo a pesar de las reformas, ellas pueden conservar su naturaleza, pero que al mismo tiempo le ayudaron a resignificar sus procesos; este trabajo puede ayudar a entender mejor ese proceso de cambio que se da al interior de las ENS durante dicho proceso y, se puede decir, que existen muchos puntos en común con la investigación aquí propuesta: primero, en relación con la que se hace el análisis de las reformas educativas y cómo estas se instalan dentro de una ENS, y del cómo se produce un proceso de cambio sin perder la naturaleza de las mismas; también es posible ver la manera como el docente interioriza la reforma y cómo eso influye en sus procesos de formación dentro de la ENS.

De igual forma, la investigación muestra y explica cómo las reformas se establecen en el sector educativo, en las instituciones educativas y en los maestros, básicamente desde dos

perspectivas: se asume o se rechaza y no da lugar al maestro ni a las instituciones a pensarse desde y a partir de la reforma para permitirse otros modos de ser. Por supuesto que para el presente trabajo ésta no es la premisa de la cual se parte, ya que la reforma aquí no se concibe como total y absoluta, ni como aquello que es dado desde un Estado “todopoderoso”, ni el maestro se concibe como un mero empleado que ejecuta órdenes.

En este trabajo se plantea lo importante de entender el cómo después de los años ochenta se ha venido cambiando la idea que se tenía o el concepto de las cosas que debía hacer el Estado y las que debía hacer el pueblo; muestra, en cierto modo, el cómo se han dado unos cambios sustanciales en la manera como el Estado ve al pueblo y viceversa, esto dando pie a una nueva relación de poder, pues plantea que el Estado tiene un rol más directo y participativo con todos los procesos de una nación y de cómo los integrantes de esa nación también tienen una participación más directa y con posibilidad de crítica para el Estado.

Lo anterior da una idea de cómo se ha venido cambiando la concepción de formación dentro de la región de América Latina y cómo todo este desarrollo ha hecho que los procesos educativos cambien y se den desde la generación de reformas estatales que buscan el mejoramiento de la calidad educativa; sin embargo, no muestran para este trabajo de investigación la posibilidad que se tiene de ver un Estado netamente hegemónico y donde sólo se de una relación parecida a la de patrono-empleado; además, no se muestra el proceso de administración neoliberal que se le está dando a la educación en la región, desde ciertas exigencias políticas, sociales y económicas, para poder ingresar a un mundo de manera competitiva y eficiente.

Luego, está el trabajo realizado por Miñana (2010) el cual está relacionado con el trabajo de Elliot (2002), ya que los dos autores hacen un análisis de la realidad actual de la educación en Colombia; sin embargo, hay una diferencia entre dichos trabajos y es la mirada que hace Miñana (2010), desde una serie de hitos históricos, los cuales han sucedido en los últimos años, todos partiendo desde 1991 con la Constitución Política de Colombia, en donde se inicia una nueva era en cuanto a todos los procesos educativos del país, pues se toma la educación como un derecho fundamental que debe ser gratuito, además de cumplir una función social que es conferida por Constitución Política, a la par de que da nuevas condiciones de funcionamiento a las instituciones que se encargan de la formación de maestros en Colombia.

Después se pasa a otro momento histórico en el país y es el del nacimiento de la Ley 115 o Ley General de Educación en el año de 1994; en esta ley se nota cómo hay un nuevo propósito de cambio frente a las políticas educativas que se venían teniendo en el país y las que se querían implementar para el nuevo siglo; es así como con estos dos hitos históricos se pasa a tener una serie de cambios en cuanto a la educación en Colombia, los cuales llevaron a los diferentes gobiernos a manejar, según las exigencias de la globalización, una postura en la educación de acuerdo a los requerimientos del mercado, y es ahí donde se convierte este derecho en un servicio casi de lujo, en donde se ve la pérdida del sentido de la ley y se encuentra con un proceso de privatización, en donde la educación deja de ser una obligación del Estado y ésta lo pasa en concesión y contratación a instituciones privadas, que cumplen con ciertas exigencias por parte del Estado y donde se llevan a cabo otras de las nuevas políticas internacionales de globalización, en la que la educación se ve como un negocio muy lucrativo y el Estado se ve enfrentado a ciertos cambios que son basados en políticas neoliberales.

Es así como este trabajo brinda las herramientas claras para entender cuál ha sido el fenómeno de cambio en cuanto a las políticas educativas en Colombia y de qué manera han influido las exigencias políticas, económicas y sociales internacionales, las cuales no reflejan la realidad en cuanto a las necesidades de un país; además, tampoco muestra cómo el Estado se ha venido olvidando de su obligación como administrador de un servicio que debe estar al servicio del pueblo de manera gratuita como lo dice la ley, evadiendo así su responsabilidad directa y dejando la educación a los comercializadores, quienes sólo se interesan por generar ganancias sin importar la manera como se realizan estos procesos de formación; esto demuestra cómo la privatización ha venido siendo una política de Estado, haciendo caso a las exigencias políticas internacionales y al de un mercado en el cual Colombia debe entrar de manera eficiente y competitiva.

Muestra entonces este trabajo cómo las políticas educativas toman un giro netamente económico, donde el Estado es el primer beneficiado y deja su responsabilidad a un pequeño sector, el cual sólo hace las veces de administrador y no tiene en cuenta a los dos actores más importantes en este proceso educativo: a los docentes y a los docentes en formación, quienes sólo deben interiorizar la ley y volverla norma dentro de su práctica pedagógica, dejando a un lado la reflexión y el análisis por parte de los involucrados directos de dicho proceso de formación.

El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia –GHPP– de la Universidad de Antioquia en el año 2005, por su parte, sobre la formación de maestros, a través de su proyecto titulado “El maestro como sujeto público, práctica pedagógica e institución de formación de maestros: estudio de caso de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán, Antioquia”

también ha hecho un aporte enorme al tema, en la medida en que con éste se señaló que dadas las condiciones de miseria, pobreza y, especialmente, el deterioro ambiental que influye directamente en el desarrollo regional del Occidente Antioqueño y, especialmente, el municipio de Sopetrán donde se centró el estudio, cabe preguntarse hasta qué punto la práctica pedagógica en esta Normal, permite transformar la problemática ambiental del municipio, dando lugar a distintas reflexiones y propuestas sobre lo público en la institución formadora de maestros, que propenda por la transformación de esas problemáticas y la conceptualización sobre el maestro como sujeto público.

Por tanto, las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cómo la práctica pedagógica en la Escuela Normas Superior Santa Teresita de Sopetrán, mediante la incorporación de las problemáticas ambientales, experimenta múltiples cruzamientos con la esfera pública? Si no se experimentan, ¿Cómo es posible que la Institución Formadora de Maestros ayude en la transformación de las problemáticas ambientales a través de la formación de maestros para lo público que contribuya con el desarrollo del municipio, la región y la nación? Por último, ¿cuáles serían los sentidos que adquiere la “esfera pública” en la formación de maestros en la Institución Formadora?

En general, los estudios identificados en el ámbito nacional demuestran que las tendencias investigativas en el país se encuentran alineadas a lo que estipula la normatividad vigente, y por ende, son pocos los trabajos que se inclinan por desarrollar, desde una perspectiva crítica y objetiva, cuál debe ser el verdadero rol del maestro en la escuela de hoy.

El ámbito local.

Finalmente, a nivel local también se pueden encontrar otras tantas investigaciones al respecto del tema aquí abordado; en este orden de ideas, se pueden mencionar, en primer lugar, el compendio de trabajos presentados en la Revista Educación y Pedagogía número 17 del año 1997 de la Universidad de Antioquia en los que se señalan los lineamientos para la formación de maestros en Colombia: el de Soëtard (1997) titulado “Historicidad y actualidad en Pestalozzi”, el de Chabannes (1997) titulado “La formación de profesores en Francia”, el de Galván (1997) titulado “La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad, el de Escolano (1997) titulado “La reforma de la formación de maestros en España”, el de Rodríguez (1997) titulado “Dimensiones de la formación de profesores en Chile, en un contexto de reprofesionalización” y el de Díaz (1997) titulado “El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba”.

Soëtard (1997), por ejemplo, explora la relación de la obra de Pestalozzi con la modernidad. Para el investigador, Pestalozzi preveía las consecuencias del impacto de los tiempos modernos y confiaba en que la educación lograría conjurarlos, puesto que pensaba la educación como introducción a un mundo nuevo donde se pone en manos del niño los instrumentos de su entorno. Las claves del análisis sobre Pestalozzi y la modernidad son el advenimiento del hecho industrial y la relación de la escuela y el trabajo, y el surgimiento de la libertad como idea central de la nueva sociedad y la secularización.

Chabannes (1997) presenta las instituciones y los hechos más importantes que han definido la formación de maestros en Francia, desde las escuelas normales de institutores hasta los institutos universitarios de formación de maestros; dicha presentación crítica tiene como rasero el dilema tradicional de la formación de maestros expresado en la siguiente tesis de Mialaret: “Durante mucho tiempo se pensó que para ejercer la profesión docente bastaba tener una amplia cultura académica sin formación pedagógica, o una buena formación pedagógica sin un nivel particular de formación académica”.

Galván (1997), por su parte, hace una revisión histórica de los hitos en la formación de maestros y en las políticas educativas de la nación mexicana; así mismo, destacar la rivalidad histórica entre formación normalista (tradicción) y universitaria (modernidad), por su coexistencia y la desigualdad entre lo urbano y lo rural. La autora señala que en esta historia una cosa es el maestro imaginado y otras sus condiciones académicas, sociales e históricas; de igual forma, hace una presentación de los pedagogos que influyen e influyeron en la formación de los maestros mexicanos.

Escolano (1997) confía en el papel explicativo de la historia frente a la complejidad del presente para evaluar críticamente las diversas estrategias de formación de maestros en su país de origen; de igual forma, destacar la tesis que anima su investigación: “la historia de las normales es el correlato de la historia de las escuelas de un país”. Para este investigador, las nuevas realidades de España hacen que la formación de maestros se centre en la readaptación al nuevo marco educativo y no se insista mucho en la formación inicial.

Rodríguez (1997) hace un análisis sobre la formación de maestros en el contexto amplio de una reseña histórica del sistema educativo en sus aspectos políticos y políticos administrativos; para el autor se trata de una búsqueda del maestro en las instituciones en las que fue formado; ahora, en su análisis de la contemporaneidad señala que la educación es un “medio fundamental orientado a la vivencia de la ciudadanía en las sociedades democráticas”, especialmente en el nuevo contexto de su país de origen; a su vez, expresa que se deben destacar las situaciones comunes que unen la historia del maestro en Chile y Colombia.

Y, por último, Díaz (1997) expone que la convicción del Estado cubano es que la formación de maestros juega un papel crucial en la calidad de la educación; es por ello que se propende por una formación universitaria que es promovida vocacionalmente en los institutos preuniversitarios de ciencias de la educación. La formación inicial y continuada obedece a necesidades regionales, hay acompañamiento permanente y estímulos a los mejores. Esta formación tiene como componentes lo académico, laboral, investigativo, disciplinario o saber específico. Además, el eje rector de la formación de maestros en Cuba es la aproximación a una pedagogía general y la construcción de didácticas especiales.

También está el trabajo de Ríos (2006), quien en su estudio se ocupa de analizar el proceso de apropiación de las ciencias de la educación en Colombia, a través del proceso de institucionalización de las Facultades de Ciencias de la Educación durante el periodo 1926-1954. Básicamente, el autor señala que desde comienzos del siglo XX hasta, más o menos, la década de los cincuenta, la educación colombiana se caracterizó por el afán de apropiar los saberes modernos que guiaban las sociedades desarrolladas, de ahí que surgiera un espíritu de reformas

en la educación pública, en especial, para la formación de maestros de segunda enseñanza y de los funcionarios de la educación pública. Retoma el trabajo de Sáenz, Saldarriaga y Ospina, “Mirar la Infancia”, en donde se señala expresamente que el campo de las opciones pedagógicas y de la educación pública en Colombia fueron orientados por la pedagogía activa; ahora, teniendo en cuenta que “la discontinuidad es un concepto operatorio que señala lo que debe especificarse cada vez más en el análisis”, el investigador manifiesta se puede observar una discontinuidad mayor, a modo de hipótesis de trabajo, en el proceso de transformación del saber y de la práctica pedagógica en el país. Esta discontinuidad se especifica con el surgimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación mediante el Decreto 1990 de 1933, desde el cual se organizó una nueva práctica de saber y de poder para la formación de maestros y funcionarios de la educación pública.

De acuerdo con Ríos (2006), hay por ahora, en una primera exploración documental, indicios que permiten hacer visible cómo las Ciencias de la Educación tendían a convertirse en el objeto que organizara la discursividad en las instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales (ya existentes) y las Facultades de Ciencias de la Educación (por crearse). Digo el objeto que organizara (podría decirse el objeto mayor) porque se advierte también la presencia de la Escuela Nueva, la llegada de orientaciones de la pedagogía alemana (El Instituto de Señoritas) y el discurso de las comunidades religiosas sobre la pedagogía (Los Lasallistas y Jesuitas entre otras). Pese a esta hibridación, el que las Facultades de Ciencias de la Educación tengan lugar de objeto mayor, tiene consecuencias metodológicas muy importantes para tomarlo como un objeto de trabajo histórico pertinente y para hacer un trabajo que permita esbozarlo. Tales consecuencias, según el autor, apuntan a establecer un corte, un punto nuevo, un foco de

discursos y de prácticas reconducido por las Facultades de Ciencias de la Educación. Por ejemplo, el saber pedagógico daría lugar a una nueva mirada sobre dos objetos: la formación profesional del maestro de la enseñanza secundaria y el joven de la secundaria. Desde una mirada arqueológica esto significa que las ciencias nuevas que entran a los programas de formación de los maestros ya no estarían dirigidas solamente a la enseñanza primaria sino a la enseñanza secundaria, en consecuencia, los saberes sobre el objeto hombre ya no estarían dirigidos solamente a la infancia sino ahora a la adolescencia. Significa también, que los saberes de las instituciones formadoras de maestros deberían empezar a renovarse a la luz de los nuevos conocimientos que aportarían las Facultades de Ciencias de la Educación.

En palabras del propio investigador, por ahora los indicios parecen ser pocos, pero cuentan con: la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia en 1926, hasta hoy poco analizada por los historiadores de la educación en Colombia, la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional (1933), la Facultad de Ciencias de la Educación en la Escuela Normal de Varones de Tunja (1934), la Facultad de Ciencias de la Educación en el Instituto Pedagógico de Señoritas (1934) y la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia (1954).

También es importante mencionar el documento denominado “Formación de Maestros, elementos para el debate” elaborado por Blanco, Hidalgo, Ibarra, Martínez, Ochoa, Trujillo y Salinas (2000), miembros del suprimido Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores. Específicamente, en este documento se ofrece un acercamiento comprensivo a tres de los aspectos fundamentales en la construcción de una propuesta de

formación de educadores: la Fundamentación Pedagógica, los Núcleos del Saber Pedagógico y la Investigación Educativa y Pedagógica. Igualmente, se plantean algunos cuestionamientos que animan al estudio de obras pedagógicas y a la investigación de estos aspectos en las instituciones formadoras de educadores.

Luego, está la investigación de Zapata, Galeano y Zapata (2010) en la que se realiza una reflexión conceptual de la Pedagogía Social y se da cuenta de la normatividad existente y su intención en la formación de docentes para la educación básica, mirada desde la educación y la pedagogía social, dirigida a la formación del ciudadano(a), según rastreo de la Constitución Política de 1991 y leyes y decretos hasta los más recientes en el año 2010. El recorrido, según los autores, se hace identificando artículos y conceptos que dan cuenta de la intención de las políticas gubernamentales de que se ejerza la ciudadanía activa y participativa con la intervención de la familia, la escuela y la sociedad civil en general.

A pesar de la difusión de los diversos enfoques críticos y experiencias pedagógicas (del siglo XX) fundamentados, la mayoría, en principios como la conexión escuela-mundo social, la cooperación, el respeto a las diferencias y capacidades individuales, el papel del trabajo, el cuidado del medio ambiente, el papel de la comunicación, la libre expresión, la educación para la ciudadanía, la educación integral, entre otros, el interés de la escuela sigue centrado en la reproducción de contenidos a veces desactualizados, alejados en gran parte de las necesidades reales de los educandos y descontextualizados de las realidades sociales.

Según señalan los investigadores, si la pedagogía social se concibe como la “disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social”, lo que supone que se ocupa del análisis crítico de las prácticas sociales educativas que se instituyen como dispositivos sociales, del análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben, de la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social), de la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa, para el caso colombiano se tendrá, entonces, que mirar la formación que se está impartiendo desde las Facultades de Educación y las Escuelas Normales en Colombia, y la resignificación que ésta tiene desde la pedagogía social, para los nuevos tiempos, por ejemplo, desde globalización y las nuevas políticas neoliberales impuestas a los países latinoamericanos en “desarrollo”.

En el enfoque que los investigadores quisieron dar desde la pedagogía social en la resignificación de la formación de maestros y maestras en dos estudios de casos, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Escuela Normal Genoveva Díaz de San Jerónimo en los programas dirigidos a la formación desde la pedagogía Infantil, la educación especial y la licenciatura en educación básica con énfasis ciencias sociales y la formación impartida en el ciclo complementario, va la mirada investigativa a tratar de visualizar todos aquellos procesos educativos que comparten, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes de la educación y la pedagogía social: 1) Se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos. Para poder explicar ese desarrollo de la sociabilidad en los infantes desde la familia, pasando por el preescolar, la educación básica primaria y secundaria, las relaciones de convivencia y participación del entorno familiar y social que se generan en la cotidianidad del mundo escolar y familiar alrededor de la convivencia y las relaciones sociales.

Desde la pedagogía social se busca la construcción de la sociabilidad, es decir, de la dimensión social del sujeto, buscando los modos de favorecer el desarrollo de la capacidad de las personas para lograr el entendimiento y la cooperación, lo que exige el desarrollo de la capacidad de diálogo, de ser solidario y compasivo, de habitar el relevo generacional y de constituir sinapsis cognitiva con el otro, de manera que se favorezca la producción de jugadas colectivas inteligentes. 2) Tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en situación de conflicto social; caso que en nuestro medio tenemos desde hace muchas décadas y que actualmente es preocupante por la gran población de desplazados por la violencia y el conflicto armado, que primero se caracterizaba solo en el campo y que hoy está presente con gran fuerza desintegrando familias y comunidades en las zonas urbanas.

El Ministerio de Educación Nacional las ha catalogado como poblaciones vulnerables y recomienda atender a esta población desde la flexibilización curricular. 3) Tienen lugar en contextos o medios educativos no formales; y agregaríamos en nuestro medio la educación informal, que aparece con la Constitución Política de 1991, a partir de la cual podemos encontrar un gran número de instituciones con un gran ejército de educadores sociales o especializados, que son formados para trabajar con estas poblaciones marginadas que se encuentran fuera de la escuela, denominadas como Fundaciones, Corporaciones, Organizaciones No gubernamentales - ONG-, que para otros pensadores hacen parte de la sociedad civil y que se preocupan por la educación de la familia, la niñez e infantes desprotegidos, considerados por la pedagogía social en alto riesgo y que pueden caer en problemas como la drogadicción, el alcoholismo, la prostitución, la delincuencia, la miseria, pobreza absoluta y con ellas la mendicidad.

Otro trabajo es el de Paredes (2010), quien señala expresamente que en el contexto colombiano, y a nivel internacional, se habla sobre la educación democrática como un intento por conectar la vida con las instituciones educativas en las que crecen las nuevas generaciones. De igual manera, se plantean una serie de exigencias al educador para que pueda responder a esta demanda. Según la investigadora, entre los presupuestos de la educación democrática se encuentran, por ejemplo, la formación de individuos deliberantes con avanzados niveles de argumentación e inscritos en un proyecto educativo que reconozca la diferencia y construya estrategias de comprensión de ese otro que ya no es ajeno a mí.

En estas propuestas uno de los autores frecuentemente citado es John Dewey, cuya perspectiva parece contener los gérmenes de esta forma de conducción de los hombres, con la que se busca hacerles productivos y capaces de construir propuestas comunitarias que beneficien a todos los individuos. Precisamente, este hecho es el que marca el inicio de esta investigación y abre las puertas a la realización de un análisis sobre el filósofo norteamericano, pero con una intención clara: reconstruir la imagen de maestro que el autor ofrece a lo largo de su obra y extraer algunas pautas de su propuesta para la formación de maestros que se constituyan en elementos de debate en las Facultades de Educación a nivel local e internacional. Específicamente, la investigación se divide en cuatro capítulos: en el primer capítulo se plantean algunos elementos generales del pragmatismo como corriente de pensamiento en la que están las referencias de la propuesta democrática de John Dewey. En el segundo capítulo se presentan los conceptos “Vida”, “Experiencia” y “Educación” desde la perspectiva deweyana, como marco general para entender la propuesta educativa del autor y la imagen de maestro que nos ofrece. En

el tercer capítulo se describe la imagen de maestro que el autor propone, sus características así como los retos a los que responde en el marco de un enfoque democrático de educación. Y en el cuarto capítulo se describen algunas pautas para la formación de maestros bajo el enfoque democrático de John Dewey, quien insiste en revisar la función que cumplen los educadores en la sociedad y las modificaciones a su labor.

Finalmente, un trabajo que viene muy bien aquí es el desarrollado por Bolívar, Cadavid y Echeverri (2009), quienes en su investigación señalan, puntualmente, que la Ley General de Educación, como la gran política educativa de los últimos diez años en Colombia, presenta conceptos como autonomía escolar, proyecto educativo institucional, logros de evaluación, formación permanente, currículo, entre otros, que transformaron la educación en el país. Posterior a ella, se han generado una serie de disposiciones, con sus concreciones en decretos reglamentarios, que han realizado transformaciones en la educación, en el plan de estudios, en la estructura administrativa de las instituciones, en la formación de los maestros y su vinculación al sistema educativo, incluso, en definitiva, llegan a transformar lo planteado en la Ley General de Educación.

Esta nueva concepción de educación reconfigura las nociones de maestro, currículo, autonomía, flexibilidad que circulan en los discursos educativos en la última década en Colombia, lo cual, a modo de hipótesis, evidencia el tránsito del Estado docente al Estado evaluador, es decir, el Estado ha puesto en juego concepciones y estrategias sobre la educación como un servicio y, por consiguiente, se desplazan y entran en crisis conceptualizaciones y estrategias pedagógicas como la autonomía institucional para la construcción de planes de

estudio, la concepción de un currículo que, además de contemplar el plan de estudios, considera la cotidianidad escolar, la enseñanza, el aprendizaje y la formación de maestros.

En resumen, se destacan en el ámbito local los esfuerzos investigativos que se han desarrollado, particularmente desde la Universidad de Antioquia, institución en donde se percibe una visión contemporánea de la labor del docente, mucho más comprometido con las realidades sociales propias del rol del maestro.

Marco conceptual

Políticas educativas.

Hablar de políticas educativas es hablar de una infinidad de conceptos, todos enfocados en los procesos de cambio de la educación en una región o país determinados; por ello es bueno plantear varias definiciones de políticas educativas, las cuales pueden brindar una idea más clara de lo que son y de qué buscan, de acuerdo al contexto en que se encuentran o generan.

En primer lugar, Rivas (2004) señala que:

Hablar de política educativa es hablar de un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas, que actúan en diversos niveles. Más allá de los puntos de vista funcionalistas, que entienden la política educativa exclusivamente como un problema de toma de decisiones por parte de las ámbitos administrativos

y de los propios políticos, nuestro punto de vista entiende esta cuestión desde la comprensión de los procesos estructurales, de los conflictos institucionales y desde la acción e ideología de los diferentes conjuntos de colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas (p. 36).

Desde este planteamiento, se entiende que un acercamiento relevante al análisis de la política educativa es el que se plantea desde las relaciones de tres dimensiones que intervienen en la misma: por un lado, el desarrollo de los pensamientos educativos que actúan de marco de justificación y que, de alguna forma, se postulan como guía y orientación para la toma de decisiones políticas; por otro lado, y en el otro extremo, se encuentran las propias prácticas educativas sobre las que actúan las decisiones políticas y que se suponen afectadas por éstas; y, mediando entre ambas, está la actuación de los propios políticos en su proceso de toma de decisiones, desde la justificación teórica inicial para incidir en el cambio de las prácticas concretas.

Otra definición de políticas educativas es la que expone Imen, citado por Díaz y Díaz (2006), la cual, según el autor, hace referencia a “las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social y, dicho en términos sustantivos, del modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos” (p. 3).

Con la anterior definición se puede ver cómo el autor plantea las políticas educativas como un elemento que está comprometido con todo lo que pasa dentro de una sociedad, pues es desde

estas políticas donde el Estado se apoya para poder manejar, administrar, cambiar y dar a la población la posibilidad de educarse de una u otra forma, teniendo en cuenta que la política educativa define, de cierto modo, la forma de actuar de una sociedad y de cómo ésta puede avanzar, según las expectativas de la misma y teniendo en cuenta todo su proceso de formación.

Después de lo expuesto por estos dos autores, se tiene el trabajo de Martínez y Orozco (2010), en el cual, se plantean que las políticas educativas aparecen en la década de los cincuenta, donde se tomaron como elemento para la organización de las escuelas y para regular el que hacer de los maestros, además de manejar los manuales escolares y los planes de estudio, dejando ver una relación vinculante entre Estado y educación; en este proceso, el Estado es el principal protagonista de las políticas educativas, dejándolo como un actor que es tocado por ellas, pero las cuales también lo pueden desbordar, es decir, como las políticas públicas se inscriben en las políticas mundiales y de globalización, buscando una modernización educativa, se convierten también en un proceso de modernización del Estado y de la sociedad.

Específicamente, para este trabajo de investigación, se entienden las políticas educativas desde la concepción de Zorrilla (2002), quien señala que éstas hacen referencia al conjunto de decisiones y acciones que se toman con el fin deliberado de cambiar los elementos, procesos y productos de un determinado sistema educativo. Es de tener en cuenta que el adecuado funcionamiento de un sistema educativo se manifiesta a través de un conjunto de políticas educativas que pueden ser explícitas o implícitas; las primeras son aquellas que se diseñan para producir ciertos estados en el equilibrio del sistema; las segundas, por su parte, son las que, por desatender o cambiar ciertos aspectos del sistema, toman la decisión de mantener un estado

presente de cosas. Ahora bien, reformar esas políticas educativas, implica realizar un conjunto de acciones deliberadas por transformar el “equilibrio” de un sistema determinado educativo, cambiando la configuración de sus elementos, procesos y productos.

El concepto de maestro.

Muchos son los autores que han abordado el concepto de maestro; sin embargo, para la presente investigación es importante tener en cuenta, a parte de otros autores que de igual forma se señalan aquí tres grandes tradiciones en Colombia: la de Díaz (1993), la del grupo Federici y Antanas Mockus (1984) y la del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (HPPC), con los aportes realizados especialmente por Zuluaga (1979), Saldarriaga (2003) y Quiceno (2006).

Díaz (1993) señala que los maestros son quienes llevan a cabo un trabajo intelectual distinto a la producción (crear sus propias teorías) y, por el contrario, lo que desarrollan es más bien un trabajo intelectual basado en el lenguaje de la reproducción (explican la doctrina de otros). Éste es quien teje la red de las relaciones sociales y lleva a cabo los arreglos institucionales de la escuela; en palabras del mencionado autor, es quien se comunica, enseña, reproduce, produce significados y enunciados, se relaciona a sí mismo con el conocimiento, resume, evalúa, concede permisos, da recompensas, impone castigos, entre muchas otras funciones.

En apariencia, y siguiendo los postulados teóricos de Díaz (1993), el maestro se muestra como un sujeto unificado y autónomo, pero sus mensajes no implican el proyecto deliberado de

un sujeto autónomo. Su palabra es tomada desde un orden simbólico, desde la producción de significados, desde principios de control y un sistema de reglas que normaliza la comunicación y que surgen del campo pedagógico.

En suma, para Díaz (1993) el maestro ingresa a la práctica pedagógica con el propósito de transmitir un conocimiento, unos valores, unas conductas, es decir, un orden instruccional y un orden regulador; es especialista en reproducir el conocimiento y no en producirlo, por lo que su trabajo intelectual es, a ciencia cierta, descrito en el lenguaje de la reproducción.

Por su parte, para el grupo Federici, conformado por Federici, Mockus, Charum, Granés, Castro, Guerrero y Hernández (1984) el maestro es aquella persona que está expuesta a una cierta formación en ciencias de la educación, pero se ve relegada a cumplir ciertas tareas que han sido decididas y controladas externamente; sin embargo, a pesar de ese papel relegado, éste se formula explicaciones sobre el comportamiento y las reacciones de los demás, específicamente de sus alumnos, y dichas explicaciones, sin duda, afectan de modo decisivo la forma en que sigue actuando con estos.

La manera espontánea en que el maestro se forma una imagen de cada uno de sus alumnos, por lo general, sigue un patrón temporal en el cual las primeras percepciones y experiencias juegan un papel fundamental; a partir de éstas, el maestro se hace una primera imagen del alumno con la cual organizará todo lo nuevo que surja en su trabajo y podrá así organizar de manera más adecuada lo que va a hacer dentro del proceso de formación.

De este modo, y siguiendo los lineamientos teóricos de Federici et al. (1984), el maestro, al utilizar algunos saberes que provienen de las ciencias de la educación, y al adoptar, consciente o inconscientemente, su postura objetiva, no solamente empobrece la interacción, sino que se consolida una mirada: “aquella mirada que prepara al maestro para asumir la educación como acción instrumental, la mirada del manipulador sobre lo manipulado, del administrador sobre lo administrado” (p. 78-79).

Finalmente, Zuluaga (1979), una de las fundadoras del Grupo HPPC, ha comentado, desde los inicios de sus escritos sobre pedagogía y didáctica, que el maestro es un funcionario de la práctica pedagógica, un agente de la cultura, un transmisor de conocimientos, quien emplea el método de la enseñanza, como distintivo del maestro, ya no para hacer acceder a otros al discurso del conocimiento, sino a través de la participación activa en la cultura y por la creación de una nueva cultura, tarea que, sin lugar a dudas, ninguna sociedad podría llevar a cabo sin la participación y colaboración de los maestros.

Saldarriaga (2003), por ejemplo, los ha llamado “artesanos del saber”, hombres y mujeres a quienes, “se les ha exigido ser carceleros, paternales guías, minuciosos psicólogos u orientadores profesionales, agentes de bienestar social, sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales” (p. 16).

Quiceno (2006), también miembro del grupo HPPC, ha señalado, por su parte:

Que el maestro en Colombia ha sido pensado desde la figura del maestro artesano y solamente en los últimos tiempos ha surgido el docente identificado con el trabajo industrial. Los primeros se resisten a reconocerse en este trabajo, pues los mecaniza, los aliena y les cambia la identidad; y los segundos, por su parte, se realizan en el trabajo industrial, como si ésta fuera su condición esencial (p.34)

Es de anotar que el maestro artesano, de acuerdo a Quiceno (2006), pertenece y nace en los albores de la sociedad capitalista, cuando ésta tenía como modelo la producción de manufactura y, como espacios, la fábrica y el taller. Precisamente, en estos espacios el trabajo consistía en construir con las manos los objetos; éstos se fabricaban y se construían en su totalidad; detrás de este trabajo había una especie de arte que buscaba elaborar objetos estéticos y en la escuela ocurría lo mismo: el maestro se ocupaba con esmero del niño, al que veía como un ser que debía fabricar, crear y hacer. El maestro debía emplear todo su arte para lograr este cometido y eran llamados maestros, precisamente, porque eran alfareros, artesanos, pulidores y constructores de niños.

Actualmente, más que hablar de “maestro” se habla es de “docente”, el cual no es un artesano, ni un artista, ni mucho menos alguien que adquiere su identidad en el oficio; el docente, básicamente, y según señala Quiceno (2006), “es alguien que existe antes de su realización en un trabajo, cosa que no ocurría con el maestro artesano” (p. 34).

Para este trabajo, específicamente, se toma el concepto de maestro que expone Saldarriaga (2000), quien exhibe al maestro de tres modos: el primero es el del maestro, el cual se define

como la persona dedicada al oficio de enseñar, donde se da su importancia en la medida que se desempeñe en una situación cultural determinada, ya que el autor hace énfasis en que si la situación cultural es inferior, el maestro cobra mayor relevancia en cuanto a su oficio metodológico. También presenta al maestro como un artesano, pues ambos son dueños de su instrumento de trabajo, además de que tienen los dos un saber hacer personalizado, lo cual les da la posibilidad de que no sean despojados con facilidad de sus instrumentos de transformación, amenazados por la tecnificación; sin embargo, el maestro tampoco deja de ser un trasmisor de la cultura de las élites del gobierno y de las ideas de las castas sacerdotales. Se pasado, luego, al segundo sujeto y es el del llamado docente; éste se identifica es por el saber que trasmite y no por el método de enseñar, pues tiene un estatuto marcado dentro de la sociedad, pero no es por el de la pedagogía, sino por el del saber específico o disciplinar; sin embargo, el autor afirma que los dos sujetos enseñan, pero la diferencia de los dos está en la manera de institucionalización y de la adecuación social de los saberes, aunque es importante aclarar que no se convierte en una manera de distinción que se derive de la naturaleza de la pedagogía.

Además, se toma el concepto de “maestro” que propone el Ministerio de Educación Nacional (2005):

El maestro que necesita hoy Colombia es aquel capaz de convertirse en líder, en mediador entre la comunidad y el conocimiento y que por lo tanto debe ser un ejemplo ante sus alumnos y ante la sociedad de buen ciudadano: respetuoso de la ley, de amplias convicciones democráticas y dotado con la actitud, los conocimientos y las herramientas necesarias para superar el esquema centrado en

la información y la memoria, que permitan orientarlo hacia nuevos modelos de desarrollo de competencias (p. 2).

Este concepto emitido por el Ministerio De Educación Nacional, es el que se toma para este trabajo, esto debido a que con los cambios en la política educativa a partir de la Ley 115 de 1994, que busca obtener este tipo de maestro, un maestro que sea capaz de enfrentarse a una nueva generación de estudiantes, los cuales muestran un avance en cuanto a sus formación tecnológica, cultural, social y demás, los cuales día a día exigen más que un conocimiento, una persona que los guie y muestre de manera inmediata las posibilidades de la sociedad actual y de qué manera la deben enfrentar. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en la actualidad nos encontramos en un mundo globalizado el cual enfrenta diversas problemáticas y pone infinidad de barreras a los nuevos ciudadanos, por lo cual se debe mostrar un maestro, o más llamado después de la Ley 115, un profesional de la educación, el cual inicie un proceso de formación adecuado a su tiempo y donde el estudiante tenga la posibilidad de conocer la realidad del momento.

También retomamos el concepto que maneja la Escuela Normal Superior de Fredonia desde su misión así:

Educar la niñez y la juventud normalista potenciando su desarrollo humano e intelectual y formar maestros para el Nivel Preescolar y el Ciclo de la Educación Básica Primaria, con calidad humana y profesional, de acuerdo a los requerimientos de la ciencia, la tecnología, la cultura, la pedagogía y la investigación, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de la comunidad

educativa como condiciones para dinamizar el Proyecto de Nación en el marco de la democracia participativa e incluyente en el contexto del Estado Social de Derecho.

(PEI, Escuela Normal Superior de fredonia Mariano Ospina Rodríguez. 2012).

Vemos como desde la misión de la Escuela Normal Superior de fredonia Mariano Ospina Rodríguez, muestra un claro interés por formar un maestros con unas características claras, enfocadas a la educación en preescolar y primaria, tal como lo hace también el Ministerio de Educación Nacional, además muestra aspectos que se deben tener en cuenta desde esta formación, como la del humanismo, la cultura, la pedagogía la investigación, lo cual demuestra que el estado y la institución formadora de maestros buscan desde lo escrito la misma posibilidad de formación, por lo cual este concepto de maestro es el que se formula desde la ley y el que adopta la Escuela Normal. También vemos como a partir de su misión inicia todo un proceso de formación de los futuros maestros en la Escuela Normal, ya que desde ahí se inicia un camino que sigue mostrando al maestro que se quiere desde sus valores, filosofía, sus principios y sus perfiles, demostrando en cada uno de ellos como el papel de la Escuela Normal Superior siempre está enfocada en la formación de los maestros del futuro tal como lo dice su lema: “Formando hoy maestro del futuro”. (PEI, 2012)

En resumen, el docente es maestro, esto es, portador de un saber pedagógico y disciplinar, con plena identidad y capacidades enfocadas en el aprendizaje.

Profesionalización docente.

Para hablar de profesionalización docente se tiene primero que hablar de las exigencias que en este momento se le están haciendo a la educación en América Latina, pues es de anotar que en la actualidad, por las exigencias globales neoliberales se les está demandando a los diferentes países de Latinoamérica que mejoren sus procesos educativos y que se conviertan en generadores de procesos nuevos de formación de docentes; es desde ahí que por las exigencias políticas, sociales y económicas de estamentos internacionales como el BID, entre otros, los cuales controlan, de alguna manera, las políticas de los países con sus exigencias de competitividad, eficiencia y eficacia, que si de cierto modo no se cumplen, estos países no estarán en la elite de la región y, por consiguiente, no tendrán ayudas internacionales para salir del supuesto subdesarrollo en que se encuentra; se pueden ver, de esta manera, como países como Colombia se ven abocados a generar una serie de reformas educativas, las cuales, desde 1994, hacen un pare en la educación del país e inician un supuesto gran cambio en la formación de los docentes en Colombia, iniciando con la nueva implementación del decreto como el 1278, el cual busca una pretendida profesionalización del docente, entendida ésta como:

La puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc., como un factor clave en el aumento de la calidad educativa (Bautista, 2009, p. 112).

Esta definición, más que eso, se convierte en una afinación de que al profesionalizar al docente en Colombia, lo que se busca es un trabajador neto, el cual no tenga voz ni voto en las decisiones que tengan referencia al mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, ya que, al

tener al docente como un profesional más, se pierde la importancia de los procesos pedagógicos que se dan en la formación de los mismos, esto debido a que el Decreto 1278 permite el ingreso a la carrera docente a muchos profesionales de otras áreas, los cuales no tienen ningún conocimiento de lo que es pedagogía, sólo haciendo un pequeño curso de algunos meses, cosa que los docentes hicieron durante toda su carrera de licenciatura, además de sus prácticas pedagógicas, estos profesionales lo logran hacer en un corto tiempo.

Es ahí donde se ve la paradoja de la educación en Colombia, donde se quiere mejorar el nivel educativo, por un lado, pero, por el otro, se reciben profesionales de cualquier área sin conocimientos pedagógicos para que ejerzan tan delicada labor de formar a nuevas generaciones y, lo más paradójico, en este proceso de profesionalización docente se ve la llegada de cualquier profesional a las Escuelas Normales, las cuales son las formadoras de formadores, de futuros docentes; es ahí donde está la pregunta ¿cuál es el docente que se quiere formar? y ¿cuál es el docente que requiere la sociedad actual? Hablar de profesionalización docente es hablar de un cúmulo de situaciones que, en la realidad, el docente formador y el que está en formación, no tienen las herramientas para poder cambiar la idea de una calidad educativa basada en el concepto netamente globalizador y, más aún, permeado por la política y la economía.

En Colombia, y según señala Zambrano (2012), el nacimiento de la necesidad de formación docente (profesionalización) aparece desde el siglo XIX a través de tres normas principales expedidas para organizar el sistema educativo en el país. En 1870, por ejemplo, se expide el Decreto Orgánico de Instrucción Pública; en el siguiente siglo, precisamente en el año de 1903, se expiden la Ley Orgánica de Educación, promulgada en el gobierno de José Manuel

Marroquín; sin embargo, fue en el año de 1994 donde aparece la Ley General de Educación, la cual incorpora en la agenda política el tema de la profesionalización docente con mayor claridad y mostrando la imperiosa necesidad de la formación de los y las docentes en Colombia.

Básicamente, lo que dio origen a estas leyes fue:

El resultado del triunfo de un proyecto político en el poder. Se proyectó socialmente a través de una ley general para realizar un ideal de hombre y de nación que ideológicamente se había presentado; en esa medida cada ley general fue el espejo y telescopio de una época: reflejaron el triunfo militar y político de una fracción y se proyectaron hacia el futuro moldeando la sociedad que soñaban con las herramientas de la ley (Álvarez, 1991, p. 51).

Según señala Quiceno (2006), la profesionalización docente es el nombre que se le da al proceso de hacer pasar al maestro al docente. Profesar significa estudiar y aprender lo que el maestro debe ser antes de trabajar. En el oficio, el maestro no necesita estudiar lo que él es como maestro, sólo hace su oficio, que es educar, y esta labor basta para convertirlo en maestro, cuestión que, según el mencionado autor, es insuficiente cuando se habla de un docente, pues éste requiere estudiar o conocer lo que es la representación de un maestro o educador.

Un docente se identifica con su oficio, con su profesión y es allí donde, precisamente, se vuelve profesional, según comenta Quiceno (2006); y no lo hace como en la época de los oficios o de la artesanía, que bastaba sólo con hacer el oficio (la práctica del oficio). En la época de las

profesiones, es decir, en la sociedad industrial (actual), cambia todo: al maestro artesano se le considera como de una época pasada; en la cultura de las profesiones a éste se le quiere hacer pasar de ser un novato a ser un profesional, es decir, “alguien que no ama su entorno, sino que lo profesa, lo dice, lo pone en palabra, en argumentos” (p. 37).

En suma, la profesionalización docente hace referencia, según Martínez (2004), “a la calidad, identidad (conocimiento especializado) y valor social del conocimiento y tecnología contenida en la profesión y en la formación, teniendo en consideración dos dimensiones: la especialización del saber y la calidad del desempeño o aplicación de ese saber” (p. 383).

Pedagogía.

Para Zuluaga (1979), la pedagogía no es sólo un discurso sobre la enseñanza, también es una práctica cuyo campo de aplicación, sin duda, es el discurso. Precisamente, al maestro es a quien se le provee de método para transformar el discurso del conocimiento, es decir, las teorías, las ciencias, etc., en contenidos para la enseñanza; en otras palabras, el maestro confronta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías o de las ciencias y el instrumento que usa para ello es, precisamente, el método de enseñanza. Es esta condición del maestro, es decir, tener que ajustar el discurso de la ciencia a la edad, al tiempo, a la época de los sujetos del aprendizaje (alumnos), hacerlo comprensible, dosificarlo, calificarlo, lo que hace posible que la relación del maestro con el conocimiento se dé a través de una práctica pedagógica.

Básicamente, y según Zuluaga (1987), la pedagogía es la “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas”. (p. 192), de igual forma, también se puede definir como un saber, en la medida en que se puede precisar como el “conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes” (p. 193).

El saber, por tanto, para la mencionada autora, un espacio bastante amplio, pues va más allá del conocimiento, el cual agrupa discursos de diversa índole (científicos y no científicos y conocimientos de distintos niveles). En palabras de Zuluaga (1987), “con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas” (p. 41).

Es de tener en cuenta que la reflexión sobre los procesos de formación de maestros, parte de la mirada con la cual se examina el acto pedagógico de su práctica en el contexto escolar, espacio influenciado por lo económico, lo político, lo cultural y lo social del momento histórico que vive el maestro. Esta práctica que cotidianamente es llevada a cabo por el maestro implica, abordar su reflexión desde la pedagogía, y debe pasar por una mirada reflexiva de la misma.

En esta postura se constituye entonces la pedagogía como el eje central de las reflexiones que el maestro realiza sobre sus prácticas pedagógicas, configurándose en el núcleo articulador de los diferentes eventos que atraviesan y nutren el saber pedagógico. Partir de concebir la pedagogía

como ese saber que se nutre permanentemente de otras disciplinas como la epistemología, la historia, la economía, la política; permite iniciar una indagación articulada sobre las diferentes explicaciones que los maestros presentan de los eventos pedagógicos que enmarcan su proceso formativo.

El profesor Mockus (1984) concibe la pedagogía como:

El conjunto de enunciados que pretenden orientar el quehacer educativo confiriéndole su sentido. Este aspecto puede ser buscado hermenéuticamente mediante la reconstrucción del horizonte cultural, dentro del cual ese quehacer puede ser interpretado como relevante, congruente, comprensible, o, teleológicamente, mediante la acentuación de algunos de los momentos, el momento de los fines de la actividad educativa (Mockus. 1984, p. 30).

También puede considerarse la pedagogía como las reflexiones y transformaciones de la práctica educativa, homologada ésta en términos generales con la práctica pedagógica; sin embargo, hay quienes consideran que la pedagogía no debe considerarse como la práctica pedagógica misma, sino como:

el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogar sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de

los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer
(Vasco, 1993, p. 2).

En consecuencia, cuando se habla de pedagogía en el presente trabajo de investigación, se entiende como un campo conceptual, un espacio abierto y plural, donde la pedagogía se visibiliza como un saber en permanente construcción y sobre el cual confluyen las diferentes disciplinas y conceptos que sobre la enseñanza, la formación, la didáctica y la ciencia, se manifiestan con regularidad, los cuales avivan constantemente la discusión y el debate sobre el saber pedagógico.

Saber pedagógico.

De acuerdo con Zuluaga (1999a), el término “saber pedagógico” es un concepto que se equipara al concepto de “conocimiento” y se utiliza, principalmente, para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por ello un conjunto, aunque de elementos dispares. No reúne para conformar un cuerpo conceptual, sino para reconstruir un conjunto así definido por unas reglas que le confieren unidad; en otras palabras, constituye la reconstrucción a través de un proceso de investigación y, en este sentido, las posibilidades de construcción son variadas.

En segundo lugar, y siguiendo los postulados de Zuluaga (1999a), el saber pedagógico “constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto”. (p. 83); es por esta razón que no existe saber sin una práctica delimitada y toda práctica se perfecciona por

el saber que constituye. Por ende, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiera materialidad, la cual hace referencia a la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.

En tercer lugar, y de acuerdo con Zuluaga (1999), es de tener en cuenta que el saber, o más bien todo saber, está compuesto por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y, luego, accesible y reconstruirle al trabajo arqueológico.

En cuarto lugar, el saber pedagógico, según Zuluaga (1999), hace alusión a los distintos objetos alrededor de los cuales giran los discursos y las prácticas.

En quinto lugar, para Zuluaga (1999a) el saber pedagógico también hace referencia a los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman y que pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica.

Por último, según Zuluaga (1999a), el saber pedagógico se refiere a las posibilidades de uso y apropiación puestas por el discurso mismo o por las regulaciones externas a la propia práctica.

Por otro lado, también es importante tener en cuenta otros planteamientos teóricos al respecto de lo que se entiende por “saber pedagógico”; al respecto, Zapata, Galeano y Zapata (2010) señalan que el saber se localiza en un conjunto de objetos originados a partir de prácticas propias del saber o de prácticas externas a él. Tales objetos no son necesariamente científicos. El saber pedagógico hace referencia a ciertos objetos, como por ejemplo la escuela, el maestro, el niño,

los conocimientos a enseñar y las formas de enseñarlo, los métodos de enseñanza, el hombre a formar, los fines sociales de la educación, la relación con sus iguales, la familia, el arte, la cultura, los valores, la ética, la civildad, entre otros, y por ende puede sufrir modificaciones en alguno de sus objetos, permanecer o borrarse para dar paso a otras interacciones del saber con otras instituciones de saber y de acá es que vemos la importancia de una práctica pedagógica investigativa para acercar la escuela a la comunidad, la sociedad y al Estado, ya que la escuela desde ella misma no puede interactuar entre todos las problemáticas sociales que genera el conflicto, la desigualdad, y el maltrato entre otros flagelos de nuestra sociedad colombiana.

Para el caso del saber pedagógico, el concepto de saber permite explorar la pedagogía en un entorno escolar y social. Con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad (no ha carecido de ella) que brinda al investigador, para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas, sociales y otras disciplinas.

Práctica pedagógica.

Según señala Zuluaga (1987), la práctica pedagógica se puede entender como un concepto metodológico que designa varias definiciones; en primer lugar, se puede decir que hace referencia a “los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza” (Zuluaga, 1987, p. 196); en segundo lugar, es “una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía”; en tercer lugar, son “las formas de funcionamiento de los discursos en las

instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas” (Zuluaga, 1987, p. 196); en cuarto lugar, hace alusión a “las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (Zuluaga, 1987, p. 196); y, por último, se refiere a “las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico” (Zuluaga, 1987, p. 196).

Por otro lado, autores como Zapata, Galeano y Zapata (2010) también han conceptualizado sobre la “práctica pedagógica” en los siguientes términos:

Es un componente presente a lo largo de toda la propuesta de formación y pretende estimular el estudio de problemáticas del campo de la educación mediante proyectos que redunden en beneficio de la calidad de las instituciones que sirven de escenario para su desarrollo. El trabajo de grado, por su parte, se configura como un espacio de formación metodológica y epistemológica donde los estudiantes diseñan e implementan un proyecto de investigación que puede estar articulado o no a la práctica pedagógica y que debe dar respuesta a una problemática educativa (Zapata, Galeano y Zapata, 2010, p. 139).

En suma, la proyección de la práctica pedagógica va dirigida a las prácticas interdisciplinarias, a trabajar otras problemáticas como es el caso de la atención a población vulnerable, ubicar al maestro en formación en otras dimensiones de ser maestro fuera del aula, vincular los grupos de investigación a las prácticas pedagógicas a través de sus proyectos.

Formación de maestros.

Con la reforma hecha por Mariano Ospina en el año de 1844 en Colombia, según señala Zuluaga (2001), la Escuela Normal se transformó de escuela primaria en una institución de saber formadora de maestros; de igual forma, se aumentaron las materias de enseñanza y se definió la formación del maestro, de acuerdo a los principios pedagógicos y a las aptitudes para enseñar con precisión los contenidos básicos.

El saber del maestro, entonces, sería mucho más amplio que los meros procedimientos de la enseñanza mutua*, por lo que a partir de 1844 el saber pedagógico de éste quedaría centrado en los principios y la práctica de la pedagogía, por lo que ningún monitor (niños que recibían entrenamiento previo del maestro) podría reemplazar al maestro.

De igual manera, la reforma de 1844 constituyó la Escuela Normal como una institución de saber, la cual contaba con una escuela anexa superior en donde se llevarían a cabo las prácticas de los futuros maestros, desde los principios de la pedagogía; se suprime, de esta forma, el método de la enseñanza mutua como la única posibilidad de instrucción y se trabajaría en la Escuela Normal con el método de enseñanza simultánea, es decir, en donde se agruparía a todos los alumnos en una misma clase y recibirían las mismas lecciones. Se enseñaba la pedagogía a lo largo de dos semestres, en los cuales los alumnos acudían todos los días a la escuela anexa.

* Es de anotar que cuando una escuela de enseñanza mutua se usaba como modelo para enseñar el método se le denominaba Escuela Normal.

Otro logro a resaltar de la Escuela Normal fue su la dedicación de su director a la tarea de formar maestros y velar por la práctica pedagógica en las escuelas primarias; esto hacía reconocer al director de la Escuela Normal como maestro de maestros; dicha capacidad formadora de la Escuela Normal también cobijó a los maestros en ejercicio gracias a los preceptos contemplados en la Ley 16 de 1842 y el Decreto 2 de 1844. Según comenta Zuluaga (1999b), las atribuciones concedidas al director constituían a la Escuela Normal como institución de saber, con responsabilidades en la vigilancia y mejora del método de enseñanza.

Para la época de 1920 y 1930 se crearon, para la formación de maestros, según cuentan Niño y Díaz (1999), además de las Escuelas Normales que ya existían, las Escuelas Rurales y Superiores y las Facultades de Educación en las ciudades de Tunja y Bogotá; finalmente, luego de una prolongada supremacía del Partido Conservador, se hizo inaplazable la necesidad de dar a los maestros una formación profesional, en planteles principalmente creados para tal fin.

En 1992 se crea la Ley 30, y con la ayuda de los preceptos constitucionales de 1991, se reafirma que la formación de educadores es era tarea primordial en la Educación Superior y ya en 1994 se expide la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en la cual se dedica un capítulo (II) a la formación de Educadores en Colombia.

Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales:

- a. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;

b. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;

c. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y

d. Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Ley 115 de 1994, art. 109).

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 (Ley 115 de 1994, art. 112).

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 (Ley 115 de 1994, art. 112, párrafo).

Como puede verse, las Escuelas Normales y las Facultades de Educación han sido una tradición institucional mantenida hasta la actualidad; y a través de leyes, decretos y resoluciones, lo que se ha buscado, y se busca aún hoy en día, es que existan unos lineamientos de calidad,

sobre todo, para las Licenciaturas en Educación y para el Sistema Nacional de Formación de Educadores del país.

Básicamente, con la formación de maestros lo que se busca es la comprensión y desarrollo de una educación en donde se promueva la capacidad de interrogación de todos y todas en el ejercicio de su libertad y su autonomía, lo cual implica un sistema abierto de lenguajes horizontales, ubicados en el entorno de las relaciones sociales en diferentes contextos que han adquirido la forma de comunidad.

Al respecto de ello, la educación integral que propone la Ley 115 de 1994, permite replantear la formación de maestros y maestras para que se desempeñen en los diferentes ciclos y niveles con una mirada integradora acerca de la educación formal, no formal e informal; un nuevo profesional que pueda dimensionar la condición humana, desarrollar el compromiso ciudadano que legó la Constitución Nacional cuando legisló el desarrollo de la autonomía y el derecho a la participación para construir nación:

Una ciudadanía que nos acerque a seguir las reglas, el compromiso que se tiene con la sociedad, para participar donde la participación tiene sentido y también para protestar por aquello que no lo tiene. Diría que es esencial desarrollar una comprensión más profunda de la sociedad y de la posición en la que cada uno está, además de ser capaz de elegir (Zapata, 2006, p. 7).

El componente común de formación inicial de maestros, según explica Castro (2010), invita a un acercamiento a la pedagogía como campo, un espacio simbólico de lucha, que para el caso particular, da cuenta de las prácticas y saberes, las producciones teóricas, los relatos de vida, los conceptos emergentes, la apropiación y recepción de discursos, pero también los conflictos, intereses, olvidos, deseos. La noción de campo permite captar esta pluralidad de posiciones, reconocer los aportes de grupos de reflexión e investigación que han contribuido a la configuración de la pedagogía como campo, en donde orbitan diversas posiciones y procesos de institucionalización. A su vez, busca redimensionar la tradición pedagógica de las instituciones y los saberes anclados en las disciplinas y los saberes específicos.

Escuelas normales.

Cuenta Zuluaga (1994) que el nacimiento de las Escuelas Normales en Colombia se dio en medio de grandes debates y decisiones políticas, las cuales se desarrollaron en el Congreso de Cúcuta en el año de 1821, sobre el papel de la instrucción pública en la formación del ciudadano, tarea algo difícil de una República que, según la mencionada investigadora, al promulgar su Constitución, estaba en guerra y sufría de bastantes insuficiencias económicas.

Con el artículo 15 de la Ley 6 de 1821 se crearon las escuelas normales, regulación que aprobó establecer escuelas de primeras letras para niños y niñas; básicamente, las escuelas normales tenían la función de formar maestros para enseñar en las escuelas que de ahí en adelante se fundaran. En éstas, la educación dada por el maestro sería “la más generalmente

difundida como que es la fuente de todos los demás conocimientos humanos” (Zuluaga, 1994, p. 266).

Entonces, se le autorizó al Poder Ejecutivo de la época, a través de la mencionada Ley 6, ordenar establecer en las primeras ciudades del país escuelas normales bajo el método lancasteriano (o de enseñanza mutua) para que de allí se fuera difundiendo a todas las provincias. Así, precisamente, es que surge la Escuela Normal, institución para difundir en las escuelas primarias la enseñanza mutua, la cual era considerada como el método más apropiado para uniformar el sistema de enseñanza de la República y propagar la educación a bajo costo, por la precariedad de la economía de la nación.

Para poder financiar las escuelas de primera letras se hacía uso, en primer lugar, de las rentas o fundaciones a su favor, de los sobrantes de propios, y si no se contaba con estos recursos, los vecinos eran quienes las sostenían, aportando al mes una cierta cantidad de dinero, proporcional a sus capacidades económicas; aunque, de las mayores dificultades para el sostenimiento de las escuelas de primeras letras era la pobreza de los padres de familia de muchos pueblos, quienes carecían de recursos suficientes para dotar al maestro. Sin embargo, entre el Estado y la familia se debía cumplir con la obligación de darles educación a los ciudadanos.

De acuerdo con Zuluaga (1994), fueron Sebastián Mora y Pedro Commetant los encargados por el ejecutivo para “establecer escuelas normales de enseñanza mutua e instruir maestros para que las multiplicaran lo más que fuera posible” (p. 271). Mora, en 1821, fundó la primera escuela de enseñanza mutua en la ciudad de Bogotá.

El maestro lancasteriano aprendía en la Escuela Normal las instrucciones para enseñar lectura, escritura, aritmética y religión en sólo dos meses, al igual que la formación de monitores, y lo que aprendían estos futuros maestros no era más amplio que lo que aprendían los niños en la escuela de primeras letras, exceptuando, claro está, el método.

Con todo lo anteriormente descrito, se entiende entonces que las escuelas normales no eran más que escuelas de primeras letras, en donde se aplicaba severamente el método de enseñanza mutua, convirtiéndose, de esta forma, en un modelo para enseñar el método de reproducirlo en toda la República. La diferencia entre un maestro que había sido formado en la Escuela Normal y un niño que hacía parte del sistema educativo en calidad de monitor estaba en que el maestro era un sujeto que tenía un conocimiento del método reconocido y calificado por la Escuela Normal a través de un examen, autorizándolo, de esta manera, para enseñarlo a otros maestros y convertirlos en multiplicadores de éste.

Todas estas circunstancias hicieron que la Escuela Normal fuese una institución para formar maestros a través de un método de enseñanza que no fortalecía su carácter de institución del saber pedagógico y, por el contrario, la convirtió en simple polo de difusión de la enseñanza mutua con una proyección mucho más simple en el oficio de maestro.

Con Mariano Ospina en el año de 1842, justamente a través de la Ley 6, se transformó dicha situación, pues es precisamente en este periodo de la historia de la educación en Colombia que la Escuela Normal cobra gran importancia y una relación precisa puntual con el oficio de maestro.

Ahora ya no formaba sólo maestros, sino que también se le facultó, como institución del saber pedagógico, para intervenir en la práctica pedagógica a través de su director.

En la actualidad, y después de muchos ires y venires, de reformas y cambios en el sistema educativo colombiano y del carácter cambiante del contexto, se les concibe a las Escuelas Normales como formadoras de formadores.

Gracias a las modificaciones de la estructura política que duró más de un siglo, y con la promulgación de la Constitución de 1991, en primer lugar, y con la creación de la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, después, es que se dio vía libre al proceso de transformación de las Escuelas Normales.

Desde el año 1997, por medio del Decreto 3012, se adoptaron disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales; de igual forma, se exigió a las instituciones que estuviesen interesadas en seguir otorgando el título de “Maestros Normalistas Superiores” a afrontar el proceso de acreditación previa (aunque a esto le antecedió el proceso de reestructuración), en aras de obtener luego la acreditación calidad, cosa que aún no se ha dado, y así garantizar las condiciones de excelencia en la formación de maestros y maestras para los niveles de preescolar y educación básica primaria en todo el territorio nacional.

Es importante recordar que con el Decreto 3012 de 1997 se originaron los lineamientos para la acreditación de calidad, antecedido de la acreditación previa. Luego, se procede a la expedición del Decreto 4790 de 2008 con el cual se ordena la renovación de la acreditación de



calidad, pero el concepto de acreditación de alta calidad no fue adoptado finalmente para las Escuelas Normales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Diseño metodológico

Método

El método utilizado para esta investigación es de corte cualitativo, ya que este permitió realizar una elaboración para el análisis, desarrollar en un rastreo documental, donde se tomaron como referentes más importantes, los oficiales y los documentos escolares.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que la investigación cualitativa es un tipo de investigación que se realiza en el interior de la comunidad, “tomando entonces como fuente de análisis el discurso que es producido por los miembros de dicha comunidad, para esto se parte entonces de sus propias palabras habladas o escritas y que poseen una conducta observable” (p. 524).

Desde el enfoque cualitativo se puede, por tanto, analizar la reconfiguración de los procesos de formación al interior de la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, en el marco de las políticas educativas entre 1994 y 2011; de esta manera, la lógica que orienta la investigación estará dada dentro de un enfoque que comporta elementos cuyo interés es comprensivo, ya que, según Galeano (2011), “permite comprender las representaciones que son comunes en diversos grupos o personas” (p. 15).

Tipo de investigación

Este estudio se encuentra dentro de las investigaciones de tipo descriptivo, ya que se requirió del conocimiento de los elementos configurativos del objeto de estudio para poder con ello analizar la reconfiguración de los procesos de formación al interior de la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, en el marco de las políticas educativas entre 1994 y 2011. De esta manera, se logró identificar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades; de igual manera, puede servir de base para trabajos que requieren un mayor nivel de profundidad sobre el tema aquí abordado.

El interés comprensivo en el trabajo descriptivo y en la lógica del enfoque cualitativo, tan característico de este trabajo, se encuentra sustentado en tres momentos señalados por Galeano (2009), los cuales guardan relación entre sí:

- Exploración: comprende el momento por el cual se determina la problemática que se va a analizar y comprender. Además, es una búsqueda de revisión bibliográfica del fenómeno que se pretende abordar.
- Focalización: en este momento es donde se recogen los datos, es precisamente en este instante donde la investigación adquiere sentido, ya que es el momento en el que se debe centrar el tema de trabajo.
- Profundización: en esta instancia es donde se construyen las técnicas y perspectivas de análisis e interpretación de los datos arrojados durante la investigación.

Categorías de análisis

Las siguientes categorías de análisis se encuentran definidas en el marco conceptual de la presente investigación:

- Formación de maestros.
- Políticas educativas.
- Maestro.

Tipo de análisis

El presente trabajo plantea un análisis de las tensiones que se despliegan al interior de la práctica pedagógica y que se inscribe dentro del enfoque cualitativo a partir del análisis crítico del discurso, el cual constituye para esta investigación una práctica definida simultáneamente por el discurso que le da forma.

La práctica discursiva connota no una función enunciativa de la realidad, sino una noción definida por un conjunto de reglas, determinadas en el tiempo y en el espacio, que definen una época dada y en este sentido las condiciones del ejercicio de la función enunciativa; por lo tanto, el conjunto de discursos que operan a través de la práctica discursiva, significan un saber cuyo objetivo es enunciado a través de diversas prácticas.

El texto constituye un análisis de realidad al través del discurso, que opera metodológicamente a partir de la confrontación de relaciones que se producen al interior de la

práctica pedagógica, cuyo soporte se fundamenta en las prácticas de enseñanza y aprendizaje desplegadas por los diversos actores educativos, en este caso, el maestro formador.

Documentos de análisis

Para poder realizar la construcción de este marco conceptual se tuvo que hacer un trabajo de planeación donde se organizaba el proceso con un cronograma de trabajo el cual se organizó teniendo en cuenta las temáticas a trabajar y las fechas de entrega de los avances del proceso, luego de ese cronograma se inició una búsqueda en diferentes medios como la biblioteca, la internet y los documentos que estaban dentro de la Escuela Normal Superior de Fredonia; después de recopilar dichos documentos se inicia un proceso de selección y de lectura de los mismos para poder encontrar los que servirían para el trabajo; después de ese paso, se organizó toda la documentación y se hicieron las fichas bibliográficas de cada uno para poder tener un banco de datos más adecuado y rápido de consultar; al finalizar dicho proceso se inicia con el análisis de cada documento y se integra al trabajo de manera adecuada, se sacan pequeñas citas para trabajar y analizarlas; además, se tratan de encontrar párrafos que se puedan integrar de alguna manera al trabajo.

Se pasa luego a mirar de qué forma toda esta información se pueda analizar y encontrar las problemáticas en las reformas educativas y la formación de maestros en Colombia, las cuales evidencien las tensiones en dichos procesos, además la posibilidad que todos estos documentos muestran las concepciones de la formación de maestros y de cómo las políticas educativas están involucradas, de alguna manera, en los procesos dentro de la Escuela Normal Superior. Para

finalizar, la construcción del marco conceptual se hizo de acuerdo a los documentos encontrados sobre las diferentes teorías que se contenían las categorías a investigar.

Para realizar esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes documentos para el análisis, los cuales dieron la posibilidad de entender los diferentes procesos de formación de los maestros dentro de las escuelas normales del país y más claramente en la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia. Básicamente, estos documentos se dividen de la siguiente manera:

Documentos oficiales: aquellos expedidos por organismos internacionales y nacionales (leyes, decretos, circulares, acuerdos, resoluciones, etc.). Que regulan la educación en Colombia y en Latinoamérica tales como el MEN, la Unesco, el FMI, la OIE, entre otros.

Documentos escolares: son aquellos establecidos por una Institución Educativa para la correcta organización y funcionamiento de las áreas o departamentos que están a disposición de la comunidad educativa (PEI, planes de área, diarios de campo, resoluciones rectorales, resoluciones del consejo académico y resoluciones de directivos, manuales o reglamentaciones institucionales, etc.).

Análisis de los resultados

Formación de maestros y políticas educativas: el caso de la Escuela Normal Superior de Fredonia

Este último apartado se desarrolla en diferentes momentos, que nos darán una comprensión mucho más amplia sobre que se obtuvo dentro de todo este proceso de investigación sobre las políticas educativas y la formación de maestros, inicialmente se realizará una división en dos capítulos, los cuales tendrán diferentes apartados, que explicarán de una manera clara como se vivió dicho proceso y cuáles fueron sus hallazgos después de analizar toda la información recolectada.

Se abordan las principales tensiones que durante todo este trabajo se han señalado que existen dentro de las Escuelas Normales Superiores en cuanto a la formación de maestros se refiere. Se pretende, además, mostrar cómo durante el periodo de tiempo de 1994 hasta 2011 se han generado diferentes maneras de funcionamiento de las reformas en la Escuela Normal de Fredonia, esto debido a las diferentes normatividades que se han implementado por el gobierno central para las escuelas normales, que han generado cambios en todo su funcionamiento, desde su administración, hasta la formación de maestros,

El propósito principal de esta investigación ha sido, básicamente, analizar la reconfiguración de los procesos de formación al interior de las Escuelas Normales Superiores en Colombia y, en

especial, el de la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, en el marco de las políticas educativas que se han desarrollado entre 1994 y 2011.

Antes de iniciar este proceso de análisis y escritura sobre el desarrollo legislativo en materia de educación y la formación de maestros, el lector tendrá la oportunidad de ver como se hace una división de esta temática en tres apartados, los cuales nos identifican y explican cómo ha sido el proceso que han tenido las escuelas normales superiores, en el caso concreto la normal del municipio de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, en el suroeste antioqueño, en cuanto a los cambios que se han dado frente a la formación de maestros y como las políticas educativas han influido en dichos cambios, además de las posibilidades que ha tenido esta normal para asumirlos y enfrentarlos durante los últimos años, es entonces importante decir que la formación de maestros ha pasado por diferentes políticas educativas las cuales han cambiado la manera y los tiempos para realizar la formación de maestros de la siguiente manera:.

Del bachiller pedagógico a la formación complementaria.

Para poder iniciar el análisis de los próximos apartados, se debe primero tener en cuenta que las Escuelas Normales Superiores, desde 1994 con la Ley General de Educación, vienen presentando una serie de cambios importantes, ya que se inició un proceso de acreditación que hizo que estas instituciones formadoras de maestros se sometieran a una reestructuración en todos sus aspectos; dicha reestructuración le daría la posibilidad de continuar a cada Escuela Normal Superior del país con la formación de maestros para preescolar y básica primaria,

especialmente para la zonas rurales del país, además de tener también la oportunidad de convertirse en Institución Educativa de Básica y Media académica o técnica.

Dicho proceso, como ya se dijo, se inicia desde 1994 y presenta desde entonces diferentes reformas, las cuales hicieron que los procesos de formación de docentes tuvieran unos cambios en su estructura y en su acreditación o titulación, para explicar mejor este proceso hacemos un recuento desde el primer apartado que se analizara acá y es el de bachiller pedagógico, luego pasaremos al de proceso de ciclo de formación complementario, en donde se inicia el proceso de graduación de normalistas superiores y terminamos con el de programa de formación complementaria, donde todavía se gradúa con el título de normalista superior, pero se aprueba la posibilidad de que bachilleres de otras modalidades diferentes a la de pedagogía puedan ingresar al programa y graduarse como normalistas superiores y así poder ingresar a la carrera docente.

El bachiller pedagógico.

Hablar de bachiller pedagógico, es hablar de una tradición que durante las últimas décadas se ha implementado en los procesos de formación de la Escuela Normal; dicho enfoque se ha estructurado teniendo en cuenta diversos aspectos.

La década de 1976 a 1986 se caracterizó por aspectos como la formación de bachilleres pedagógicos. De acuerdo con el decreto 1490 de 1978, incluidas las Escuelas Normales dentro del subsistema de bachillerato tecnológico tácitamente pasaron a ser bachilleres pedagógicos. La denominación de Escuela Normal sólo

quedó como una costumbre de la comunidad para nombrar a estas instituciones. De manera paulatina, se inició el plan establecido por la Resolución 4785 de 1974 y el Decreto 1419 de 1978. Así mismo, en el año 1979 se inició la etapa experimental de la renovación curricular en la Normal y luego de los ajustes sugeridos se oficializó a partir del Decreto 1002 de 1984.

En ésta década la formación de los maestros y maestras se orientó a un más amplio servicio a la comunidad, acentuando la función social de la escuela e intensificando las ciencias y las técnicas de la educación. Además fue condecorada la Normal con la Medalla al Mérito Pedro Justo Berrio, por parte de la Secretaría de Educación y Cultura, en 1982 cuando se celebraron los 25 años de labores y en 1983 la Fundación Pro-Desarrollo de Fredonia la distinguió con la Medalla Tulio Restrepo Barrientos. La reconversión gradual de la Escuela Normal a Bachillerato Pedagógico diversificado desde 1985, muestra cómo en Antioquia la pedagogía fue asumida como un área eminentemente vocacional. De esta manera la modalidad pedagógica se constituyó como una alternativa más dentro de las gamas de modalidades que ofrecía la diversificación educativa y que planteaba como fin orientar la vocacionalidad del alumno y no formar al maestro, como la Normal lo hacía tradicionalmente. EL TÍTULO DE BACHILLER PEDAGÓGICO permitió el ingreso al escalafón docente y el ejercicio profesional. Adicionalmente se entregó el título de MAESTRO BACHILLER (Peláez, 2005, p. 3).

Con lo anterior se muestra como las Escuelas Normales Superiores y en especial la de Fredonia hacían un gran aporte al desarrollo educativo y social de la región, no solo por la formación de nuevos maestros, sino también por la manera como lo asumía, mostrando la importancia del compromiso social y la posibilidad de ayudar al desarrollo de las comunidades, esto hace que el bachiller pedagógico tenga una gran importancia en todo este proceso que se está analizando, pues es desde ahí que se inicia una ruptura en el proceso formativo de los maestros, esto debido a que la pedagogía paso a volverse más un aspecto vocacional, sin embargo eso puede ser orientado desde otro punto de vista o darle una lectura diferente, pues la concepción de la formación pedagógica se puede volver de manera más clara en un proceso técnico instrumental, lo cual se explica de mejor manera cuando se dice que a un bachiller se le podrían dar algunas habilidades técnicas, las cuales le ayuden a desenvolverse en un ejercicio práctico. Lo que significa que los estudiantes que de ahí en adelante ingresen a esta modalidad pedagógica lo hacen por convicción y por la posibilidad que tiene de volverse maestros, esto puede dar la posibilidad de que el proceso de formación para este grupo de personas se vuelva más riguroso y productivo desde su formación conceptual, pues este bachillerato tendrá la posibilidad de tener más tiempo para formar a sus estudiantes en pedagogía y las demás áreas que ayuden a su formación como docentes, sin embargo al mismo tiempo la normal se encontraba en un dilema pues también debía implementar otra modalidad de bachillerato diferente a la pedagogía, esto para poder ofrecer otras alternativas de formación a los estudiantes, lo cual pedía el Estado con las políticas educativas del momento, pues para éste era importante diversificar dichas instituciones sin importar el costo, esto hizo de alguna manera que la normal perdiera un poco su rumbo y horizonte institucional, pues durante este periodo se pierde el nombre de Escuela Normal y queda solo como un nombre utilizado por la comunidad por su

costumbre, esto podemos considerarlo como el inicio de proceso que buscaba de alguna manera cambiar los procesos de formación dentro de las escuelas normales y llevarla a ser del común de las demás instituciones educativas del país.

Luego de este proceso hasta 1986 de formación de bachilleres pedagógicos, se inicia otro nuevo proceso para dejar la pedagogía y al maestro en un segundo plano, pues la pedagogía ya era parte de otra opción o modalidad dentro del bachillerato, esto hizo que de alguna manera la formación de maestros se viera afectada, ya que los docentes de las Escuela Normal debían preocuparse por formarse en otras modalidades como la de agropecuaria y comercial, lo que dejaba la pedagogía relegada, pues ya la Escuela Normal no era solo para formar bachilleres pedagógicos, si no también para formar estudiantes como bachilleres comerciales o agropecuarios, inclusive esto sirvió para que la Escuela Normal enfrentara la posibilidad de acabarse y en algún momento solo formar bachilleres comerciales, y se pasó entonces a dar el título de maestro bachiller, sin saber que se daba otra nueva estocada a la gran tradición de las escuelas normales en el país, pues ver como el ser maestro se convertía para una institución formadora de maestros en una opción más de otras y que esas otras le llamarían más la atención a los estudiantes por nuevas y actuales, sin embargo de alguna manera la población del municipio defendió a su Escuela Normal Superior y no dejó que se acabara como tal, por lo cual se decidió dejarla de nuevo como formadora de maestros solamente y entregarle la modalidad de bachillerato comercial a otra institución educativa, con esto se ve como la imagen y el trabajo de la Escuela Normal daba sus frutos, ya que a pesar de la política del momento que consistía en diversificar las modalidades de los escuelas normales, la comunidad se dio cuenta de la importancia que tenía la Escuela Normal Superior para el desarrollo del municipio.

Es así que el proceso del bachiller pedagógico y maestro bachiller, aunque sólo fue durante unos diez años en la Escuela Normal, se encargó de generar una nueva visión de lo que era ser maestro: sólo se veían algunas horas de pedagogía a la semana y ya se era maestro al terminar el grado once. Se podría ver como todo este proceso fue apoyado y normativizado por el estado, lo que hace que se genere un cierto proceso de incompatibilidad en cuanto a lo que quería la Escuela Normal y lo que quería el estado, tanto así, que se quiso implementar un bachiller agropecuario y fue todo un fracaso como lo dice la historia de la normal y no sólo en el municipio de Fredonia, también ocurrió en alguna época en la Normal Superior de Envigado, donde se tuvieron las modalidades de salud y nutrición; también en la Normal Superior de Santa Rosa de Osos, que por ser privada en algún momento se quiso cambiar su formación pedagógica por la de comercio; es ahí donde la escuela aferrada a una tradición, en donde los docentes eran formadores de formadores, pasarían a formar en comercio, tecnología, agropecuaria y otras modalidades que el Estado considerara convenientes, así como se va desmoronando lo que se consiguió con tantos años de esfuerzo, en donde la Escuela Normal era un campo en el que el estudiante sabía que iba a ser formado como un futuro maestro y que eso era su razón de ser para una comunidad.

En resumen, se puede establecer que la formación vocacional de las escuelas normales superiores se muestra desde su aparición en Colombia, pues desde que se crearon fue para que las personas que tuvieran la vocación de ser maestros ingresaran a ellas y estudiaran para formarse de manera adecuada y ejercer la función de maestro dentro de la comunidad.

La vocacionalidad se entiende en este trabajo como el anhelo de una persona por algo, o del interés que se tiene por algo, por lo cual hablar de vocación en la Escuela Normal, es hablar del interés que tiene una persona para ingresar a una Escuela Normal y formarse como maestro de la manera más completa posible, esto implica en las escuelas normales superiores una calidad en el personal que ingresa a las mismas, ya que cuando el personal que se presenta por interés a la Escuela Normal Superior puede mostrar un gran rendimiento en sus procesos formativos y esto se verá reflejado en la calidad de los docentes en formación, es así entonces que las escuelas normales siempre se ven agolpadas de personas con vocación en donde la posibilidad de ser maestros es su mayor interés.

Ciclo de formación complementaria.

El ciclo de formación complementaria, se define como el inicio de un nuevo proceso de formación para docentes, se convierte en el proceso más grande de reestructuración de las escuelas normales, debido a la aparición del decreto 1278 de 2002, donde se establece el nuevo estatuto profesional docente, y se les da a los normalistas superiores el estatus de profesional de la educación a la par con los licenciados y los profesionales de otras áreas que pueden cumplir con los demás requisitos para ingresar a laborar, es ahí entonces donde se da el punto de partida, ya que el Estado se da cuenta de la importancia del papel que venían cumpliendo las escuelas normales en Colombia y de como con el decreto 3012 de 1997 podría dar un giro al proceso que se venía dando dentro de las escuelas normales, es ahí entonces que el ciclo complementario nace y da una luz para la formación de los nuevos maestros:

La Escuela Normal inició el 31 de Agosto de 1998 el Ciclo Complementario con énfasis en Lengua Castellana para la formación de los nuevos maestros, otorgando el título de NORMALISTA SUPERIOR al término del mismo que los acredita para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y el ciclo de la educación básica primaria. Igualmente la entrega del título de BACHILLER ACADÉMICO CON PROFUNDIZACIÓN EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA al término del grado undécimo (11°) (Peláez, 2005, p.4).

Con lo expuesto en la cita anterior, se puede ver que la Escuela Normal Superior de Fredonia inicia un proceso de cambio, tomando los parámetros dados por el Estado y buscando implementarlos de alguna manera en sus nuevos procesos de formación de maestros, es el inicio de una nueva generación de maestros que pasan a buscar una nueva formación docente y en donde el estado juega un papel fundamental, ya que es el generador principal de dichos cambios con todas la leyes que fundamenta y quiere implementar, sin embargo este cambio que adopta la Escuela Normal genera nuevas ideas y busca romper paradigmas dentro de los docentes y los mismos estudiantes en formación, pues tiene que enfrentarse a un nuevo proceso, más largo y complejo, pues se pone en juego la organización de contenidos que se enfocan en una formación docente dirigida a la primera infancia.

Que de acuerdo con lo dispuesto por el artículo 112 de la Ley 115 de 1994, la formación profesional de los 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 y a las escuelas normales

debidamente reestructuradas y aprobadas como escuelas normales superiores, para atender programas de formación de docentes para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria (Decreto 3012 del 19 diciembre de 1997).

Es claro como desde este artículo de la ley general de educación se le da a las universidades, y demás instituciones educativas la posibilidad de hacer la formación profesional de los nuevos maestros y que además las escuelas normales también pueden tener dicho programa de formación de maestros, sin embargo teniendo una salvedad y es que estas escuelas normales superiores deben de hacerlo, pero solo para los niveles de preescolar y de básica primaria, es ahí cuando la normal entra a jugar un papel fundamental, pues es quien inicia el proceso de formación de los nuevos maestros para los primeros niveles de formación del niño, esto significa que estas instituciones tiene la obligación de buscar las herramientas necesarias para poder realizar dicho proceso de la manera más completa y así lograr que el maestro que está formando tenga las capacidades y competencias necesarias para ejercer su profesión de manera idónea.

Es así que con este artículo se vuelve a dar la posibilidad a la Escuela Normal para que se interese por mejorar sus planes de estudio, sus prácticas pedagógicas y sus metodologías, todo esto en pro del mejoramiento de las condiciones de formación de los nuevos maestros, este decreto sin embargo busca de alguna manera mejorar los procesos de formación, pero también pretende regular de alguna manera a las escuelas normales superiores, es así que si lo miramos detenidamente, es posible que se dé un cambio en cuanto al tiempo de formación docente, ya que antes se hacía dentro del mismo bachillerato y ahora se debe extender por un tiempo más largo, generando así dos cosas: la primera, que se dará mayor importancia a la formación docente y,

segundo, que se busca una formación docente más adaptada a las necesidades de la sociedad, de acuerdo a lo que existe el Estado y donde este tenga siempre el control para poder así ejercer su poder dentro de la misma institución.

Las Escuelas Normales tuvieron apoyo del Estado, ya que les dio la posibilidad de entrar de nuevo a la competencia para la formación de maestros con sus políticas de mejoramiento de la calidad educativa, pero también genera una incertidumbre en los docentes y demás comunidad educativa, pues la pregunta es, ¿los docentes que se forman dentro de las escuelas normales superiores si se forman académicamente lo suficiente para enfrentar la formación de estudiantes e impartir conocimientos de igual forma que los maestros formados en las facultades de educación de las diferentes universidades o más aún que los profesionales de otras áreas que están ingresando a la profesión docente?, Esa es la pregunta que surge y el dilema o tensión entre la formación del ciclo complementario y la de los licenciados y profesionales de otras áreas, además de la posibilidad de que los docentes que se encuentran en el momento en las escuelas normales superiores si tengan el nivel académico y la preparación suficiente para poder competir de alguna manera con los demás profesionales de la educación.

Para concluir este apartado, se puede decir que en la actualidad existen diversas posibilidades en cuanto a la formación de los futuros maestros, pero que es en las escuelas normales donde se da inicio al mismo y donde se visibiliza un trabajo enfocado desde la pedagogía y no desde el saber disciplinar, esto demuestra al estado que a pesar de que el abrió la posibilidad a más profesionales de otras áreas para ingresar a la carrera docente, también le dejó a las normales una posibilidad de buscar opciones de formación enfocadas desde la pedagogía ya que todavía se

les tiene enfrascada en un problema legal o limbo jurídico, esto se explica de la siguiente manera, sabemos que las escuelas normales superiores se regían hasta el 2008 por el decreto 3012 de 1997, en donde se adoptaban las disposiciones de organización y funcionamiento de las Escuelas Normales, y en la actualidad se rigen por el decreto 4790, el cual adopta las disposiciones para la organización y funcionamiento de las escuelas normales, y establece las 13 condiciones de calidad, además que se pasa de ciclo complementario a programa de formación complementaria, al mismo tiempo se manejan ciertos aspectos del decreto 1295 de 2010, el cual habla de los programas de educación superior, además que hasta el momento la Escuela Normal Superior se plantea desde su razón social como una institución educativa, la cual presta también el servicio de preescolar hasta el grado once. Y otro sin número de leyes que al final generan ciertas confusiones para la prestación del servicio educativo, pues a pesar de que prestan un servicio de formación profesional, el estado no las reconoce como instituciones de educación superior, solo como instituciones educativas.

Primera infancia y profesionales de la educación: la nueva perspectiva de formación

Formación para la infancia.

La Formación Complementaria aparece en las Escuelas Normales Superiores luego de la última reestructuración que se le hace a dichas instituciones educativas, por este motivo las Normales Superiores se ven enfrentadas a cambiar la manera como hasta el momento venían formando a sus maestros, ya que la nueva visión que se tiene del futuro maestro está enfocada en un elemento clave, el cual en la última década viene tomando mucha fuerza y es el de

“INFANCIA”, por lo cual la Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez” de Fredonia tiene dentro de su PEI definido este concepto de la siguiente manera:

En este sentido, pensar en la formación de maestros para atender la población de pre-escolar y primaria, es pensar que el foco de atención de este programa tiene que ver fundamentalmente con la infancia (referida al conjunto de niños y niñas que tiene una edad comprendida entre los 0 y los 14 años) en contextos de cambio sociales e innovación científica y tecnológica (PEI Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2012).

En esta cita se afirma lo dicho en el párrafo anterior, donde se ve que el enfoque o mirada de la Escuela Normal Superior es la de desarrollar el programa de formación complementaria con un enfoque en la infancia, pues es ésta la población que interesa desde las Escuelas Normales Superiores, y es así entonces que dicho proceso de formación debe cambiar, de alguna manera, y mirar cómo inicia un proceso de cambio, donde la transformación de su PEI se da desde esta población:

Ya se ha resaltado en diferentes estudios históricos y antropológicos que la noción de infancia ha sufrido una serie de variaciones, que va desde la invisibilidad social del niño a su puesta en primer plano, como es el caso en la actualidad. La transformación en la forma como se concibe al niño es producto de un conjunto de circunstancias en las que la educación ha jugado un importante papel. Reconocer la importancia de la infancia como objeto de investigación en la formación de las

maestras y los maestros nos permite pensar que, tanto la singularidad que se le atribuye hoy al periodo que llamamos infancia como el desarrollo de las prácticas de cuidado, protección y educación, constituyen un indicio importante de lo que hemos ganado como sociedad (PEI Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2012).

Se muestra entonces que la formación está direccionada para la primera infancia, pero para aprovecharla como elemento de investigación de los docentes en formación, es así entonces que esa población se convierte en el foco de análisis de los maestros en formación y por consiguiente en su elemento base de formación, donde se pueden generar nuevas metodologías de enseñanza que ayuden a un buen desarrollo del niño.

Pensar un programa de formación de maestras y maestros, es crear las condiciones para generar en éstos la preocupación fundamental de la educación de las niñas y los niños más pequeños. Esto quiere decir que se deben ver enfrentados, desde la perspectiva de la pedagogía, a comprender el desarrollo de las niñas y los niños y contribuir a su formación como futuros ciudadanos activamente integrados a su sociedad. Además, esta aproximación a la comprensión de la vida de los infantes estará siempre estrechamente relacionada con la incorporación en la labor docente de los determinantes del ambiente en el que se da, el desarrollo de éstos (PEI Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2012).

Se puede ver que a pesar de que la infancia es el eje fundamental de formación, se agrega a la pedagogía y se da la posibilidad de que se integren y puedan generar la comprensión de los

procesos de la vida de los niños y niñas y de cómo estos procesos siempre estarán integrados a los procesos de formación docente, pues la razón de ser del maestro es el infante, el cual necesitara siempre un acompañamiento para realizar su procesos de formación:

La posibilidad que los maestros y maestras diseñen experiencias que le permitan a los niños y niñas, dar sentido a su cotidianidad, pasar igualmente por su formación los principios pedagógicos de Educabilidad, Enseñabilidad, Pedagogía y Contextos, son el cuerpo del conocimiento formal que todo educador requiere para su ejercicio profesional, conocimientos de orden teórico y práctico que han sido acumulados a través de la historia y que le permitirán no solo articular diversos tipos de teorías y modelos alrededor de los temas fundamentales de la pedagogía, sino que también articulan un conjunto de problemas de la realidad educativa y de la experiencia pedagógica para ser investigados, comprendidos y re-significados con el apoyo de la teoría.

Por lo anterior, la Escuela Normal asume la formación de maestros y un gran compromiso con la infancia y la sociedad, que hacen demandas permanentes en torno a la construcción de procesos idóneos de formación; teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de formación de un maestro con las características propias para desempeñarse en la educación de preescolar y básica primaria, en los diferentes contextos y poblaciones (PEI Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2012).

Se mantiene el compromiso de la Escuela Normal frente a la formación complementaria, de formar para la pedagogía y la infancia como ejes fundamentales de este proceso, además de tener en cuenta los principios pedagógicos que fomenta el Ministerio de Educación Nacional, es así como se visibiliza una empatía entre lo que busca el MEN y lo que refleja la Escuela Normal en su PEI.

Profesionales de la educación.

Así se muestra la manera cómo la Escuela Normal ve la formación complementaria, y de cómo la afronta de manera coherente con las actuales políticas y compromisos de las políticas educativas, la institución integra de manera clara su posición con la del estado y es así que se busca encontrar un equilibrio en cuanto a la formación de los nuevos maestros o mejor llamados profesionales de la educación por el Decreto 1278 de 2002, es entonces en este decreto donde se pierde el concepto de maestro y surge el de profesional de la educación y de docente, pues con este decreto se le da la posibilidad de ingresar a la carrera docente a un profesional de otra área diferente a la pedagogía, y es ahí entonces donde se pierde la esencia del maestros, ya que este se venía siendo formando desde una tradición pedagógica, en cambio ahora con la aplicación de este nuevo decreto reglamentario del MEN, se da paso a un nuevo concepto de profesional de la educación y docente, en donde esa apertura genera cierto descontento en todo el gremio de maestros, pues se da un cambio en su régimen de vinculación a la labor docente y eso genera el nacimiento de un nuevo estatuto, el Decreto 1278 de 2002, con el cual se pierden muchos beneficios si se compara con el Decreto 2277 de 1979.

Es así entonces que con el surgimiento de este nuevo concepto se inicia una tensión entre cómo debe hacerse desde ese momento la formación de maestros para Colombia, indica un proceso de reevaluación y reorganizar los diferentes programas formativos en las instituciones de educación superior y más aún en la escuelas normales superiores desde los fines de la educación, los cuales están enmarcados en la ley general de educación de 1994, en su artículo 5°:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás del orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación

artística en sus diferentes manifestaciones. 8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. 11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. 12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. Ley 115, artículo 5°, 1994

Si leemos detenidamente los 13 fines de la educación podemos encontrar como el estado tenía un objetivo muy claro en cuanto a la educación, esto porque todos los fines apuntan de alguna manera a la formación del ciudadano, tanto intelectual, moral, ético, académico, entre otros,

planteando su ser crítico frente a su procesos de formación, esto hace que el sistema permita que el ciudadano en formación se convierta en una persona con la posibilidad de opinar y criticar lo que el estado está haciendo frente a su proceso formativo y de cómo él puede contribuir al mismo, pues dentro de todos estos fines se quiere tener a una persona independiente de pensamiento que tenga la posibilidad de elegir lo que quiere y de manifestarse la veces que lo considera para criticarlo, de igual forma se busca que sea un ciudadano creativo y con conciencia investigativa, que sea capaz de comprometerse con su formación integral, además de ser capaz de promocionar y conservar la salud y la higiene.

Todo esto lleva al individuo a tener un horizonte claro frente a lo que el estado quiere y le debe brindar y de lo que él puede ser capaz de hacer, depende entonces del individuo que pueda formarse de manera integral y de acuerdo a estos fines, pues finalmente es él y no el estado el que interioriza estos fines y los aplica de acuerdo a sus posibilidades e intereses, es entonces bueno concluir que el estado siempre está en busca de dar al ciudadano las herramientas suficientes y de brindarle la confianza suficiente para que el decida que puede hacer en su vida y buscar de alguna manera su mejor opción de formación.

La regulación de la formación.

De otra parte lo planteado en el decreto 0709 de abril 16 de 1996, en el cual está reglamentado todo el proceso de formación de los docentes en nuestro país, desde pregrado hasta postgrado, plantea:

También las Escuelas Normales Superiores, como unidades de apoyo académico, podrán atender la formación inicial de educadores para prestar el servicio en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, sin desmedro de lo ordenado en el inciso cuarto del artículo 8o. del Decreto 2903 de 1994. (Artículo 5º, decreto 0709 del 17 de abril de 1996).

En este apartado del artículo se muestra la decisión del estado de dar unos parámetros claros para la formación de los futuros educadores y así regular el proceso, esta regulación se inicia con el decreto 3012 de 1997, donde se plantea la adopción de algunas disposiciones para el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, después del proceso adoptado bajo el decreto 3012, se pasa al decreto 4790 de 2007, donde se plantean las 13 condiciones básicas de calidad mencionadas anteriormente y que son la llave para que las escuelas normales superiores de Colombia sean acreditadas y sigan funcionando, es así que si alguna Escuela Normal Superior no cumple con estas condiciones básicas de calidad, se verá avocada a cumplir con un proceso que inicia con un plan de mejoramiento, en donde se ponen unos plazos claros y después de los mismos se hace una nueva visita de pares, la cual dará o no la acreditación para la continuidad del programa de formación complementaria, si por algún motivo no se da la acreditación de calidad la Institución será condenada a desaparecer como institución formadora de maestros y pasaría a ser una más de la Instituciones Educativas de Colombia, con un bachillerato netamente académico. Cuando se dice que la Escuela Normal Superior puede ser condenada se refiere metafóricamente a la posibilidad que queda de que a pesar que puede seguir funcionando como institución educativa, ya no puede ofrecer más el programa de formación complementaria y esto sería una manera de acabar con la esencia de la Escuela Normal.

Igualmente a través de la cobertura el estado regula observando de cerca el proceso de matrícula de cada institución y donde cada institución tiene que pasar un reporte relacionado con si se puede tener o no un maestro en una institución dependiendo del número de estudiantes, eso somete a la institución a mantener sus estudiantes y no dejar que se produzcan deserciones de los estudiantes, pues esto sería fatal para el maestro y para la institución.

Ahora, la regulación que se genera desde el estado, pues al fijar un decreto de ingreso a la carrera docente como el 1278, el cual permite que otros profesionales distintos a los de la educación lleguen a ser docentes, fomenta de alguna manera en los estudiantes una inconformidad, pues muestra como se le da predilección al saber disciplinar y no al pedagógico y al didáctica, siendo estos dos últimos los enfoques de las Escuelas Normales Superiores, la otra manera de que el estado haga una regulación es la aprobación o no de las Escuelas Normales, pues si no se da la acreditación para algunas, se cierra una posibilidad de formación para las personas que aspiran a la profesión docente. Sin embargo al mismo tiempo el estado también permita que en el momento ingresen al programa de formación complementaria bachilleres de otras modalidades académicas, como bachilleres en sistemas, o comerciales, entre otros, lo que hace de alguna manera que la formación por vocación pase también a un segundo plano, pues la única diferencia entre un bachiller graduado en una Escuela Normal y otro que no es un semestre de más en su formación académica. Todo lo anterior genera en las personas interesadas en estar en la carrera docente dos posibilidades laborales, la primera posibilidad de no estudiar una licenciatura, sino una ingeniería, pues la licenciatura lo limita de alguna manera, mientras la

ingeniería le abre infinidad de posibilidades laborales, ya que puede acceder a un puesto en una empresa como ingeniero o ingresar al magisterio como docente.

En suma y en esta dirección los procesos de formación deben cambiar y adaptarse a un modelo impuesto por el estado y es ahí cuando podemos observar detenidamente como hay algunas inconsistencias en la ley, pues si se mira de manera minuciosa se nota que hay dos aspectos que se ven afectados de manera directa con este proceso de reestructuración de las Facultades de Educación y por consiguiente a las Escuelas Normales Superiores y que son primordiales para la nueva generación, aparece la posibilidad que la pedagogía pierda un lugar importante en la formación de los futuros maestros, si es que se pueden seguir llamando maestros, ya que con la los últimos leyes como el la ley 715 de 2001, y los decretos 3012 de 1997, el 4790 de 2008 y 1278 de 2002, se procede dar un mayor interés a los recursos económicos y a mirar de alguna manera a las instituciones como empresas prestadoras de un servicio y no como las garantes de ofrecer un derecho fundamental a la población del país como es la educación.

Ahora, debido a que todo el proceso que se quiere reestructurar en la formación de maestros no muestra un interés claro por la pedagogía, solo la muestra como un complemento de la formación de los nuevos docentes y da más interés a la disciplinariedad de la ciencias, hace perder a la pedagogía su papel fundamental dentro del proceso formativo en las escuelas normales lo que genera un vacío en el proceso formativo por la vía de la ley.

En este sentido el concepto que se tiene del maestro dentro estos documentos, ha perdido importancia y vigencia dentro de los procesos de formación complementaria, debido a que desde el principio en la Escuela Normal se habla del concepto de maestro que se había venido construyendo durante años con los integrantes del grupo de historia de las practicas pedagógicas en Colombia y el nuevo concepto que presenta el estado como es el de profesional docente, desde la ley general de educación y el decreto 1278 de 2002. Esta afirmación se hace visible desde el año 2006, ya que en ese momento llegan a la Escuela Normal de Fredonia docentes de áreas diferentes a las licenciaturas y que no tienen formación como normalistas superiores, es más que no conocen el funcionamiento de una Escuela Normal, esto genera un ruptura en el proceso de formación de los estudiantes, pues es el momento en que no solo se les va a enseñar a los estudiantes el proceso de la Institución, sino también a los docentes nuevos, los cuales llegaron sin conocimiento, es más la mayoría ni siquiera sabía que era en la época el ciclo complementario, sin embargo la institución debía seguir con su proceso y debió darles carga académica a algunos de ellos en el ciclo complementario y es desde ahí que se inicia la ruptura del proceso de formación pedagógica, pues tanto el estudiante como el maestros que había llegado necesitaba conocer más acerca de la pedagógica y de la importancia que esta tenía para la Escuela Normal.

Por lo cual se genera una tensión entre las escuelas normales superiores del país y el estado en cuanto a cual es el campo de formación que se debe privilegiar, pues para la escuelas normales históricamente el concepto de maestro es uno de los conceptos en los cuales se basa su proceso de formación y en el cual se muestra toda una tradición formativa en el país, sin embargo el estado al cambiar los procesos de formación de los maestros para mejorar la calidad

educativa, cambia el concepto de maestros por el de profesional docente, este concepto de profesional docente, busca dar vida a un docente que este más preparado desde lo disciplinar y no desde lo pedagógico, pues la pedagogía pasa a un segundo plano dentro de la formación docente, por ejemplo, el decreto 1278 de 2002, el cual reglamenta el ingreso a los nuevos docentes, los trata como profesionales de la educación, permitiendo el ingreso a muchos profesionales de otras áreas diferentes a los licenciados, como son los ingenieros, abogados, psicólogos, entre otras profesiones que hasta el momento su campo laboral no era el de la educación, logrando así que la pedagogía y el maestro como se decía anteriormente pase a ser solo un aspecto de la profesión docente y no sus pilares.

El funcionamiento de la política educativa respecto a la formación de maestros, a las normales y al saber pedagógico

Para poder iniciar un análisis sobre las políticas educativas en Colombia se debe tener muy en claro cuál es la posición del Ministerio de Educación Nacional frente a este tema y cuáles son sus bases para definirla. La política educativa nace como una necesidad del país para mejorar todas las acciones que hasta el momento se llevaban a cabo frente al tema, además del manejo del flujo de información que pueda ayudar a mejorar los índices educativos del país.

Para el MEN, este proceso de política educativa se hace a la luz del pueblo, ósea se da de manera pública, ya que todo los procesos fueron publicados por los diferentes medios de comunicación y se convocaron a los diferentes actores sociales, es así que se dio una participación, no sabríamos decir si masiva o no, pero sí que el tema fue tratado con la

posibilidad de que la comunidad opinara y aportara desde su conocimiento, es ahí entonces donde se da una identificación de dos aspectos fundamentales para lograr un mejoramiento de los procesos educativos del país: la calidad y la equidad.

Además se debe tener en cuenta que las políticas educativas tocan todos los ámbitos de la educación como las escuelas normales, la formación de maestros y el saber pedagógico, es así que para este segundo apartado del análisis se toman dichos ámbitos donde se desarrolla el proceso educativo y se analizan uno por uno, mostrando como la política educativa se instala y genera cambios en cada una. Al respecto, “(...) las políticas educativas que se formulan rara vez mencionan como objetivo fundamental garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación...en su lugar, aparece como objetivo supremo el fortalecimiento del capital humano” (Murcia, 2007, p. 37).

De acuerdo con dicha postura se puede ver que en los últimos años, más claramente desde 1994 con la Ley General de Educación, en Colombia se vienen presentando esas políticas educativas, pues con la Ley 115, mas expresamente en su artículo 5°, muestran los trece fines fundamentales para tener en cuenta, y así poder dar un cambio a la educación en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional manifiesta su interés en la calidad educativa, la cobertura y la eficiencia, a través de las políticas derivadas de la Ley 715 de 2001, en todos los procesos educativos del país, por lo cual desarrolla una serie de disposiciones normativas que involucran a los diferentes actores de la educación, tales como los estudiantes, los padres de familia y, por supuesto a quienes se les da más responsabilidad en todo este proceso, los docente,

los cuales vienen desarrollando un proceso de cambio, desde sus manera de ingresar a la carrera docente hasta la forma de realizar sus prácticas pedagógicas y sus procesos de formación; es ahí donde las políticas educativas se mezclan con las políticas económicas y sociales del país y el MEN toma la educación bajo el siguiente concepto:

La educación es un factor primordial, estratégico, prioritario, y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas (MEN, 2003, p. 7).

Con lo que afirma el MEN (2003), se puede entender, de alguna manera, que los diferentes cambios en la política educativa en el país buscan que todo el proceso educativo se fortalezca y logre así mejorar los niveles de la calidad de la educación. En cuanto a los diferentes conceptos o definiciones que se manejan dentro de este trabajo, se puede dar cuenta, como lo plantea Rivas (2004), que las políticas educativas son un conjunto de variables, dimensiones complejas y diversas, las cuales tienen en cuenta todos los aspectos dentro de los cambio políticos y educativos de un país; de igual manera, se puede encontrar que Díaz y Díaz (2006) plantean la política educativa como una acción del Estado con relación a los procesos educativos que atraviesan la totalidad social, entendiendo esto como un proceso de cambio que inicia desde el aspecto educativo y que luego desencadena una serie de cambios a nivel social; de igual forma, señala Zorrilla (2002) que las políticas educativas son un conjunto de decisiones y acciones que se toman con el fin de cambiar elementos, procesos y prácticas de un sistema educativo.

Dentro de todo este proceso de cambio educativo en Colombia se encuentra que estas políticas han contribuido en los últimos años a generar diversos cambios en los diferentes actores, principalmente en los educadores, ya que con las leyes, decretos y normatividades, el maestro ha venido entrando en un cambio de identidad que venía trabajando desde el inicio de su proceso de formación en las facultades de educación y escuelas normales, ya que la idea de estas nuevas políticas es la de cambiar, de alguna manera, las prácticas pedagógicas y la manera de transmitir el conocimiento a sus estudiantes, pues inicialmente se generaron unos cambios dentro del sistema de formación educativa en las facultades de educación enfocada en la investigación y la infancia, claro está que sin dejar a un lado las escuelas normales superiores, que para su nuevo funcionamiento aparece el Decreto 2903 de 1994, donde se adoptan las disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales y se cambia así la manera de funcionar de las mismas.

Dichas políticas educativas han ido afectando de algún modo el ser de la Escuela Normal, pues al plantearse el ingreso de profesionales de otras áreas a la educación se pone en peligro la formación de maestros, también el funcionamiento de las escuelas normales, pues se han venido dando cambios en cuanto a la manera como se venían manejando los recursos, pues el estado reglamenta la educación gratuita incluyendo un buen tiempo al programa de formación complementaria, la formación de sus maestros y por último el saber pedagógico, el cual había sido hasta el momento el eje fundamental en dicho proceso formativo, es así que hacemos una pequeña división en estos tres aspectos para poder tener una visión más clara y poder hacer un análisis más concreto de la situación actual de cada una desde la vigencia de las actuales políticas educativas del país así:

La formación del maestro.

Se inicia este apartado teniendo en cuenta el perfil del egresado que quiere la Escuela Normal Superior de Fredonia, esto para mostrar las características propias del nuevo docente que quiere la institución y las tensiones con lo que busca el Estado.

Perfil del egresado:

- Sólida formación integral expresada en valores que permitan una sana convivencia y un adecuado desempeño en el estudio o en el trabajo en grupos o comunidades en las cuales posibilita el mejoramiento de la calidad de vida y su desarrollo.
- Gran sentido de pertenencia hacia su institución educativa, región, municipio y comunidad, demostrado en su quehacer cotidiano.
- Disponibilidad de participación y liderazgo en la consecución del bien común y la conquista de nuevos ideales y la motivación constante.
- Capacidad de crítica constructiva en ambientes y modos de vida dignos, sin discriminación ni rechazo por ninguna persona.
- Formación profesional excelente en las habilidades fundamentales requeridas para la atención de niños y niñas de preescolar y básica primaria.
- Interés permanente hacia el aprendizaje y un anhelo de superación constante, que le permita ante todo, SER.
- Apreciación positiva de la vida, las personas y todo lo que le rodea.

- Una apreciación estética y artística básica en todos los aspectos y actos que componen su vida diaria (Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez”, 2012).

Cuando se habla de un perfil, se está haciendo alusión a un ideal que se quiere tener, esto después de dar unos parámetros claros durante el proceso de formación del estudiante, este perfil es algo que se logra con el transcurso del tiempo y con la responsabilidad para que en el futuro el maestro asuma su nuevo papel, el de maestro de una Escuela Normal Superior, es tanto así que este perfil nos puede dar una idea muy clara de cómo va a ser el docente en su actividad profesional, es más la institución además del perfil del egresado también deja claro un perfil ocupacional, en donde se muestra las posibilidades que tendrá este maestro de ejercer la función para la que fue formado; sin embargo, una cosa son las perspectivas y prospectivas del perfil del egresado y otra muy diferente es la realidad con la se encuentra y se enfrenta el futuro maestro; sobre ello, conviene reflexionar sobre la naturaleza del perfil ocupacional:

En cuanto al perfil ocupacional, el Normalista Superior egresado de la Escuela Normal, además de las competencias comportamentales en el aspecto de liderazgo, trabajo en equipo y compromiso social e institucional, posee habilidades y competencias funcionales desde las áreas de gestión académica, administrativa y comunitaria, a saber:

- Comprende el conocimiento y cumplimiento de las normas y de los procedimientos administrativos de la institución, para el funcionamiento eficiente del establecimiento y la conservación de los recursos del mismo.

- Involucra la capacidad para participar activamente en el desarrollo de los proyectos de la organización escolar.
- Comprende el dominio de contenidos de las áreas a cargo y las competencias para el desarrollo de actividades de planeación y organización académica, acordes con el proyecto educativo institucional.
- Comprende la capacidad para interactuar efectivamente con la comunidad educativa y apoyar el logro de las metas institucionales, establecer relaciones con la comunidad a través de las familias, potenciar su actividad pedagógica aprovechando el entorno social, cultural y productivo y aportar al mejoramiento de la calidad de vida local (Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez”, 2012).

Aunque dicho perfil evidencia cómo la Escuela Normal Superior de Fredonia tiene clara su función dentro del proceso de formación docente, se hace necesario un trabajo mucho más a fondo, a partir de valoraciones experienciales, sobre el ejercicio docente de los egresados desde un punto de vista ocupacional, ejercicio que daría lugar a resultados analíticos que pondrían en tela de juicio la filosofía misma de la institución frente a la disyuntiva de la realidad ocupacional del maestro de hoy.

De este modo, a pesar de todo este compromiso mutuo entre el Estado y las escuelas normales superiores, se ve reflejado un problema de apoyo por parte del estado hacia dichas instituciones, esto porque a pesar de que en la ley está contemplado como se hará todo este nuevo proceso de formación de maestros, para las escuelas normales fue, es y seguirá siendo un conflicto preparar

estas nuevas generaciones si desde el la institución rectora de todo este proceso como es el ministerio de educación nacional no toman cartas en el asunto y complementan toda esa normatividad con la posibilidad de que las escuelas normales superiores tuvieran más posibilidades y apoyo para poder tener un mejor desempeño en la formación de estos nuevos maestros, ya que en ocasiones no se cuenta con el personal idóneo y el material necesario para hacerlo, además de unas nuevas políticas que en vez de generar conflicto dentro de las instituciones y el gremio, generen confianza y se pueda ver las formación de maestros con más respeto y con más posibilidades para las nuevas generaciones. La tensión aparece entre el maestro ideal que propone el MEN en sus directrices, el perfil que definen las políticas institucionales de la Normal de Fredonia e incluso de casi todas las normales de Antioquia y la realidad en el campo de actuación del maestro.

La Escuela Normal Superior.

Desde la creación de la Ley 115 el gobierno viene buscando dar un giro a la calidad educativa del país, teniendo muy en cuenta la formación de maestros como un pilar fundamental para realizar este giro; la formación de maestros en Colombia empieza su cambio desde la Ley General de Educación en su artículo 112, el cual hace referencia, inicialmente, a la formación profesional de educadores y señala, de igual forma, que las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad u otra unidad académica, nombrando a las escuelas normales, deben estar debidamente reestructuradas y aprobadas para poder atender programas de formación para docentes que puedan formarse para desempeñarse en preescolar y básica primaria; también expresa que mediante el Decreto 2903 de 1994, el gobierno fijó todos

los procedimientos que deben seguir los departamentos y distritos para realizar la reestructuración de las escuelas normales, donde su primer cambio es el de nombrarlas escuelas normales superiores:

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 (Ley 115 de 1994, art. 112).

Lo anterior da vida al Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997, en el cual se adoptan las disposiciones para la organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores; este decreto es originalmente el que inicia el cambio dentro de las escuelas normales, ya que se procede a explicar cuál es la operatividad de las escuelas normales superiores y cuáles son sus finalidades principales: la formación de maestros para la educación en preescolar y básica primaria, buscando la idoneidad ética, moral, pedagógica y profesional, además de desarrollar en

los educadores una formación en investigación pedagógica y de orientación realizando un acompañamiento pedagógico a sus educandos, promover el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas por medio de la innovación y buscando así el mejoramiento de sus métodos pedagógicos, logrando así atender las necesidades de los educandos.

Es además obligación de las Escuelas Normales despertar el compromiso e interés de los educadores por su formación permanente, la cual ayudará a mejorar su desempeño, animar al educador para que pueda tener una participación activa en la construcción, gestión del proyecto educativo institucional; también busca contribuir, de alguna manera, al desarrollo de la pedagogía como un elemento fundamental en la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores. También es deber de las escuelas normales superiores contribuir a los diferentes procesos de la comunidad donde está la institución y contribuir al desarrollo educativo del país y lograr así que se dé una educación de calidad. Todos estos deberes tienen especiales implicaciones para la Normal Superior del municipio de Fredonia, implicaciones que se encuentran plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional a través de la misión de dicha institución:

Educar la niñez y la juventud normalista potenciando su desarrollo humano e intelectual y formar maestros para el Nivel Preescolar y el Ciclo de la Educación Básica Primaria, con calidad humana y profesional, de acuerdo a los requerimientos de la ciencia, la tecnología, la cultura, la pedagogía y la investigación, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de la comunidad educativa como condiciones para dinamizar el Proyecto de Nación en el marco de

la democracia participativa e incluyente en el contexto del Estado Social de Derecho (PEI Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2012).

En la misión de la normal, se evidencia cómo la institución busca mantener la misma política de formación que el Estado quiere plegándose a este de manera acrítica, ya que la formación de docentes se enfoca en la infancia y que tiene como fundamento la participación ciudadana, además de que busca potenciar las capacidades de los futuros maestros del país y que la pedagogía, la cultura, la investigación, la tecnología y la ciencia están presentes de manera tal que el proceso de formación se haga de una manera muy integral.

Igualmente, la institución se mantiene con la premisa de formar maestros de calidad tal como lo quiere el estado y busca desde su PEI todas las herramientas suficientes para lograrlo. Es entonces que si se hace lectura consiente de las leyes que rigen la educación superior en Colombia y la manera como la Escuela Normal visiona el maestro de hoy, se podría decir que están en coherencia el uno con el otro y que, de alguna manera, esto generaría otras alternativas y nuevas maneras de formar al nuevo maestro.

La Escuela Normal Superior de Fredonia, por ejemplo, señala que:

Los estudiantes del Programa de Formación Complementaria definen su perfil por ser:

Personas con vocación de maestro, mediador de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Lector y observador agudo de la escuela, el estudiante, la cultura, que le permite diagnosticar su aprendizaje pedagógico de acuerdo a los problemas, intereses y necesidades; participando de un currículo pertinente y oportuno, que responda al mundo de la escuela/futuro laboral.

Promotor de la construcción de conocimientos, teniendo en cuenta los saberes previos y los otorgados por la escuela.

Con convicción de la ética del maestro, la cual le permitirá tener vivencia de valores para la formación integral de sus futuros estudiantes.

Vivir una relación comunicativa, pedagógica y activa con sus compañeros y educandos de prácticas.

Que posea calidad humana, una concepción pluridimensional y holística de los procesos de desarrollo del menor como ser en continuo crecimiento.

Que sea autónomo, con conciencia crítica, con capacidad de decisión, que integre de manera práctica la vida con el conocimiento y que propicie el mejoramiento continuo de la calidad de vida

Que sea un investigador de su propia práctica pedagógica.

El estudiante del Programa de Formación Complementaria está en la capacidad de desarrollar su práctica docente, asistiendo al maestro de la Normal, en las diferentes tutorías que se le asignen.

Fomenta y desarrolla la innovación y la creatividad con respuesta a las diferentes problemáticas que los contextos educativos le puedan exigir (PEI Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2012).

Este perfil demuestra que la Escuela Normal Superior de Fredonia ha ido implementando, desde su PEI, las políticas del Estado; políticas que se han mantenido muchas veces incólumes durante las últimas décadas, lo cual evidencia la necesidad de una reconceptualización del paradigma formativo del maestro de hoy, el cual dista en demasía del maestro de décadas anteriores; así, el perfil de un estudiante que esté en formación para ser maestro se construye teniendo muy en cuenta las nuevas posibilidades que tiene la institución al tener un programa de formación complementaria para los maestros, en donde se deba pensar en otras áreas del conocimiento como las didácticas y la pedagogía, en donde el tiempo de formación se aumenta y deja así a la Escuela Normal una oportunidad de crear un currículo que le permita llenar todas estas expectativas. Y es tanto así que esto se convierte en el proceso más significativo de la institución, ya que de ello depende el proceso de acreditación y su futuro como formadora de maestros.

Sin embargo también se puede notar dentro de todo este proceso que el estado deja mucho al azar, puesto que precisamente es ahí donde ocurre la resistencia, ya que de lo contrario nos encontramos frente a un Estado que reglamentaría absolutamente todo y no deja espacio para la construcción crítica en la Normal.

Aun así, queda la crítica según la cual para que las Escuelas Normales pudieran cumplir a cabalidad con lo que quiere la ley, el Estado debería proporcionar la posibilidad para que los docentes más preparados del magisterio llegaran o se quedaran en las Escuelas Normales como ayuda para que el proceso de implementación del ciclo de formación complementaria no fuera tan traumático los primeros años, pues el programa de formación, en su inicio, se realizó en

horarios diferentes al de la institución, en donde los docentes debían ser pagados por horas extras, a los estudiantes en formación se les cobraba un costo de matrícula y de semestre, algunos docentes formadores cumplían con un perfil de idoneidad, pero otros no, entonces les tocó estudiar y buscar la manera de responder de la forma adecuada con ese proceso de formación.

Es así que se nota una tensión que podríamos denominar de carácter económico, entre lo que quiere el estado en cuanto al funcionamiento de las escuelas normales y lo que puede hacer la Escuela Normal con los recursos con que cuenta, pues la ley no implemento de alguna manera adicciones presupuestales o de docentes a estas instituciones, solo se limitó a una asesoría que se dio para montar el programa.

Saber pedagógico.

En palabras de Zuluaga (1987):

Con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas. (Zuluaga. 1987, p. 41).

Esta reflexión pedagógica genera argumentos suficientes al Ministerio de Educación Nacional para iniciar un proceso de cambio dentro de las estructuras de las escuelas normales superiores en el país, pues pone en entre dicho la posibilidad de que al hablar de este concepto y hacer un

análisis reflexivo y crítico dentro de los procesos de formación de los futuros maestros, se podría dar un giro al proceso formativo y así cambiar la estructura mental y formativa del maestro en formación, por ello el MEN inicia todo un proceso con la creación del Consejo Nacional de Acreditación para las Escuelas Normales Superiores, dicho consejo se inicia además con un documento de debate frente a la formación de maestros donde se introducen temas muy importantes para la discusión como son la fundamentación pedagógica de las escuelas normales superiores, donde se introduce una propuesta de trabajo para dichas instituciones como son los núcleos del saber pedagógico y el proceso de investigación educativa y pedagógica, este inicia un proceso en el que las escuelas normales realizan un proceso de análisis de sus procesos de formación e incluyen en sus PEI la creación de los núcleos disciplinares.

Según el MEN, los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 establecen la base pedagógica de la formación de los maestros, a partir de los núcleos del saber estipulados en el artículo 4 de estos decretos. Tales núcleos tienen como finalidad asegurar una línea esencial y común de identidad profesional de los educadores a partir de su formación y de equidad en las ofertas formativas. Ellos, en su sentido general y en su finalidad, guardan coherencia entre sí; por tal razón forman parte, tanto de las disposiciones para la organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores, como de los requisitos básicos para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado y postgrado en educación, que ofrecen las universidades e instituciones universitarias. (Consejo nacional de acreditación para las escuelas normales superiores CAENS, Bogotá, 2000).

Este documento inicia un proceso de cambios dentro de los procesos formativos de las escuelas normales de Colombia, ya que el estado busca de alguna manera involucrar de manera

más concreta y desde la normatividad la importancia de la pedagogía y del saber pedagógico como tal, teniendo como base los pensamientos de algunos pedagogos que inicien un camino hacia la dignificación de la pedagogía y por ende del maestro en el país, es importante ver como este proceso normativo tiene eco en las escuelas normales superiores, pues ellas inician desde la reformulación del PEI, la inclusión de los núcleos de saber pedagógico dentro de todo el proceso de funcionamiento de la misma. Núcleos Disciplinarios.

Los núcleos disciplinarios son la instancia de encuentro de los educadores en la tarea de construcción del saber pedagógico y por ende espacios de conformación de comunidad académica donde se debaten experiencias, teorías, supuestos y programas que le dan impulso a los fines de la educación colombiana, que cumplen con el propósito de la formación continua y en servicio, impactando a su vez, en la democratización del ambiente escolar, el desarrollo de metodologías de enseñanza que propician aprendizajes significativos entre los estudiantes y el encuentro con los saberes desde una didáctica creativa e investigativa.

Es así entonces que se puede ver como el estado con el MEN y las escuelas normales superiores en Colombia adoptan los núcleos disciplinarios como una política interna dentro del funcionamiento de los procesos formativos normalistas, es ahí entonces que se da el inicio de la construcción de saber pedagógico en las escuelas normales y se pasa a hacer una reflexión crítica dentro de las mismas de las prácticas y procesos de formación de los futuros maestros.

Sin embargo este proceso inicia como una iniciativa estatal, pero sin dar de alguna manera la posibilidad de unos tiempos determinados para el desarrollo de dicha política, pues cada normal

los adopta y toma la decisión de desarrollarlos de diferentes maneras y en diferentes tiempos, algunas reunían los núcleos cada semana como la Escuela Normal Superior de fredonia, otras cada quince días y así según las necesidades y posibilidades de cada institución, al principio la política se implementó y empezó a funcionar sin problemas dando grandes beneficios en cuanto a lo académico y organizativo de las instituciones, pues se lograron muchas cosas como hacer reflexión de las practicas pedagógicas, organizar eventos de capacitación, hacer proyectos de investigación, entre otros; sin embargo después de algún tiempo los núcleos disciplinares fueron perdiendo su norte el cual era el de la reflexión pedagógica y construcción de saber pedagógico para el mejoramientos de los procesos de formación de los futuros maestros debido al poco apoyo que se dio por el estado, pues los núcleos debían funcionar bien, pero no se daban las condiciones suficientes de tiempo para hacerlo, es por ello que se da un proceso desarticulación entre el MEN y las Escuelas Normales, pues el MEN exigía resultados de los núcleos y los núcleos, a su vez, exigían tiempo al MEN para poder realizar todas las tareas que ellos pedían.

En consecuencia, los núcleos se convertirían en un grupo de personas que se reunían para organizar tareas y hacer proyectos que exigía el Estado y se fue perdiendo la reflexión pedagógica, la cual depende del maestro y no de la norma; al perderse dicha reflexión, las Escuelas Normales vuelven a entrar en una oscuridad pedagógica, pues se pierde la esencia del único espacio que por ley se les dio para su proceso de reflexión pedagógica y el cual ya tenía algunos de sus frutos, como el documento del MEN sobre investigación de los saberes pedagógicos en el 2007, donde diferentes Normales Superiores, incluyendo la Escuela Normal Superior de Fredonia, publicaron artículos como el denominado “Pensarse a sí mismo, un horizonte para los maestros en el siglo XXI”.

El maestro de la reforma en las normales superiores: del maestro al profesional docente

El maestro de la reforma.

Hablar del maestro de la reforma educativa, es un maestro con característica para la adaptación a un mundo globalizado, en donde lo más importante para el estado, es formar maestros con unas características más amplias, pues ya no solo se interesa por un maestro que este inmerso en la pedagogía, sino un maestros supuestamente más moderno, que maneje las herramientas tecnológicas, que maneje mucho mejor el saber disciplinar y que logre adaptarse adecuadamente a los diferentes contextos, es entonces cuando surge la posibilidad de un nuevo maestro, más ágil, más creativo e innovador dentro de los procesos de formación en sus estudiantes, dando nuevas posibilidades de conocimiento y dejando que el estudiante también sea de alguna manera un buscador de su propio conocimientos, dependiendo de sus intereses y afinidades, es entonces cuando se inicia la formación de un nuevo maestro.

Para esto también la Escuela Normal Superior de fredonia concede la posibilidad de un nuevo maestro, el cual sea mucho más analítico y crítico de su práctica pedagógica, un maestro que se integra fácilmente con la comunidad y que ayuda a resolver los problemas de una manera pacífica y objetiva, analizar el maestro que busca la Escuela Normal, es ver como desde el inicio en el componente teleológico la normal busca un docentes que sea capaz de mirarse a sí mismo y reflexionar de manera crítica del cómo está desarrollando su proceso de formación y de cómo va

a ser su práctica pedagógica cuando ejerza en algún lugar de la geografía colombiana, es más que tenga la posibilidad de conocer las diferentes herramientas tecnológicas que lo llevan a ser un ser creativo e innovador frente a sus estudiantes, que logre despertar en ellos el interés por la investigación y la creación de nuevas posibilidades de conocimiento.

El profesional docente en la reforma.

Ser docente, es ser un estilista de almas, un embellecedor de vidas; tiene una irrenunciable misión de partero del espíritu y de la personalidad. Es alguien que entiende y asume la trascendencia de su misión, consciente de que no se agota en el hecho de impartir conocimientos o propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas, sino que se dirige a formar personas, a enseñar a vivir con autenticidad, sentido y proyectos, con valores definidos, con realidades, incógnitas y esperanzas. (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 86).

Sin embargo para el Ministerio de Educación Nacional desde la salida en vigencia del decreto 1278 de 2002, el concepto de maestro cambia al de profesionales de la educación. Donde su Artículo 3:

Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente

habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto;
y los normalistas superiores. (Decreto 1278. 2002, art. 3).

Podemos con esto decir, que este es un nuevo maestro, o mejor un nuevo profesional de la educación, el cual tendrá de alguna manera más posibilidades para ingresar al magisterio, pues se abrió la puerta a los profesionales de otras áreas diferentes a las licenciaturas, sin embargo es un profesional que esta mas sometido dentro de la políticas de estado, pues está sujeto a diferentes procesos evaluativos que debe aprobar para poder continuar en la carrera o poder acceder a un mejoramiento de las condiciones económicas, por consiguiente es un maestros que inicia todo su proceso profesional con unas garantías diferentes al del maestro del decreto 2277, en donde estas diferencias de algún modo lo hacen pensar de manera diferente y le generan un cierta división de criterios en cuanto a sus compañeros del otro decreto, es entonces así que el docente de este nuevo decreto es un docente que se ve abocado a una constante evaluación, que le permite estar en constante mejoramiento o al mismo tiempo en constante tensión por pasar o no dichas evaluaciones. También es un docente o profesional que depende de sus logros académicos para poder mejorar sus condiciones y donde su experiencia laboral es poco o nada lo que le ayuda para mejorar sus condiciones económicas.

El estado desde la implementación de este decreto muestra su intención de cambiar el concepto que se venía llevando hasta ahora del maestro y lo muestra como otro profesional en el país, haciendo además una salvedad y es que no solo es profesional de la educación y no sólo los normalistas pueden ingresar a la carrera docente, sino también los profesionales de otras áreas,

los cuales no tiene ninguna formación en pedagogía, además también hace una diferencia entre los docentes y directivos docentes, en donde inicia una lucha de conceptos dentro de la norma que se tenía anteriormente o decreto 2277, donde se llamaba maestro y se permitían profesionales de otras áreas, pero bajo otras condiciones de exigencia, pues en este decreto el docente que ingresara si no realizaba un curso de pedagogía, no podía pasar del grado 6° en el escalafón, pero seguía siendo maestro, por lo cual todo lo anterior hace que de alguna manera se incide un proceso de ruptura y separación del gremio docente en Colombia y además hace una diferenciación muy notoria de los docentes del 2277 y del 1278, tanto económica, como de garantías laborales.

Todo esto inicia un proceso que cambia en la mentalidad de las personas que llegan a la educación y a las que quieren formarse para ello, pues es así como las escuelas normales superiores también sufren por este cambio, ya que a sus plantas de cargos de docentes empiezan llegar profesionales de otras áreas que no tienen conocimiento sobre pedagogía y que solo tienen el conocimiento disciplinar y que para cambiar eso el estado solo exige que estos profesionales realicen un curso de pedagogía que dura 400 horas, mientras que los licenciados y los normalistas superiores lo hacen durante toda su carrera, es así que cuando el estado habla de políticas educativas, muestra de alguna manera inconsistencias, ya que en algunas normas trata de fortalecer los procesos educativos dando apoyo económico, capacitación entre otras cosas, pero por el otro permite que el gremio docente se divida, pues al tener dos decretos para ingresar a la carrera docente, se inicia un proceso de división, ya que cada decreto tiene diferentes condiciones y garantías, es ahí donde dentro del gremio de educadores se realiza un proceso de comparación en donde cada uno analiza sus condiciones laborales e identifica las diferencias

que se tiene de un decreto al otro, pues el decreto 2277 de 1979 tiene una serie de garantías laborales, con las cuales no cuenta el docente regido por el decreto 1278 de 2002, por lo cual se genera un malestar en toda la población docente, además de lo planteado anteriormente, también se genera cierto malestar en el gremio por la inclusión directa por concurso de profesionales ajenos a la educación, los cuales después de ganar el concurso de méritos para el ingreso al magisterio cuentan con un periodo de prueba donde deben realizar el curso de pedagogía antes mencionado, además de la inconformidad porque estos profesionales no son formados para formar maestros.

Hablar de estos dos decretos, es hablar de dos maneras diferentes de concebir al maestros, pues por un lado, el del decreto 2277, se habla de un maestro formado desde la pedagogía, el cual se hace con la experiencia y se desarrolla dentro de una comunidad de manera participativa, logrando de alguna manera un lugar en la sociedad y algunos privilegios, los cuales lo ponen en un lugar de diferente a las demás personas en la comunidad, un maestro que está regido por el decreto 2277, muestra de alguna manera más tranquilidad para ejercer su profesión docente, pues su estabilidad laboral es mucho más grande que la de los del decreto 1278, los cuales sienten que la labor docente es más menospreciada desde el mismo estado, pues su estabilidad no es tan marcada como la de los otros, esto debido a que están sujetos a evaluación permanente y a pruebas de desempeño para poder ascender en su escalafón con el fin de mejorar sus ingresos, todo este proceso de evaluación de méritos, la evaluación de desempeño y la de ascenso esta regido por el decreto 1278, el cual plantea todo el proceso de ingreso en su capítulo III y de evaluación en el capítulo IV.

Lo otro es que a pesar que se tienen más posibilidad para tener una buena formación esta no garantiza que al alcanzarlos, puedan mejorar sus condiciones económicas, sin embargo podríamos decir que este docente de la nueva era, muestra unas capacidades más entregadas a los medios tecnológicos y al acceso al conocimiento, en donde se le brinda al estudiante la posibilidad de encontrarse con un docente más preparado académicamente, tecnológicamente, el cual debe ser más innovador y creativo para realizar sus prácticas pedagógicas.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2005) el maestro es hoy un formador de ciudadanos, quien debe ser capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean, además de responder a los desafíos de su tiempo. Ha de ser un facilitador que domina su disciplina y que, por medio de metodologías activas, ofrece las herramientas suficientes para que los estudiantes comprendan el mundo desde distintos lenguajes, aprendan a convivir con los demás y sean productivos.

Martínez (2004) señala que el maestro es un sujeto de la enseñanza, pero para muchos es un sujeto en decadencia, burocratizado, incapaz; todas estas características son inherentes a su misma condición y a lo mal que, para muchos, realizan su trabajo. Su rostro ha ido desapareciendo paulatinamente y ello se ha dado gracias al paradigma de los aprendizajes significativos, lo cual ha sido reforzado por la influencia de algunas corrientes de investigación educativa, las cuales se han interesado en destacar los aspectos negativos del trabajo docente.

Esta nueva forma de nombrar los asuntos que se refieren al sujeto de la enseñanza indica un claro propósito, de acuerdo con Martínez (2004), de renovar por completo la concepción que la sociedad tiene sobre el maestro y, a su vez, modificar las formas como él mismo se mira.

Su formación inicial y su desarrollo profesional, por ejemplo, afrontan varios problemas; por un lado, están los planes de estudio inadecuados, pues se encontró que el plan de estudios de la del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Fredonia ha tenido cambios significativos, pues aunque cumple con las exigencias que hace el ministerio de educación se le han realizado cambios para adaptarlos a las exigencias que hace el contexto para la preparación de los futuros maestros, por otro, la poca preparación práctica; de igual manera, sus formadores están inadecuadamente preparados, esto se afirma debido a que después de una revisión de la planta de cargos de la institución se evidencio como algunos docentes que han llegado en los últimos 9 años, pues han mostrado vacíos en cuanto al conocimiento del funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores y de cómo han llegado con muchos vacíos en cuanto al conocimiento de la pedagogía y la didáctica, pues se formaron como ingenieros o licenciados donde su formación fue más estricta desde lo disciplinar que desde lo pedagógico y didáctico.

En lo que tiene que ver con sus incentivos, se pueden señalar cuatro problemáticas, de acuerdo con Martínez (2004); en primer lugar, la mayoría de los países, sobre todo de América Latina, no cuentan con estrategias adecuadas para calificar el desempeño docente, por ende, no se puede calificar con facilidad a los maestros que poseen un buen rendimiento para así reconocer su labor; en segundo lugar, hay una escasa posibilidad de promoción del maestro dentro del

trabajo de aula; en tercer lugar, está el bajo nivel salarial; y, en cuarto lugar, se encuentra el bajo prestigio de la profesión docente.

En suma, para Martínez (2004) el papel del maestro en la actualidad se limita al de aplicador de las políticas educativas, lo que supone un proceso de “reciclaje del docente de tal manera que se logren los resultados definidos por dichas políticas”. (p. 378).

Las tensiones entre el maestro y el profesional de la educación.

Desde los años setenta y hasta terminar los noventa, el Estado tenía un solo concepto de maestro y eran los regidos por el decreto 2277 de 1979, donde se tenían en un régimen muy especial, que les daba la confianza de ejercer una profesión con muchas garantías, tanto económicas como de salud y trabajo, además su proceso de ascenso era muy respetado y acorde al tiempo de trabajo y de estudio, después de este surge el Decreto 1278 de 2002, en donde el maestro pierde su figura y se vuelve un empleado más del Estado y se asume como otro profesional más, en donde la única diferencia es que pertenece al sector educativo; este Decreto minimizó la carrera docente, pues a pesar que mejoró un poco en cuanto al factor salarial, dejó de lado la importancia de la pedagogía, para la cual se supone que es formado un docente, esto hizo que el docente perdiera de alguna forma su identidad y se convirtiera en un empleado más, el cual cumple con unas funciones determinadas por el Estado, esto se evidencia además desde algunas universidades privadas que ofrecieron programas de formación en licenciaturas que carecían de rigurosidad y acompañamiento por parte del ministerio de educación, esto ocasión que se formaran cantidad de profesionales de la educación en tiempos más cortos y sin las

exigencias mínimas de calidad, esto se notó además con la cantidad de títulos vendidos a docentes que solo les interesaba ascender sin estudiar y que en algunos casos fueron ubicados y sancionados respectivamente.

Desde una óptica legalista, el docente no es más que un instrumento del Estado para la consecución de determinados fines institucionales plasmados en la Constitución y la Ley; pero desde una perspectiva formal, el docente es maestro, esto es, portador de saberes, con plena identidad y capacidades enfocadas en el aprendizaje.

Además, se puede ver como al perder la identidad que lo caracterizaba por su formación pedagógica, se genera un proceso de formación más enfocado al aprendizaje y no a la enseñanza, ya que se convierte en un ser preocupado más por ampliar sus conocimientos disciplinares y no por mejorar sus prácticas pedagógicas, aunque la exigencia del estado es buscar un docente más reflexivo y crítico, pues es lo que supuestamente quiere la sociedad actual. Todo esto ha llevado además a un enfrentamiento entre el conocimiento y la pedagogía, y otro entre el maestro formado como pedagogo y el otro formado como facilitador del conocimiento, ya que las múltiples exigencias lo han llevado a volverse más cumplidor de tareas, que creador de conceptos.

Otra de las tensiones que se han generado en el nuevo proceso de cambio en la educación es la de calidad vs enseñanza, debido a que se busca una calidad basada en profundización en el conocimiento y en la cobertura de la población, sin interesarle al estado la posibilidad que tenía el docente de realizar cambios significativos en la formación del individuo y de sus

comunidades, pues se le da más importancia a la presentación de resultados académicos y de cobertura, dejando de lado la formación integral del estudiante.

Es así que el profesional de la educación tiene un nuevo concepto de su trabajo, pues la vocacionalidad pasa a un segundo plano, interesándose más por la remuneración salarial y la estabilidad laboral, que por la generación de procesos de formación que ayude al estudiante a ser alguien útil para la sociedad desde su formación ética y de valores.

Todo esto termina con la posibilidad de que a pesar de que el estado y la Escuela Normal piensan en lo mismo, cobertura, calidad y eficiencia, no se desarrollan de la misma manera y con la misma facilidad que piensa el estado, pues al generar por un lado políticas para que la población acceda más fácil a la educación y más a la educación superior.

Gratuidad, rutas escolares y restaurantes, deja por otro lado sin posibilidad a la Escuela Normal para que mejore sus proceso de formación de maestros, ya que deja que ingresen y lleguen a dicha Escuela Normal profesionales que no tienen la formación en pedagogía, esto genera un cambio en la mentalidad del docente formador y del docente en formación, ya que están mostrando un concepto distinto del maestro, el cual se basaba en la formación por vocación y convicción, que le interesaba más que sus estudiantes salieran a ejercer con buenos conocimientos pedagógicos, con prácticas enfocadas en la formación integral y con la certeza de que ser docente es el camino para cambiar una sociedad que está inmersa en el inconformismo.

La Escuela Normal como institución y el maestro instrumentalizado.

Con el artículo 112 de la Ley 115 de 1994, el cual autoriza a las escuelas normales debidamente reestructuradas a formar educadores para el nivel de preescolar y básica primaria, y por lo cual pasan a ser escuelas normales a escuelas normales superiores, se inicia un enfrentamiento interno en las escuelas normales, y más en los docentes, pues deben aprender a manejar otras áreas para las cuales no tenían la preparación adecuada; durante este periodo las escuelas normales, y especialmente la Escuela Normal Superior de Fredonia, se enfrentan a nuevas posibilidades de formación, pues el docente inicia un proceso de reflexión ante su quehacer pedagógico.

Durante este periodo también se produce otro cambio sustancial y es el de la implementación de los Decretos 3012 de 1997 y el decreto 4790 de 2008, los cuales dan las pautas para poder realizar los cambios necesarios en las escuelas normales y poder volver a darle a la pedagogía un nuevo punto de partida, ya que el decreto 4790 de 2008 en su artículo 2 donde se habla de la implementación de los principios pedagógicos y en su artículo 3 se implementan las condiciones de calidad, los cuales pueden ayudar a retomar de alguna manera los procesos pedagógicos que se llevaban antes de los años noventa.; estos decretos reglamentarios ayudaron a fortalecer a las escuelas normales y a tener una posibilidad clara de fortalecimiento, pues se inicia el proceso de acreditación y se implementa la formación de estudiantes para maestros con el programa de ciclo complementario; este nombre es el primero que le dan a la escuela normal superior para poder implementar los nuevos procesos de formación de docentes en Colombia dentro de las escuelas normales superiores.

Este nuevo proceso de formación vuelve a dar a los docentes de las escuelas normales el aliento para apoyarse en la ley e iniciar un nuevo proceso de formación de docentes; este ciclo complementario da a los docentes en formación la posibilidad de salir mucho más preparados para ejercer y también a los docentes formadores de cualificarse para enfrentar la nueva posibilidad de formar nuevos docentes que tengan los conocimientos suficientes para salir al campo profesional y realizar una labor adecuada.

Luego de este primer paso se le da un parte de tranquilidad a los docentes de las escuelas normales superiores para enfrentar la nueva posibilidad de entregar su conocimiento sin problemas a los futuros docentes. Después de este proceso se pasa a tener una nueva posibilidad desde las políticas educativas y es la acreditación previa, la cual da el aval desde el Ministerio de Educación para que las escuelas normales sigan con todo el proceso iniciado desde 1994, pues el ciclo complementario pasa a tomar el nombre de programa de formación complementaria con la implementación del decreto 4790 de 2008, en donde los procesos de formación de los futuros maestros logran llegar a un punto tal de reconocimiento que el normalista superior es reconocido dentro del nuevo estatuto de profesión docente y es así como puede ingresar a la carrera docente con un perfil más profesional y en el cual las diferentes instituciones de educación superior los reconozcan y los avalen para seguir sus estudios superiores.

La formación pedagógica en la normal.

La formación pedagógica en la Escuela Normal Superior de fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, se da desde el inicio de la misma como institución formadora de formadores, si nos remitimos al anexo de la reseña histórica de la institución vemos como siempre el componente pedagógico fue trascendental para el proceso formativo de nuestros maestros, es así que en este momento y desde hace muchos años la Escuela Normal desde su PEI, en su componente teleológico inicia su proceso pedagógico, esto lo podemos ver en su visión, misión y filosofía, es más hasta su himno en alguna de las estrofa hace mención a este componente tan importante como es la pedagogía.

Misión:

Educar la niñez y la juventud normalista potenciando su desarrollo humano e intelectual y formar maestros para el Nivel Preescolar y el Ciclo de la Educación Básica Primaria, con calidad humana y profesional, de acuerdo a los requerimientos de la ciencia, la tecnología, la cultura, la pedagogía y la investigación, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de la comunidad educativa como condiciones para dinamizar el Proyecto de Nación en el marco de la democracia participativa e incluyente en el contexto del Estado Social de Derecho. (Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2012).

Se ve claramente como desde su misión se tiene presente el componente pedagógico en la institución, además de otros aspectos que fortalecen la formación profesional del futuro maestro, es así entonces que de acuerdo a las políticas institucionales y en concordancia con las políticas

estatales, la Escuela Normal Superior de fredonia forma maestros desde lo pedagógico, lo cual los ayudara a enfrentar un mundo laboral lleno de problemas para resolver.

El estado a través de la Ley 115 en su artículo 109, finalidades de la formación de educadores, en sus literales b y c, habla de la formación pedagógica y de la investigación pedagógica y en sus decretos reglamentarios, como el 3012, el 4790 y demás, muestran la posibilidad de que las escuelas normales formen desde la pedagogía a sus futuros maestros y se interesen por este aspecto desde lo legal, sin embargo es de anotar que una cosa es la ley sancionada desde el estado y otras la manera como esta se instala dentro de la Escuela Normal y se vuelve norma, esto debido a que la funcionalidad de la ley depende mucho de las condiciones en que las escuelas normales se encuentran ubicadas, tanto desde su geografía, como desde cada una de sus diferentes gestiones.

Conclusiones

Como se pudo constatar a lo largo de toda esta investigación y a través de los diversas teorías y postulados hechos por teóricos expertos en pedagogía como Díaz (1993), el grupo Federici y Antanas Mockus (1984), Zuluaga (1979, 1987, 1994, 1999a, 1999b, 2001), Saldarriaga (2000 y 2003) y Quiceno (2006) y en temas de políticas educativas como Zorrilla (2002), Rivas (2004), Martínez y Orozco (2010), entre otros, la Escuela Normal Superior (también la de Fredonia – Antioquia) surge, básicamente, gracias a los cambios, algunos desde su funcionamiento, otros desde su infraestructura o su administración, y otros han estado asociados a las políticas educativas.

A partir de la Ley General de Educación en Colombia, proferida en el año de 1994, la Escuela Normal Superior ha sufrido algunas modificaciones en cuanto a la manera cómo piensa y aplica los procesos relacionados con la formación de maestros; dichas modificaciones se evidencian, sobre todo, en la primera parte del análisis, donde la primera temática habla de la normativa relacionada con la “Formación de Educadores”, se vislumbran los factores y parámetros que se deben tener en cuenta para la formación de cuerpos docentes. Básicamente, esta normatividad inicia un cambio sustancial en todos los procesos educativos en Colombia, en el que la formación de maestros tiene un giro importante en relación con la disposición legal que le exige a las escuelas normales someterse a la reestructuración a partir del cumplimiento de las condiciones básicas de calidad.

Un elemento fundamental para la problemática que se ha descrito a lo largo de todo este escrito es que la formación de maestros y maestras pasa a ser la condición fundamental de las escuelas normales; especialmente a partir de 1994 se presentan una serie de disposiciones normativas, las cuales generan grandes cambios en estas escuelas, desde su proyecto educativo institucional hasta su práctica pedagógica.

Durante los últimos veinte años se viene presentando en Colombia un fenómeno de cambio en los procesos educativos y formativos y la legislación es uno de los factores que más incide en este cambio, ya que con la Ley General de Educación en 1994 se inicia un nuevo proceso de transformación en todos los aspectos que tienen ver con la educación en el país, pues cuando se comienza a legislar sobre la educación y a dar pautas de manejo para el mejoramiento en la calidad de la educación y, por ende, en los procesos de formación, se implementa un nuevo modelo de cambio en la educación, desde su organización administrativa, curricular e ingreso de los docentes a la profesión; en este sentido, sin lugar a dudas, ha habido un gran interés por parte del Estado de legislar al respecto de la formación de maestros y maestras.

La Ley General de Educación presenta una visión muy diferente a lo que se tenía en épocas pasadas, y esta nueva visión hace que se generen cambios en todas las instituciones involucradas con el proceso de formación de maestros y maestras, incluidas las Escuelas Normales Superiores y, claro está, la Escuela Normal Superior de Fredonia.

La acreditación previa, la acreditación de calidad y desarrollo, la verificación de las condiciones básicas de calidad, además de la apropiación de las diferentes normativas del

gobierno, constituyen el aparato legal de la ola reformista a la que se han visto sometidas las Escuelas Normales Superiores en Colombia durante los últimos años y ello deja entrever una serie de tensiones: en primer lugar, entre el sujeto de formación y el formador de formadores, ya que, de alguna manera, cuando la ley se convierte en norma se inicia un proceso de cambio; la otra tensión es la que se genera entre la institución y la formación del maestro, este aspecto es fundamental, ya que la institución es la encargada de hacer visible la ley, pues allí es, precisamente, donde se instala de manera directa; y la última tensión es la que se da entre la ley y los procesos de formación que se dan dentro de la institución, pues, de alguna forma, cuando la ley se vuelve norma se instala de manera directa, como ya se mencionó en líneas anteriores, y genera cambios en todo el proceso formativo.

El tema de la formación de maestros y maestras ha sido, desde hace varios años, una de las preocupaciones de las Escuelas Normales como parte de los retos que ha convocado el Ministerio de Educación Nacional cuando legisló sobre la atención a poblaciones vulnerables y planteó la propuesta de Modelos Pedagógicos Flexibles. Llevar las prácticas pedagógicas al contexto, la educación rural, la atención a la población con necesidades educativas especiales, el conflicto y los derechos humanos, entre otros, son sólo algunos de los retos que tiene la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez” para la formación de sus maestros.

Es pertinente que el futuro maestro o maestra contraste la teoría pedagógica con la realidad educativa y tome conciencia del rol que le corresponde desempeñar en el ejercicio de su profesión docente. Lo anterior, implica, por ende, la necesidad de un plan de formación, la

resignificación de la formación del maestro como sujeto social, capacitado para leer e interpretar los contextos para transformarlos.

En general, se puede decir que es necesario que la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez” se vincule al contexto que le rodea, a través de las prácticas pedagógicas con sus estudiantes, con un proyecto pedagógico, acogiendo, desde un sentido práctico, las políticas públicas delineadas para la formación de maestros. Es por ello que se hace necesario que los planes de estudio de las Escuelas Normales se modifiquen como fruto de los procesos de investigación, dirigidos a la formación integral desde la académica y el ser humano.

La incidencia en los contextos es clara, pero falta hacer una lectura de todos los espacios, todos son distintos y con grandes diferencias de una comunidad a otra, para lo cual se requiere de la práctica pedagógica investigativa, donde muchas resaltan la investigación desde el aula, el diario de campo y la investigación acción educativa y pedagógica dirigidas a fortalecer la investigación formativa de sus educandos. La vinculación a través de sus prácticas pedagógicas investigativas está fortaleciendo una buena relación con las administraciones municipales y, a su vez, la cooperación a nivel de recurso humano y financiero que se pueden institucionalizar.

Lo anterior hace necesario que tanto los educadores como los estudiantes en formación presentes en la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, articulen propuestas y procesos que permitan reconsiderar la formación de maestros como sujetos sociales en torno a determinar cómo se está asumiendo en la Escuela Normal los conceptos de educación

y formación y qué se puede hacer en el contexto social alrededor de la inclusión y la vulnerabilidad.

De igual manera, resulta pertinente que en la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez” se destaque la importancia de la investigación en la cualificación de los procesos pedagógicos y sus prácticas a través de los diferentes elementos que permitan la construcción de la ciencia en los centros educativos; me refiero a la formación del maestro como intelectual que reconoce y trabaja sobre las realidades sociales del entorno y desarrolla unas prácticas que son las que hacen al maestro sentir ese deseo de ser maestro.

También resulta necesario que en la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez” se asuma la pedagogía como campo conceptual y dinamizador en la formación de maestros investigadores, los cuales conozcan las problemáticas educativas de las aulas, de las instituciones y de los distintos contextos. Al interrogarse por su saber y su hacer pedagógico, en relación con los referentes académicos de la profesión y con la realidad escolar y social, los maestros deben cultivarse para contribuir a las transformaciones culturales y sociales que el actual contexto educativo les reclama, atendiendo también a la población con necesidades educativas especiales.

El conocimiento que posee el maestro sobre la pedagogía y sobre el saber disciplinar que enseña, se construye históricamente mediante la integración y reelaboración de los saberes obtenidos en diferentes contextos (escolar, social y cultural) lo cual constituye la historicidad del maestro. Es el conocimiento que el docente fundamenta a partir de su experiencia como

estudiante y como profesional de la educación el que se manifiesta permanentemente en su práctica como maestro, y es el conocimiento que debe reelaborar, mediante la reflexión continua y sistematizada, el que lo constituye como un actor consciente de su quehacer pedagógico.

La formación de maestros implica la configuración de un nuevo educador y educadora formados desde lo social, donde puedan interactuar desde su saber con la ciencia, las nuevas tecnologías y los contextos sociales; ese es precisamente el reto actual de las Escuelas Normales, las Universidades, las Corporaciones, Organizaciones No Gubernamentales, el Estado y la Sociedad civil con todos sus intelectuales; ese mismo debe ser el marco configurativo de la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez” y por ende, la dirección de nuevas políticas educativas que se desarrollen a futuro.

Es el maestro quien debe asumir la reconfiguración de los procesos de formación al interior de la Escuela Normal en el marco de las políticas educativas a partir de su recontextualización y entendiendo cómo una construcción de saber pedagógico permite la profesionalización del docente, trascendiendo los paradigmas y arquetipos que tradicionalmente se han tratado de establecer en el ámbito de la formación de docentes en Latinoamérica.

Es necesario hacer énfasis en asumir la formación de maestros en toda su complejidad, lo cual requiere que las Escuelas Normales Superiores, y en particular la Escuela Normal Superior de Fredonia “Mariano Ospina Rodríguez”, se comprometan con la fundamentación pedagógica de una propuesta de formación inicial de maestros para todos niveles educativos, formulada a partir

de los núcleos del saber pedagógico, enriquecida con la investigación educativa y viable a través de la gestión institucional en su dimensión formativa y en su relación con el contexto.

Para comprender las implicaciones de las Escuelas Normales en Colombia, es necesario tener presente el proceso de investigación que se da en ésta, la cual tiene una incidencia muy importante en todo el proceso de formación en Colombia en los últimos años; además, porque es en esta institución donde se inicia, precisamente, el proceso de formación de los futuros maestros del país; por ello, la Escuela Normal implica tener presente qué es y cuál es su papel en todo este proceso de formación.

Hablar de las Escuelas Normales en Colombia se convierte en uno de los temas más relevantes en la educación, puesto que éstas cumplieron, y cumplen aún hoy en día, uno de los procesos más complejos en el desarrollo de los procesos educativos de un Estado; es además un tema que tiene gran trascendencia en el ámbito educativo, pues es claro ver cómo la historia de Colombia se conecta de manera directa a la tradición formativa de las instituciones educativas de primaria, secundaria, media, técnica, tecnológica y universitaria.

Se puede concluir que la idea de las políticas educativas es contribuir al mejoramiento de la calidad educativa del país y que las escuelas normales superiores juegan un papel determinante en dicho proceso; sin embargo, se puede ver que estas políticas educativas, de algún modo, no reflejan lo que buscan dentro de las escuelas normales superiores, pues desde el principio se ve cómo el concepto de maestro va cambiando a medida que se presentan las leyes, decretos y demás documentos que reglamentan estas instituciones.



Este cambio hace posible que se genere un nuevo proceso de formación académica para los nuevos docentes, y que los maestros que se encuentran en las escuelas normales superiores puedan apoyar, desde su conocimiento pedagógico y tradicional, estos nuevos seres que encontraran un respaldo en estas políticas para mejorar los procesos de calidad de la educación del país.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Referencias

- Aguilar R., D. A., Calderon P., I. C. (2006). Políticas educativas e institución formadora de maestros: imágenes de un dispositivo de resistencia. *Las Escrituras de la Política ¿La rebelión del lenguaje. Pedagogía y Saberes, 4*, 29-44.
- Álvarez, A. (1991). Leyes generales de educación en la historia de Colombia. *Educación y Cultura, (25)*, 51-54.
- Álvarez, J. (2012). “Docente”, “maestro” y “profesor”. Recuperado de <http://www.delcastellano.com/2012/06/01/docente-maestro-profesor/>
- Arellano, A. (2004). Un estado del arte del estudio sobre las reformas escolares. *Educación y Pedagogía, 16(38)*, 1-25.
- Arias, F. A. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2(9)*, 703-720.
- Bautista M., M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología, 32(2)*, 111-131.

- Blanco R., R., Hidalgo P., H. A., Ibarra R., O. A., Martínez de D., E., Ochoa P., M. L., Quintero T., D. y Salinas S., M. L. (2000). *Formación de maestros: elementos para el debate*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores.
- Bolívar O., R. M., Cadavid R., A. M. y Echeverri S., J. A. (2009). *Del Estado docente al Estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. *REICE*, 4(2e), 1-26.
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: 4 actores, 3 lógicas y 8 tensiones. *Revista electronica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(2e), 1-26.
- Calvo, G., Rendón L., D. B. y Rojas G., L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 201-218.
- Camacho B., B. (2007). *La reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco, avances y dificultades en la implementación: 1999-2006*. México: Flacso.

- Cardelli, J. J. y Duhalde, M. Á. (2001). Formación docente en América Latina: una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 38-43.
- Castro V., J. (2010). *Componente Común Formación Inicial de Maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía.
- Chabannes, R. (1997). La Formación de profesores en Francia. *Educación y Pedagogía*, 9(17), 27-48.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero.
- Colombia. Presidencia de la República. (2008). *Decreto 4790, 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*. Diario Oficial 47212 de diciembre 23 de 2008.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano: 1 Artes de hacer*. México D.F: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.
- De Tezanos, A. (1987). *Maestros, artesanos intelectuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Díaz B., A. e Inclán B., C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, (25), 1-22.
- Díaz F., A. (1997). El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba. *Educación y Pedagogía*, 9(17), 137-151.
- Díaz V., M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz V., A. y Díaz M., F. (2006). *Políticas educativas: enfrentando la desigualdad educativa. Ponencia en Política Educativa, Internacional y Nacional*. Recuperado de politicaseducativaslegislacionydocencia.files.wordpress.com
- Echeverri S., J. A. (1997). *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes*. Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas.
- Elliott, J. (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Perspectivas*, 32(3), 1-20.
- Escolano B., A. (1997). La reforma de la formación de maestros en España. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 77-93.

- Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez”. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Fredonia: Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez”.
- Esteve, J. M. (2008). *Formación de Maestros en Europa: Hacia un nuevo modelo de formación*. Recuperado el 9 de noviembre de 2013, de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesores_europa_esteve.pdf
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J. Granés, J., Castro, M. C., Guerrero, B. y Hernández, C. A. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (14), 69-90.
- Fernández P., J. Reyes T., K. M., Dávila O., C. A. y rtiz, Torres L., O. (2006). Maestros en educación superior: un estudio de egresados. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-24.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continúa en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad: curso en el College de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. (2009). *Diseño de Proyectos de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.

Galván L., L. E. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. *Educación y Pedagogía*, 9(17), 51-74.

Garrido A., M. del C. y Valverde B., J. (1999). La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 777-784.

Gómez de S., G. (2003). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.

González V., T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (16), 135-144.

Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia –GHPP–. (2005). *El maestro como sujeto público, práctica pedagógica e institución de formación de maestros: estudio de caso de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán, Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.

- Hernández, R., Fernández C., C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Liston, D., P. y Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata.
- Martínez B., A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez B., A. y Orozco T., J. H. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 105-122.
- Martínez de D., E., Ibarra R., O. A., Ochoa P., M. L., Salinas S., M. L., Hidalgo P., H. A., Escobar, M. E, y Artunduaga M., L. A. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá: Serie documentos formación de maestros.
- Mejía, A. y Magendzo, A. (2002). *La calidad de la educación en tiempos de globalización. Una mirada crítica desde la educación popular*. Nicaragua: Ponencia Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría, 21-22 de octubre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *La revolución educativa. Plan sectorial de educación 2002-2006*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Revolución Educativa Altablero*, (34), 1-20.
- Miñana B., C. (2010). Políticas neoliberales y neoconstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991 – 2010. *Revista Propuesta Educativa*, (34), 1-21.
- Mockus, A. (1984). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación. *Educación y cultura*, (2). 29-34.
- Molina, F. (2010). La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas. *Ra Ximhai*, 6(1), 131-143.
- Muller de C., I. (1989). *La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia. Ubicación del decreto orgánico de Instrucción pública primaria de 1870, en una perspectiva internacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Murcia, L. E. (2007). *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: analisis comparativo de politicas educativas*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.
- Niño Z. L. S. y Díaz B., R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (12), 5-15.

- Oliveira, D. A., Bordon, J. O. Cavarozzi, M., Didriksson, A. Lessard, C., Martínez O., A. Morduchowicz, A., Rubiano de la C., J., Tedesco, J. C. y Vollmer, M. I. (2010). *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IIPE – Unesco.
- Paredes O., D. M. (2010). *John Dewey y la educación democrática: una aproximación a su propuesta de formación de maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Peláez V., L. (2005). *Reseña Histórica de la Escuela Normal*. Fredonia: Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez del Municipio de Fredonia.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Quiceno C., H. (2006). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Revista Educación y Pedagogía*, 31-53.
- Reyes C., L. y Sanz, J. F. (2009). *La Escuela Normal: una tradición formativa*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/claudiacastillo/escuela-normal-una-tradicin-formativa>

- Ríos B., R. (2006). *Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rivas F., I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, (4), 36-43.
- Robalino C., M. y Körne, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Andros.
- Rodríguez F., E. (1997). Dimensiones de la formación de profesores en Chile, en un contexto de reprofesionalización. *Educación y Pedagogía*, 9(17), 95-135.
- Rodríguez G., J. M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, 141-147.
- Saldarriaga V., O. (2000). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, siglos XIX y XX. *Revista Investigación Educativa y Formación Docente*, 3(5/6), 66-84.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en 10 países*. Perú: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo – PROEDUCA-GTZ.
- Soëtard, M. (1997). Historicidad y actualidad en Pestalozzi. *Educación Y Pedagogía*, 9(17), 13-26.
- Vasco, C. (1993). *Reflexiones sobre la didáctica escolar..* Recuperado de <http://www.eeducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=104&conID=1493>
- Vega G., L. (2005). Los Sistemas Educativos Europeos y la Formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido. España y Finlandia. *Revista de Educación*, (336), 169-187.
- Zabalza B., M. Á. y Zabalza C., M. A. (2012). *Profesoraes y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.
- Zapata V., J. J., Galeano L., J. R. y Zapata R., I. (2010). *La resignificación de la formación de maestros y maestras mirada desde la pedagogía social. Estudio de casos: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz de San Jerónimo*. Medellín: CODI.

- Zambrano L., A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16(54), 11-19.
- Zapata V., J. (2006). La Pedagogía Social en la formación de nuevos profesionales. *Uni-Pluri/Versidad*, 6(2), 1-7.
- Zorrilla F., M. M. (2002). *¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?* México: Panel Calidad y Equidad en Educación.
- Zuluaga, O. L. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1994). Las escuelas normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 263-278.
- Zuluaga, O. L. (1999a). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri (Coord.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (81-88). Medellín: Universidad de Antioquia.



Zuluaga, O. L. (1999b). *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868: entre el monopolio y la libertad de enseñanza*. El caso de Bogotá. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Zuluaga, O. L. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 – 1868. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 41-49.



Anexos

Este anexo fue tomado del PEI de la Escuela Normal Superior “MARIANO OSPINA RODRIGUEZ” de Fredonia.

Anexo A. Historia de la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez.

Varias son las etapas que se han superado para llegar a lo que hoy es la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia. Ellas son:

Primera década. Según datos históricos, hasta 1951 funcionó en el edificio que hoy ocupa la Escuela Normal el Colegio de La Presentación regentado por las Hermanas de ésta comunidad. En Enero de 1952 la Gobernación de Antioquia creó el “Instituto Comercial Mariano Ospina Rodríguez”, en dos años (1954) se hizo preciso el cambio de modalidad y fue así como una nueva disposición creó el “Colegio de Orientación Familiar” y el 31 de Agosto de 1956 se fundó la “Escuela Normal Superior de Señoritas Mariano Ospina Rodríguez”.

La Escuela Normal lleva este nombre en honor al ilustre estadista Doctor Mariano Ospina Rodríguez quien en la década de 1840 siendo Ministro del Interior desempeñó varios cargos y planteó un férreo sistema para la educación básica y media, participó en la elaboración del nuevo plan de estudios implantado durante esa administración, así como en la elaboración de la Carta Constitucional de 1843, impulsó el retorno de los Jesuitas al país y el Proyecto de Ley en 1842 que estableció las Escuelas Normales y en 1844 propuso un plan, el cual generaliza el desarrollo

de la educación de las Escuelas Normales, cuyo pensum haría referencia a principios científicos-pedagógicos de la enseñanza. Posteriormente ocupó la gobernación de la entonces provincia de Antioquia y durante el gobierno de Mosquera, cooperó con la redacción de la Ley sobre libertad de enseñanza y destinación de recursos para la educación, junto con Rufino José Cuervo. Mariano Ospina Rodríguez fue educador por vocación y como tal dirigió el Colegio Académico, hoy Universidad de Antioquia y un internado campestre en nuestro pueblo hacia 1852, por los lados de Combia, hoy Hacienda El Colegio.

La Escuela Normal como entidad responsable de la formación de educadores tuvo su origen en 1956, iniciando labores el 20 de Enero de 1957 con tres grupos: quinto preparatorio, primero y segundo bachillerato. En ese mismo año se inició el internado con un grupo pequeño de alumnas provenientes de todos los pueblos vecinos de Fredonia. El fin único de la Escuela Normal era la formación de maestras idóneas para la educación primaria. Tal idoneidad se refería no solamente al orden moral e intelectual, sino también a un desempeño profesional que las ubicara dentro del ámbito de sus comunidades. Las primeras 10 normalistas con título de MAESTRA SUPERIOR se graduaron en el año de 1961.

Con la expedición del Decreto 1555 de 1963 se organizó la educación normalista en el país. Éste decreto establecía un plan de estudios único para el maestro urbano y rural y además que toda Escuela Normal debía tener Escuela Anexa como campo de prácticas y experimentación pedagógica. La Escuela Normal expidió el título de MAESTRO como pre-requisito para la vinculación a la educación primaria.

Durante esta primera década la Normal tuvo cuatro rectoras, una de ellas la fundadora y primera rectora: Doña Margarita Correa de Escobar (Enero 20 de 1957 a Enero de 1960). Le siguen en su orden Josefina Vélez V (Enero 20 de 1960 a Noviembre 24 de 1961), María Teresa Gómez Uribe (Enero de 1962 a Noviembre del mismo año) y Rosa Echeverri de Trujillo (de Enero de 1963 hasta Noviembre de 1968).

Segunda década. En la segunda década de 1966 a 1976 se dieron acciones relevantes como la formación de maestros y maestras bachilleres. A partir de 1974, con la expedición de la Resolución Nacional N° 4785, reglamentaria del decreto 080 del mismo año y con unos estudiantes sin tener definida su vocacionalidad se les confirió el título de MAESTROS BACHILLERES, habiéndose iniciado su formación pedagógica desde el tercer grado de la educación básica secundaria. Otro título otorgado en esta década fue el de MAESTRO (A).

En 1968 la institución empezó a funcionar mixta y se llamó Normal Departamental Mariano Ospina Rodríguez y en 1970 empezó a funcionar la escuela Alicia Díez, como la primera Escuela Anexa a la Normal. Además, empezó a funcionar el Jardín Infantil hoy Preescolar (1973) en la Escuela Anexa Alicia Díez. En el mismo año se inició en la Normal los cursos de profesionalización para maestros sin título normalistas clasificados en tres niveles, así:

- Para bachilleres en ejercicio de la docencia
- Para maestros en ejercicio que tuvieran quinto bachillerato o Incadelma medio o quinto de Normal.

- Para maestros en ejercicio de la docencia que acreditaran el cuarto de bachillerato o el título de Normalista Rural. Fue así como después de realizar los estudios correspondientes y llenar los requisitos, se le confirió el título de NORMALISTA.

En 1975, la Escuela Urbana de Varones Marco Fidel Suárez, empezó a funcionar como escuela anexa a la Normal. Dos rectoras trabajaron en esta segunda época: Rosita Echeverri de Trujillo (de Enero de 1963 hasta noviembre de 1968) y Doña Sofía Zuluaga de Jiménez (Enero de 1969 a Febrero de 1977).

Tercera década. La década de 1976 a 1986 se caracterizó por aspectos como la formación de bachilleres pedagógicos. De acuerdo con el decreto 1490 de 1978, incluidas las Escuelas Normales dentro del subsistema de bachillerato tecnológico tácitamente pasaron a ser bachilleres pedagógicos. La denominación de Escuela Normal sólo quedó como una costumbre de la comunidad para nombrar a estas instituciones. De manera paulatina, se inició el plan establecido por la Resolución 4785 de 1974 y el Decreto 1419 de 1978. Así mismo, en el año 1979 se inició la etapa experimental de la renovación curricular en la Normal y luego de los ajustes sugeridos se oficializó a partir del Decreto 1002 de 1984.

En ésta década la formación de los maestros y maestras se orientó a un más amplio servicio a la comunidad, acentuando la función social de la escuela e intensificando las ciencias y las técnicas de la educación. Además fue condecorada la Normal con la Medalla al Mérito Pedro Justo Berrío, por parte de la Secretaría de Educación y Cultura, en 1982 cuando se celebraron los

25 años de labores y en 1983 la Fundación Pro-Desarrollo de Fredonia la distinguió con la Medalla Tulio Restrepo Barrientos.

La reconversión gradual de la Escuela Normal a Bachillerato Pedagógico diversificado desde 1985, muestra cómo en Antioquia la pedagogía fue asumida como un área eminentemente vocacional. De esta manera la modalidad pedagógica se constituyó como una alternativa más dentro de las gamas de modalidades que ofrecía la diversificación educativa y que planteaba como fin orientar la vocacionalidad del alumno y no formar al maestro, como la Normal lo hacía tradicionalmente. EL TÍTULO DE BACHILLER PEDAGÓGICO permitió el ingreso al escalafón docente y el ejercicio profesional. Adicionalmente se entregó el título de MAESTRO BACHILLER. En 1985 la Normal empezó un Bachillerato Agropecuario con un fracaso institucional. Igualmente se organizó la Fundación denominada Compartamos para estudiantes con escasos recursos económicos.

Tres rectores con extraordinarias relaciones humanas pasaron por los espacios Normalistas: Doña Sofía Zuluaga de Jiménez (Enero de 1969 a Febrero de 1977), Luz Amalia García Arango (Febrero 15 de 1977 hasta 1980) y Luis Humberto Calle Cano (Febrero 15 de 1980 hasta mediados de 1985).

Cuarta década. En la época de 1986 a 1996, la Normal se caracterizó por eventos como la formación de BACHILLERES PEDAGÓGICOS y COMERCIALES. Por primera vez la Escuela Normal expide el título de BACHILLER COMERCIAL en 1987, modalidad con gran impacto en la comunidad, una empresa comercial didáctica de buena calidad y la formación en valores

para el trabajo empresarial. Otro evento importante fue la participación activa en el Proyecto Piloto de Normales (1989) “La Educación Familiar para el Desarrollo Infantil en el Currículo de Formación Docente”, en el marco de PEFADI. Proyecto que proporcionó al maestro en su formación los elementos necesarios para que realice su labor educativa con la comunidad en función del niño menor de siete años a través de la pedagogía participativa.

A partir de 1990, son varias las Normales legales que surgieron en relación con la formación del bachiller pedagógico. Además la institución durante todo este tiempo participó de los replanteamientos que sobre la formación del maestro se hicieron en Antioquia ya que la pedagogía estaba siendo asumida como un área eminentemente vocacional.

Con el surgimiento de la Ley 115 de 1994 y otros decretos posteriores, en los cuales se planteaban los requisitos para la transformación de las Escuelas Normales, la institución se sometió a la reestructuración como Escuela Normal Superior, por lo tanto el bachillerato comercial pasó al Liceo Efe Gómez Institución urbana del Municipio.

Dos rectores, una mujer y un hombre con gran sentido de responsabilidad trabajaron por la Normal en esta época: Linda María Pulido Gutiérrez (Agosto 1 de 1985 hasta Abril de 1992) y José Joaquín Lopera Ramírez (desde Abril de 1992 hasta mediados de 1997).

Quinta década. Durante el período de 1996 a 2006 la Escuela Normal se caracterizó por el proceso de reestructuración. Fue fundamental la fusión de la Básica Primaria y el Preescolar de la Escuela Alicia Díez con la Básica Secundaria y la Educación Media de la Normal a partir de la

Resolución Departamental N° 001816 de Septiembre 30 de 1998, denominándose desde esa fecha” Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez”.

La Escuela Normal inició el 31 de Agosto de 1998 el Ciclo Complementario con énfasis en Lengua Castellana para la formación de los nuevos maestros, otorgando el título de NORMALISTA SUPERIOR al término del mismo que los acredita para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y el ciclo de la educación básica primaria. Igualmente la entrega del título de BACHILLER ACADÉMICO CON PROFUNDIZACIÓN EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA al término del grado undécimo (11°).

En el marco normativo que va de la aprobación de la Ley 115 de 1994, pasando por el Decreto 3012 de 1997, a las últimas disposiciones que se recogen en el Decreto 4790 de 2008, ha estado presente el interés del Estado por fomentar la calidad educativa de las escuelas normales superiores. En este transcurso de tiempo, la Escuela Normal se ha sometido a una serie de procesos de evaluación, tales como los de la acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo. En el caso de la Acreditación Previa, la evaluación respondió al proceso de reestructuración de la Escuela Normal Superior, que se llevó a cabo en cumplimiento de los ordenamientos legales establecidos por el Decreto 3012 de 1997, con este marco normativo el Ministerio de Educación Nacional reconoció “la idoneidad y calidad del programa académico que ofrece la Escuela Normal”.

Con la acreditación previa en 1999 la Escuela Normal Superior dio cuenta de sus capacidades académicas y administrativas para ofrecer, en condiciones de calidad, el programa de formación

del ciclo complementario de maestros para la educación preescolar y básica primaria, cuya preparación debía ser la más idónea con el fin de orientar los procesos formativos de niñas y niños. El rector de la época fue un maestro egresado de la Normal, Jaime Hernán Valencia Zapata (desde Agosto de 1997 a Septiembre de 2010). A partir de 1999 se entró en un nuevo proceso de cuatro años que dinamizó la vida institucional propiciando avances como la graduación de la primera cohorte de Normalistas Superiores el 9 de Junio del año 2000.

Respecto a la Acreditación de Calidad y Desarrollo, ésta consistió en establecer si la institución que había obtenido la acreditación previa y la autorización para desarrollar su propuesta de formación de maestros, contenía en la realidad institucional y poseían en la práctica los elementos y procesos para que la misión formadora se realizara en condiciones óptimas. Para éste proceso se requirió de la visita de Pares Académicos (por parte de Secretaría de Educación de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional) y con la asesoría del Tecnológico de Antioquia como Universidad en convenio se hizo más eficiente el proceso, obteniéndose en el 2003 por un período de cinco años. Otros eventos importantes fueron: el reconocimiento de Secretaría de Educación a través del Escudo de Antioquia Categoría Plata, y el hecho significativo del año 2006 fue la celebración de las Bodas de Oro de la Escuela Normal.

La Escuela Normal hoy. En este proceso de dar cuenta de la calidad del servicio educativo, a finales de 2008 el Gobierno Nacional estableció, mediante el Decreto 4790, las condiciones de calidad que debe cumplir la Escuela Normal Superior, específicamente en lo que se refiere a la organización y al funcionamiento del Programa de Formación Complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria. Por medio de este mecanismo el

Ministerio procedió a autorizar el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal por el término de un (1) año, condicionado al diseño y presentación de un Plan de Mejoramiento, mediante la expedición de un acto administrativo debidamente motivado, el 06 de Agosto de 2010 con la Resolución 6970 del Ministerio de Educación Nacional. A partir de la fecha y con la participación del nuevo rector Elkin Patiño Pérez que llegó a la institución desde el 20 de Septiembre de 2010, la institución se prepara para posicionarse nuevamente en el lugar que su historia le merece como formadora de formadores.

Con miras a la nueva verificación de las condiciones de calidad del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal y con el convenio de Cooperación Académica desde el 2006 con la Universidad de San Buenaventura, la asesoría y acompañamiento con la misma Universidad, la Secretaría de Educación Departamental y el Ministerio de Educación Nacional se desarrolla el proceso de autoevaluación institucional, en el cual se abren espacios para el análisis y la reflexión crítica que facilita evidenciar los avances y los puntos débiles constatados a partir de las evaluaciones anteriores con Secretaría de Educación (visita de Inspección y Vigilancia) y el Ministerio de Educación Nacional. Del mismo modo se llevan Planes de Mejoramiento a corto, mediano y largo plazo, a partir de las fortalezas y debilidades encontradas en la evaluación institucional realizada con todos los actores de la comunidad educativa, con el propósito de sostener la calidad en cada uno de los componentes del Proyecto Educativo Institucional. Producto de lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, autoriza el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria mediante la Resolución 9177 del 08 de Agosto de 2012.

Hasta la fecha (Agosto 31 de 2013) la Escuela Normal ha graduado diez (10) cohortes del Ciclo Complementario con énfasis en Lengua Castellana y cinco (5) cohortes en el Programa de Formación Complementaria sin énfasis. Desde el año 2010 la Escuela Normal oferta el programa a los egresados de la Educación Media que acreditan título de bachiller académico en otra modalidad y en el pasado mes de Junio del año 2012 se graduó el primer grupo.

En conclusión, la Escuela Normal, a lo largo de su trayectoria histórica, ha asumido transformaciones y cambios en la formación de maestros, la educación, las prácticas pedagógicas, los espacios y tiempos, la proyección y la evaluación, aspectos fundamentales para legitimar la idoneidad y la calidad de la propuesta de formación de maestros hacia una institución de alta calidad. El desafío hoy es enfrentar la sostenibilidad de la calidad con mayor confianza y eficiencia.