

## Informe final proyecto de investigación

Emergencia y Consolidación del Dispositivo Formativo Comprensivo en  
las Escuelas Normales Superiores: su incidencia en la vida cotidiana

Jesús Alberto Echeverri Sánchez  
Investigador principal

Luz Victoria Palacio Mejía  
Hilda Mar Rodríguez Gómez  
Coinvestigadoras

Escuela Normal Superior María Auxiliadora -Copacabana-  
Escuela Normal Superior Sata Teresita -Sopetrán-  
Escuela Normal Superior "Rafael María Giraldo" -Marinilla-

## PRESENTACIÓN

Desde el inicio mismo del proyecto *Emergencia y Consolidación del Dispositivo Formativo Comprensivo en las Escuelas Normales Superiores: su incidencia en la vida cotidiana*, buscábamos tener las historias propias de cada una de las normales participantes., saber como el curso de los acontecimientos iban definiendo las presencias y ausencias de los conceptos, las experiencias y los sueños.

El primer paso para ello fue tener un equipo de trabajo que pudiera conversar sobre las transformaciones de los espacios y los tiempos a partir de las realidades construidas en viajes y memorias. Era un encuentro para ser... escritura y palabra, para narrarnos y decirnos a través de la escritura, el campo aplicado, los referentes y todos aquellos elementos que conformaron el Dispositivo.

Estuvimos inmersos en el dispositivo; en tanto máquina productora de sentido nos permitió disponer las fuerzas, las palabras, los viajes y las experiencias para construir esta aproximación a las normales y a nosotros mismos.

El itinerario trazado por cada una es diferente, hemos partido del mismo lugar, pero no hemos llegado al mismo punto por los mismos senderos. El equipaje y los mapas eran diversos, como diversas son las producciones; es decir, el relato sobre el viaje.

10

Para Copacabana, el ejercicio de escritura era una tarea para sistematizar varios años de experiencia, se trataba de contar y mostrar sus avances en el proceso de constitución en escuela normal.

En el caso de Marinilla, fue necesario recorrer los caminos de sus constitución para identificar los pasos necesarios que les permitieron ser una Escuela Normal Superior. Este viaje significó recuperar sus tradiciones de encuentro y trabajo, reconocer sus formas de saber y, sobre todo, escuchar las voces de su ejercicio de maestros y maestras.

Para Sopetrán, el proyecto fue una forma de ser... de recuperar-se, de devolver la mirada sobre su mismos y recordar su historia, esa que los llevó hasta 1949 para saber, desde los inicios de la institución, las configuraciones y prácticas que vivieron.

Para la Universidad este proyecto fue la afirmación de una tradición que reconoce la pedagogía como un saber que funda un oficio: el de maestros y maestras; y el de un puñado de conceptos que se extendieron por las instituciones normalistas para recrear otras formas de saber.

## LAS HUELLAS RECOGIDAS EN PALABRAS

Hilda Mar Rodríguez Gómez  
Victoria Palacio  
Alberto Echeverri

Desde el inicio del proyecto *Emergencia y Consolidación del Dispositivo Formativo Comprensivo en las Escuelas Normales Superiores: su incidencia en la vida cotidiana*, buscábamos tener las historias propias de cada una de las Normales participantes, saber como el curso de los acontecimientos iba definiendo las presencias y ausencias de los conceptos, las experiencias y los sueños.

El primer paso para ello fue tener un equipo de trabajo que pudiera conversar sobre las transformaciones de los espacios y los tiempos a partir de las realidades construidas en viajes y memorias. Era un encuentro para ser... escritura y palabra, para narrarnos y decírnos a través del campo aplicado, los referentes y todos aquellos elementos: núcleos interdisciplinarios, planes de estudio, proyectos de investigación, equipo docente, manuales escolares y otros que conformaron el Dispositivo. Fuimos un grupo de apoyo y discusión, dispuestos a tejer sueños y observar, con detenimiento y placidez, los cambios operados en las Escuelas Normales Superiores dibujados a través de espacios y tiempos que se reconstruyeron desde el lenguaje, la acción y la esperanza.

Estuvimos inmersos en el Dispositivo. Este, en tanto máquina productora de sentido, nos permitió disponer las fuerzas, las palabras, los viajes y las experiencias para construir esta aproximación a la escuela y a nosotros mismos. El Dispositivo fue red que anudó los encuentros de los participantes, las evidencias de las Normales, los relatos de la realidad y los campos escogidos como fuente de análisis.

Hemos partido del mismo lugar, pero el itinerario trazado por cada una de las instituciones participantes es diferente; por ello, hemos llegado al mismo punto por diversos caminos. El equipaje, ligero y propicio, nos llevó por caminos de reconstrucción, silencios, miradas o palabras. El mapa de ruta nos indicó montañas de dudas e ilusiones, presencia de soledad y ríos de palabras que, en 8 años, dejaron una huella, sedimentada, en la vida cotidiana de las instituciones. La diversidad de paisajes nos permitió mirar flores exóticas, ramas silvestres y jardines cuidados por manos expertas.

Este viaje, uno y múltiple, nos dio la posibilidad de encontrar el espejo que reflejara la imagen que se había esfumado entre protocolos burocráticos y soledades académicas. Este espejo, cada palabra que se encuentra en los informes, nos devuelve a la comprensión iniciática de la formación de maestros como un proceso de largo aliento. Cada palabra trazada sobre el papel,

nos retorna la idea de una relación armónica y productiva entre investigadores y maestros como propone el Campo Conceptual de la Pedagogía. En fin, este viaje nos dona las bases experienciales del campo para darle vida a los niveles, formas de relación y espacios de construcción que hemos propuesto.

## PRESENTACIÓN

Reconstruir el pasado de una institución formativa puede tener implícitas muchas intenciones, algunas pueden ser un reconocimiento de sí mismos como maestros, de lo que somos, la comprensión de por qué somos de esta manera, la reflexión sobre el papel que juega cada uno en la sociedad, el aprender a valorar lo que se posee. Evocar el pasado significa volver visible la historia. Significa ubicarse en un lugar, en un dispositivo, en un campo. El Dispositivo Formativo Comprensivo –D.F.C.– es un viaje a través de los medios y del Internet que captura las luchas, los conceptos, los relatos y las imágenes que giran alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y la formación; estas naturalmente se mezclan con las acciones humanas formando redes en función de la etnia, el género y las tensiones sociales. Es formativo en tanto es productor de formaciones pedagógicas, estéticas, históricas, científicas; entendidas como mundos, dimensiones, escenarios en donde los sentidos de la formación se multiplican al articularse al horizonte conceptual de la pedagogía. Es comprensivo en la expresión Spinoziana que invoca Bourdieu al inicio de la “Miseria del Mundo”: “No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender”,<sup>1</sup> comprender significa tratar a los maestros como personajes de una novela que determina nuestras vidas, como se expresaba en dos slogan que hicieron carrera a través del viaje hacia las E.N: -”Llegamos al corazón de los maestros”-, -“No estamos seguros si transformamos a los maestros, pero si estamos seguros que después del viaje no volveremos a ser los mismos”- En esta experiencia los rostros de inspectores que lucíamos en el inicio de esta aventura, se deterioraron, no quiere decir que desapareciesen del todo.

Del mismo modo, el Campo Conceptual de la Pedagogía –C.C.P– nos potencia para desprendernos de las ataduras de la ley que reducen las instituciones a aparatos y ahogan las conceptualizaciones en el mundo de los intereses y las luchas, en ese acto de liberarnos, el campo se potencia como tal. La acción del C.C.P. como concepto y su apropiación en una E:N.S. nos evita quedar reducidos a la cultura local porque en su accionar no solo nos abre al entorno, sino a las comunidades académicas posibilitando acceder a las redes electrónicas que circulan por el mundo.

<sup>1</sup> BOURDIEU, Pierre. *La Miseria del mundo*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. 1993. p.7

En la reconstrucción de la historia de las Escuelas Normales Superiores el concepto de D.F.C. nos hizo viajar a través del paisaje y de la espacialidad que dan vida a la institución entreverándose con las prácticas pedagógicas y las luchas que son el pan diario de cada día. El concepto de campo nos permitió descifrar y por lo tanto activar las tensiones de la Escuela Normal —E.N.— con los poderes locales y el centro. Los viajes fueron posibles gracias a la combinación de relatos orales con registros escritos. En la lectura del tejido formado por estos registros se mezclaron la narración con conceptos provenientes del horizonte conceptual de la pedagogía<sup>2</sup> haciendo posible la reconfiguración de las experiencias, hecho que impidió verlas hundirse en el localismo y permitió hacerlas significativas para el Campo Conceptual de la Pedagogía.

Este arsenal de conceptos se constituye en el espacio que permite mostrar los puntos de contacto o encuentros entre el Dispositivo Formativo Comprensivo —D.F.C.— y la Escuela Normal Superior —E.N.S.—. Estos contactos pueden haber sido de corta, mediana o larga duración. Los de corta son aquellos que no pasaron del formalismo de las leyes o de los enunciados teóricos, no pasaron de ser pura doctrina, oralidad o simulación. Los de mediana se incrustaron en la cotidianidad de la institución entre el año de 1998-2000 momento en que el D.F.C. llegó a tener mayor presencia en la Normal, es el caso de los diarios pedagógicos o del archivo pedagógico que desaparece por completo cuando termina el auge del dispositivo; aquellos de larga duración son los elementos que se incrustaron en la cotidianidad y en el corazón de los maestros como habitus permanentes, como los núcleos interdisciplinarios —N.I.—, los proyectos de investigación tanto general —P.I.G.—, como de aula y de núcleo y la práctica pedagógica.

Enumeramos a continuación algunas categorías que nos fueron de utilidad en la reconstrucción de esta historia, se definen por su funcionalidad, es decir por las singularidades que nos ayudaron a descubrir en la E.N.S., éstas gracias a esas mismas categorías se enmarcaron en el horizonte conceptual de la pedagogía. De esta forma la E.N.S. no pierde su potencia para activar la tensión entre el sentido común y la filosofía de los profesores<sup>3</sup>.

<sup>2</sup>Olga L. Zuluaga define por horizonte conceptual de la pedagogía “el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de “cientificidad”; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber.” ZULUAGA, Olga Lucía. **Pedagogía e historia**. Foro Nacional por Colombia. Bogotá. 1987. p. 71.

<sup>3</sup> ECHEVERRI, Jesús Alberto y ZULUAGA, Olga Lucía. Contribución de la teoría de hegemonía en Antonio Gramsci, al diseño del concepto de práctica pedagógica. En: Clara Inés Ríos. Forjadores del pensamiento en Occidente. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, 2001, pp. 337-364.

- **Sujetos:** Nos referimos tanto a los que soportan el saber y el poder, como aquellos que resisten y aún modifican las estructuras y mandatos dentro de los cuales se hayan insertos. En nuestro caso hablamos de maestros-formadores, alumnos-maestros, coordinadores académicos y de práctica, rectores, padres de familia, jefes de núcleo y aquellos personajes que desde el púlpito o la alcaldía son condición de existencia para la reproducción, simple o ampliada de la práctica pedagógica. La reproducción simple nos permite volver a respirar cada día, la ampliada nos sitúa en nuevas dimensiones, podría decirse enfrenta a lo desconocido. La reproducción ampliada se puede asemejar al concepto de apropiación, tal como lo entiende el historiador José Renán Silva, no es otra cosa que entender lo apropiado como una producción de sujetos, instituciones y saberes que difieren del saber o ciencia formulado en su contexto original<sup>4</sup>. En la reconstrucción de esta historia recogemos las voces que encarnan el poder y la tradición como la de la rectora y las de las maestras de la antigua anexa<sup>5</sup> que nos trasladan al pasado remoto de la institución.

- **Instituciones:** Son una condensación de las relaciones de fuerza y de los juegos entre el saber y el poder. Es el caso de la reconstrucción histórica de la Escuela Normal en sus primeros años, que se caracterizó por el monopolio que sobre ella tenía la comunidad religiosa de las Carmelitas, lo cual llevó a un forcejeo entre las fuerzas eclesiásticas y las de los maestros, los primeros buscaban el sometimiento de maestros-formadores y de los alumnos-maestros a un mandato que exigía que los profesores fueran maestros apóstoles asumiendo su labor como un llamado divino, y los segundos buscaban su autonomía como maestros laicos. Los juegos entre el saber y el poder toman cuerpo en la emergencia del Campo Conceptual de la Pedagogía -C.C.P-, en los planes de estudio de la institución, en los proyectos de investigación, en la lucha con la ley, en el equipo docente y en los otros saberes y ciencias que combaten por ser hegemónicos en los planes de estudio.

- **El Campo Conceptual de la Pedagogía -CCP-:** Es una categoría que nos permite entender que la circulación de saberes en la E.N.S. no tiene que ver únicamente con el saber inmediato sino que en ella se gestan procesos que tienen que ver con el conocimiento, la cultura, la ciencia y los conceptos. Resulta de una inmensa utilidad para entender que la superficie donde se entrecruzan conceptos como formación, aprendizaje, educación, enseñanza e instrucción no es la ley sino las luchas estratégicas, el concepto y los relatos. La referencia a las luchas estratégicas se entiende en dos sentidos: el primero, una lucha hegemónica por aparatos y en ellos, es especialmente importante el del Estado; y segundo por el poder-saber que en la Escuela Normal Superior gira en torno a la visibilidad e invisibilidad de la pedagogía. El concepto da cuenta de la reunión de prácticas, saberes, instituciones, sujetos, ora dentro de la E.N.S., ora fuera de ella, no da cuenta

<sup>4</sup> SILVA, Renán. **Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación.** Universidad EAFIT. Banco de la República. Medellín, 2002. Pág. 86

<sup>5</sup> Ver anexo #1

como aplicación sino como reflexión que se encuentra con otros conceptos de la ciencia y la cultura, a los cuales convierte en objeto de investigación y relato, es este el punto nodal de reproducción del C.C.P.

- **Campo Aplicado:** Experiencias, experimentación, innovaciones, prácticas. Este concepto nos dota de un espejo semejante al de Luzmela en el cuento de Blancanieves, en este espejo el maestro puede observar sus múltiples reflejos, volver sobre sí mismo y preguntarse por la forma como el saber inmanente a la práctica cuestiona su hacer cotidiano. Dentro de la propuesta del Dispositivo Formativo Comprensivo los espejos que tienen como piso la práctica pedagógica se multiplican y se llaman: Equipo docente –E.D–, núcleos interdisciplinarios, método de proyectos e investigación en el aula. Respecto al trabajo de transformación de la E.N.S. la activación de las tensiones por medio del D.F.C. pasa por desplazar la práctica de la escuela anexa al C.C.P, en éste, las prácticas asumen un estatuto conceptual o narrativo, donde el relato y el concepto bajo la forma de proyecto de investigación definen la legitimación del saber impartido por la E.N.S

**Dispositivo Formativo Comprensivo –D.F.C.–:** Las debilidades y vacíos que se evidencian en las prácticas pedagógicas de los formadores de maestros ponen en escena la necesidad de construir un instrumento que permita al maestro el acercamiento al estudio y comprensión de la pedagogía y la reflexión sobre su práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, se sugiere el *dispositivo formativo comprensivo o la necesidad de elaborar dispositivos de formación diferentes* que harían el papel de mediadores entre el *campo conceptual* y los campos aplicados, pero con la mirada abierta y móvil que exigen los procesos de configuración de un nuevo maestro. Los dispositivos habitan el *campo conceptual de la pedagogía* y despliegan campo aplicado de experiencias y experimentaciones que permiten la construcción de saber pedagógico didáctico.

Los conceptos articuladores de enseñanza, formación, educación, aprendizaje, instrucción, en el dispositivo, direccionan la reflexión y el análisis alrededor de lo pedagógico, la cotidianidad del maestro, el niño y la escuela. Cada uno, a su manera, permite la interrogación por las relaciones que se tejen en la red conceptual que forman y por los sentidos que portan. En este preguntar, se configuran campos aplicados de experimentaciones e innovaciones, donde se hacen posibles conceptualizaciones y prácticas que trazan rumbos diferentes a las propuestas de formación de maestros.

El dispositivo está compuesto por líneas de enunciación, visibilidad, subjetivación y líneas de fuerza, por ello coexisten en él, un conjunto y una disposición de elementos heterogéneos tales como discursos, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, instituciones, prácticas, experimentaciones, teorizaciones, a través de los cuales se describen las relaciones de saber-poder.

El dispositivo es también el lugar de tensiones entre las propuestas de innovación y transformación de la escuela y las prácticas tradicionales, hecho que posibilita al maestro acceder a un proceso donde vuelve sobre sí mismo, toma conciencia de sí y, con ello, empieza a configurar un nuevo modo de afección, de percepción y de mirada que le permite distanciarse de la ley que aparece bajo la figura del decreto, de la autoridad escolar o del manual y ser capaz de asumir con autonomía y creatividad su práctica pedagógica. En consecuencia, puede entrar en juegos nuevos de verdad, saber y libertad que dibujan escenarios diferentes para la formación.

En el contexto anterior, la escritura juega el papel central al permitir construir y moldear la historia del maestro, construir subjetivación, pero, también, objetivar esa historia en la relación con el otro, con el "mostrarse" al otro. Este acto hace de la historia de vida un documento público, en tanto entra a circular en otros espacios diferentes al de la intimidad del maestro y hace de los relatos de vida el lugar donde es posible configurar su práctica como experiencia racionalizada.

Las historias de vida se constituyen, en el escenario más importante para la reflexión del maestro sobre sí mismo, sobre los otros, sobre la institución y sobre el saber; precisamente, es allí donde los maestros logran identificar los dispositivos tradicionales como plenos de actividades repetitivas y donde la racionalización de la experiencia, conlleva a la ruptura con prácticas anacrónicas que van perdiendo significación pedagógica.

Como se afirma anteriormente, en este espacio de la escritura, las historias de vida se constituyen en prácticas de resistencia contra los dispositivos tradicionales, pues en ellos circulan poderes que sólo son desplazados a través de la actitud crítica que asume el maestro en sus relatos, actitud que constituye un ejercicio para construir verdad y saber y, por ello, no pueden ser considerados sólo como actos externos al maestro sino actos consigo mismo.

Las definiciones que presentamos en este acápite son tanteos que son continuadas en otros capítulos a la luz que arrojan las entrevistas y los registros de primera mano.

## El Dispositivo Formativo Comprensivo

Jesús Alberto Echeverri

Antes de aproximarnos a la experiencia que cada una de las Escuelas Normales, protagonistas de esta historia, vivió en el proceso de develamiento del Dispositivo Formativo Comprensivo -DFC- desde su interior, se hace necesario esbozar de modo puntual la naturaleza conceptual de dicho dispositivo, el cual es postulado como alternativa en la búsqueda de las propuestas formativas que no olvidan la historia, la biografía, el lenguaje y la interioridad del maestro (Echeverri, 1996). Tal DFC pretende acoger, desde la experiencia de sí y de los otros, teorizaciones, conceptualizaciones, aplicaciones, apropiaciones, innovaciones y prácticas, sobre la formación de maestros. El DFC, por tanto, puede sistematizar, generalizar, conceptualizar o teorizar, bajo la condición de permanecer siempre abierto, sobre la multiplicidad de referentes formativos, entre los cuales podemos enunciar la ciencia, la cultura, el arte, lo local, etc.

El Dispositivo Formativo Comprensivo tiene uno de sus múltiples comienzos en las experiencias amasadas en la construcción de empresas pedagógicas autónomas (Caso de los PEI y la Educación popular) durante el transcurso del movimiento pedagógico a los procesos formativos de maestros con la finalidad de revocar la pasividad de éstos. Los medios de transferencia de dicha experiencia fueron los viajes físicos y mentales a las Escuelas Normales Superiores, los seminarios permanentes y la construcción en algunas instituciones normalistas de esbozos de equipos docentes, núcleos disciplinarios y proyectos de investigación. Estos acontecimientos, unos en el orden del saber y otros en el del poder definieron la naturaleza del D.F.C. como de resistencia<sup>1</sup> en la fase inicial de su experimentación, resistencia a los efectos del dispositivo anexa sobre la práctica docente, al tiempo burocrático, a los espacios cerrados, a las relaciones de autoridad, a la relación Maestro de maestros y alumno-maestro. Las mismas tienen que ver con el saber, el poder y las imágenes del maestro; en el saber, bloqueó al asignaturismo; en cuanto al poder subversión del autoritarismo y desmoronamiento de la imagen del maestro como funcionario del Estado.

En algunas experiencias se pasó de la descodificación, a la construcción y se diseñó por parte de los maestros nuevas formas de ocupar el espacio y el tiempo; mediante el uso de lo virtual, de la imagen, del cuerpo, de la ciudad y el entorno. La velocidad de desplazamiento por diferentes ámbitos, prácticas, culturas, mundos, etnias hacen del dispositivo algo polivalente. En síntesis, el dispositivo oscila entre la diseminación de las instituciones de formación en la ciudad, lo virtual, el cuerpo y la imagen y la institución como aparato al servicio de la reproducción y la ley.

<sup>1</sup> El dispositivo en una sus vertientes es una forma de desterritorializar a las políticas globales tanto estatales como multinacionales mediante agrietamiento de sus estrategias y mandatos procedan estos de un orden nacional, multinacional o local

### La naturaleza del dispositivo es formativa y comprensiva

La naturaleza del Dispositivo Formativo Comprensivo no es modélica, no actúa como un *a priori* desde el cual se produce la realidad educativa o pedagógica, no se rige por objetivos, ni por fines aunque el dispositivo puede reinterpretarlos o leerlos en su transitar por paisajes y textos; no es tecnocrático, lo cual se explica por la naturaleza formativa del mismo que es productora de formaciones pedagógicas, estéticas, históricas, científicas; entendidas estas formaciones como mundos, dimensiones, escenarios en donde los sentidos de la formación se multiplican al articularse al horizonte conceptual de la pedagogía; en otras palabras la naturaleza formativa consiste en la producción de múltiples formaciones que atraviesan los sujetos, las instituciones y los discursos.

Por ello, no podemos concebir la formación como un proceso que conduce a un “objetivo” ni como el “cultivo de disposiciones previas” para algo (Gadamer, H.G. Verdad y Método) la formación es continua y no podrían definirse “objetivos”, puesto que, la formación es un proceso permanente donde el maestro apropia “por entero aquello en lo cual y a través de lo cual” se forma, y enfrenta desde la crítica los retos del pasado, presente y futuro de su propia disciplina (pedagogía), de un “mundo de la vida” y de la historia de los referentes racionales que soportan su hacer y su saber.

El ser dispositivo le permite a la formación convertir sus defectos en virtudes, la tensión entre su función de idea primera fundadora de toda enseñanza o aprendizaje y su incapacidad para producir una didáctica que dote al maestro de registros e instrumentos para dar cuenta del acaecer del aula y no dejarla abandonada a las supuestas bondades de una fundamentación general. El concepto de dispositivo le permite a la formación funcionar tanto en el plano teórico en donde es un concepto fundante de la ciencia de la educación (Blankers,1.981) tanto como en la empiria del aula donde puede ser un dispositivo tecnológico (Vargas,2.003) que le brinda el control de la relación entre el profesor y el alumno. El dispositivo al activar la tensión o fractura entre la teoría y la práctica posibilita la emergencia del concepto de formación en una franja que fluctúa entre la institucionalidad y su diseminación en escenarios señalados con antelación. En otras palabras entre el fin del oficio de maestro y su afianzamiento como intelectual transformativo<sup>2</sup> y el fin de la escuela y su prolongación en el mundo virtual. La formación mutada en dispositivo asegura la

---

<sup>2</sup> “La categoría intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan” (Giroux, 1990: 175-176)

visibilidad del concepto de formación en tanto garantiza su articulación al horizonte conceptual de la pedagogía y su vigencia en la sociedad actual.

Por otro lado el dispositivo es comprensivo en la expresión Spinoziana que invoca Bourdieu al inicio de la "Miseria del Mundo": "No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender", comprender significa tratar los maestros como personajes de una novela que determinan nuestras vidas, como se expresaba en dos slogan que hicieron carrera a través del viaje hacia las E.N: - "Llegamos al corazón de los maestros"-, -"No estamos seguros si transformamos a los maestros, pero si estamos seguros que después del viaje no volveremos a ser los mismos"- El dispositivo es comprensivo en el sentido de que los sujetos no son reducibles a un dato objetivo sino, por el contrario, el dispositivo dona una íntima virtud: le brinda al maestro la posibilidad de construir su propia subjetividad, es decir, le otorga el poder decidir acerca de su ser pedagógico, público, pasional y científico, naturalmente, en lucha con el Estado, las multinacionales y los poderes locales. En esta experiencia los rostros de inspectores que lucíamos en el inicio de esta aventura se deterioraron, no quiere decir que desapareciesen del todo.

### **El Dispositivo una red**

El Dispositivo Formativo Comprensivo -D.F.C.- es a la vez un viaje físico y virtual a través de los medios y del Internet que captura las luchas, los conceptos, los relatos y las imágenes que giran alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y la formación; éstos naturalmente se mezclan con las acciones humanas formando redes en función de la etnia, el género y de la lucha de clases.

El DFC nos permite problematizar las relaciones con el exterior, es decir, permite que sean relatadas, conceptualizadas, dibujadas, virtuaizada; igualmente modifica la disposición de la relación pedagógica maestro de maestros- alumno - maestro en el espacio y en el tiempo a partir de enlazar, mediante una red, los elementos heterogéneos y complejos que multiplican los sentidos de esta relación. Es el caso de como a esta relación se le encadenan relaciones como la ecológica, la pública, la enseñanza de las ciencias y otras, que la tornan diversa y compleja. El Dispositivo es la red que le da a la relación pedagógica, diversa y complejizada, un sentido formativo y comprensivo. Debe vivirse como una alternativa al aula, a la clase, al seminario, a la lección, a la tarea; en ningún momento se descarta su reutilización bajo una nueva espacialidad y temporalidad determinada. El dispositivo no está preso de un diseño arquitectónico específico, puede ser instalado en la ciudad, en lo virtual, en la marginalidad o en cualquiera de las manifestaciones de la especificidad corporal, ya sea esta lúdica o dramática. Plasticidad o versatilidad o ubicuidad del dispositivo.

El dispositivo se expresa como una red productora de formaciones pedagógicas, culturales, históricas, científicas, estéticas y éticas. Es mas bien una red tanto electrónica como discursiva

que relaciona conceptos, teorías, experimentaciones, experiencias, innovaciones, relatos, acontecimientos, cuentos, mitos, testimonios alrededor del maestro, sus instituciones, sus saberes, sus anécdotas, las leyes, los reglamentos y las ciencias que enseña. La primera red que engendra es la de sus propios maestros, la de sus proceso de formación en tanto el es formador y enseñante, como es el caso del equipo docente.

### **El Dispositivo y el Campo Conceptual de la Pedagogía.**

Como se afirmó anteriormente el dispositivo decodifica pero al mismo tiempo posee un campo positivo en el cual construye, éste es el Campo Conceptual de la Pedagogía -C.C.P- que nos potencia para desprendernos de las ataduras de la ley que reducen las instituciones a aparatos y ahogan las conceptualizaciones en el mundo de los intereses y las luchas, en ese acto de liberarnos se potencia como tal. Tanto en la acción del C.C.P. como concepto como en su apropiación en una E.N.S. nos salva de quedar reducidos a la cultura local porque en su accionar no solo nos abre al entorno, sino a las comunidades académicas y por medio de las redes electrónicas al mundo.

Es el C.C.P. el lugar donde el dispositivo instala todo aquello que reconceptualiza y recontextualiza. El dispositivo nos permite ubicarnos en el pensamiento y el concepto dando lugar a construir una nueva experiencia. El dispositivo media en cierta forma con las ciencias, con la electrónica y la tecnología, permite tomar la cotidianidad y la experiencia para ubicarla en el C.C.P., entendido como conjunción de dispositivos (Deleuze) con potencia de alojar visibilidades, sujetamientos, juegos estratégicos y enunciados.

El dispositivo se nutre de los conocimientos del campo pedagógico y dota de una movilidad que permite pensar y experimentar los desplazamientos de la enseñanza, la formación, la instrucción y el aprendizaje por la imagen, lo virtual, la ciudad y los procesos de formación de maestros.

Se busca ensamblar un dispositivo que de cuenta de la especificidad del acto de formar un maestro a partir de la conjunción de dos de las regiones de prácticas y conocimientos que han incidido en la formación de maestros: La historia de las prácticas pedagógicas y las múltiples producciones del Campo Conceptual de la Pedagogía; de tal modo que sea posible distinguir entre la formación de un médico, un matemático, un físico y la de un maestro; y principalmente, no confundir la formación de la infancia con la del maestro. Es, básicamente, un intento por encontrar la especificidad práctica y conceptual de la formación de un maestro en un mundo cada vez más diferenciado.

Por tanto el dispositivo debe acoger, en su composición, los hitos que han atravesado la historia del maestro en los contextos nacionales e internacionales, sin dejar de lado la forma como éstos

han creado condiciones para la apropiación del panorama de conceptos de la pedagogía. Este análisis requiere de una comprensión e interpretación de conceptos, estrategias y experimentaciones que se han encarnado en la historia y en la revolución técnico científica expresada en la didáctica de la informática; estas estrategias abren a la pedagogía la posibilidad de restituir su campo de aplicación en donde también confluyen las culturas locales con su saber extraescolar. El diseño del dispositivo comprensivo de la formación de maestros invita a articular el análisis histórico al hermenéutico o epistemológico y el pasado al presente, a un diálogo entre ciencia y pedagogía, postulado por Herbart al proclamar la unidad entre enseñanza y formación.

Existe una primera función del dispositivo: la creación de una formación comprensiva cuya cualidad principal es ser abierta, no solamente en el sentido que tiene múltiples centros, sino en el sentido que tiene muchos centros, muchos, soles dependiendo de los juegos que se desarrollen a su interior. Consideramos que es necesario aclarar otro sentido de la expresión abierta, aquella que nos remite a que el dispositivo no forma un sistema totalizante, que envuelve y explica todo. El dispositivo puede sistematizar, generalizar, teorizar pero sin cierres totalizantes.

### **El dispositivo y su desdoblamiento**

El dispositivo en su relación con el Campo Conceptual de la Pedagogía está más allá del aplicacionismo, no se materializa sino que de su naturaleza parte su desdoblamiento en otros dispositivos formativos, en cuanto productores de formaciones donadoras de sentidos éticos, estéticos, históricos, científicos, pedagógicos; tales como el equipo docente, los núcleos interdisciplinarios, los proyectos de investigación, general, de núcleo y de aula. Estos dispositivos son productores de formaciones en tanto reconducen los procesos de aprendizaje que acaecen en la enseñanza de las ciencias hacia los fines sociales de la educación, las concepciones de hombre, de sociedad, de mundo, lenguaje; en suma lo que Rafael Florez llama los principios de elegibilidad de la pedagogía (Florez, 1.994)

Los enfrentamientos que se dan al interior del C.C.P. no sólo se dan entre grupos de investigadores y académicos sino que los mismos están interferidos por estos múltiples dispositivos que introducen una diversidad de juegos que impiden que el C.C.P. se centre en las luchas académicas que tienen que ver solamente con lo social y lo político, los dispositivos introducen el deseo, el saber, el cuerpo como objetos y sujeto de poder, pero no de un poder que les viene de afuera sino que brota de ellos mismos.

Partiendo de lo anterior se puede afirmar que el equipo docente es un nodo fundamental de la red que el dispositivo conforma con otros dispositivos en torno a la subjetividad magisterial, es una institución de saber que encarna, en la institución formadora, las comunidades científicas y el Campo Conceptual de la Pedagogía bajo la forma de una estructura colegiada y comunicativa. Sus relaciones se extienden hacia la ciencia, el campo intelectual de la pedagogía, lo público y lo

curricular. En la relación con la ciencia genera la selección de objetos de conocimiento y en la relación con lo curricular y didáctico genera los objetos de enseñanza. El equipo docente como dispositivo activa la tensión entre el aparato y el campo, que consiste en el interés del primero por llevar a la institución a funcionar al servicio de la ley y el interés del segundo por convertir el conocimiento en un hecho de poder, que de lugar a que el saber sea quien defina las políticas de la institución.

Los núcleos interdisciplinarios, por su parte, son aquellos dispositivos que activan la tensión entre investigadores y maestros, y los proyectos de aula los que trabajan la tensión entre la infancia y la adultez, entre alumnos y maestros. E igualmente, tanto el Equipo Docente como los núcleos y los proyectos son atravesados por la tensión entre el adentro y el afuera, la cual es una condición para el funcionamiento del dispositivo activada por el Movimiento Pedagógico al permitir la apropiación de dispositivos de carácter espacial.

Los anteriores dispositivos transforman la vida de la institución centrada en el estudio científico del alumno y crean otro centramiento en el maestro, lo que equivale a un centramiento en la doble pertenencia del maestro a las comunidades científicas y al campo intelectual de la pedagogía, sin excluir su vida pública y ecológica.

## EL DISPOSITIVO FORMATIVO COMPRENSIVO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA TERESITA DE SOPETRÁN: HISTORIA, EXPERIENCIAS Y ENCUENTROS

### PRESENTACIÓN

Reconstruir el pasado de una institución formativa puede tener implícitas muchas intenciones, algunas pueden ser un reconocimiento de sí mismos como maestros, de lo que somos, la comprensión de por qué somos de esta manera, la reflexión sobre el papel que juega cada uno en la sociedad, el aprender a valorar lo que se posee. Evocar el pasado significa volver visible la historia. Significa ubicarse en un lugar, en un dispositivo, en un campo. El dispositivo formativo comprensivo (D.F.C.) es un viaje a través de los medios y del Internet que captura las luchas, los conceptos, los relatos y las imágenes que giran alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y la formación; estas naturalmente se mezclan con las acciones humanas formando redes en función de la etnia, el género y de la lucha de clases. Formativo en tanto es productor de formaciones pedagógicas, estéticas, históricas, científicas; entendidas las formaciones como mundos, dimensiones, escenarios en donde los sentidos de la formación se multiplican al articularse al horizonte conceptual de la pedagogía. Comprensivo en la expresión Spinoziana que invoca Bourdieu al inicio de la "Miseria del Mundo": "No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender",<sup>1</sup> comprender significa tratar los maestros como personajes de una novela que determinan nuestras vidas, como se expresaba en dos slogan que hicieron carrera a través del viaje hacia las E.N: -" Llegamos al corazón de los maestros"-, -"No estamos seguros si transformamos a los maestros, pero si estamos seguros que después del viaje no volveremos a ser los mismos"- En esta experiencia los rostros de inspectores que lucíamos en el inicio de esta aventura se deterioraron, no quiere decir que desapareciesen del todo.

Del mismo modo, el campo conceptual de la pedagogía (C.C.P) nos potencia para desprendernos de las ataduras de la ley que reducen las instituciones a aparatos y ahogan las conceptualizaciones en el mundo de los intereses y las luchas, en ese acto de liberarnos se potencia como tal. Tanto en la acción del C.C.P. como concepto como en su apropiación en una E:N.S. nos salva de quedar reducidos a la cultura local porque en su accionar no solo nos abre al entorno, sino a las comunidades académicas y por medio de las redes electrónicas al mundo.

En la reconstrucción de la historia de la Escuela Normal Superior (E.N.S.) Santa Teresita de Sopetrán (Antioquia) el concepto de (D.F.C.) nos hizo viajar a través del paisaje y de la espacialidad que dan vida a la institución entreverándose con las prácticas pedagógicas y las luchas que son el pan diario de cada día. Por otro lado, el concepto de campo nos permitió descifrar y por lo tanto activar las tensiones de la Escuela Normal (E.N.) con los poderes

---

<sup>1</sup> BOURDIEU, Pierre. *La Miseria del mundo*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. 1993. p.7

locales y el centro. Viajes que fueron posibles gracias a la combinación de relatos orales con registros escritos, en la lectura del tejido formado por estos registros se mezcla la narración con conceptos provenientes del horizonte conceptual de la pedagogía<sup>2</sup> con el fin de reconfigurar las experiencias impidiéndoles que se hundan en el localismo y hacerlas significativas para el Campo Conceptual de la Pedagogía (C.C.P.). Entre los relatos orales figuran entrevistas con la rectora de la institución y con la profesora Carmenza Araque, maestra jubilada de la Escuela Normal cuyo testimonio resultó de gran utilidad para reconstruir el periodo de hegemonía de las madres Carmelitas en la E.N.

Este arsenal de conceptos está puesto al servicio de mostrar los puntos de contacto o encuentros entre el Dispositivo Formativo Comprensivo –D.F.C.– y la E.N.S que pueden haber sido de corta, mediana o larga duración. Los de corta son aquellos que no pasaron del formalismo de las leyes o de los enunciados teóricos, no pasaron de ser pura doctrina, oralidad o simulación; los de mediana se incrustaron en la cotidianidad de la institución entre el año de 1998-2000 momento en que el D.F.C llegó a tener mayor presencia en la institución, como fue el caso de los diarios pedagógicos o del archivo pedagógico que desaparece por completo cuando termina el auge del dispositivo; aquellos de larga duración son los elementos que se incrustaron en la cotidianidad y en el corazón de los maestros como habitus permanentes, como los núcleos disciplinarios –N.D–, los proyectos de investigación tanto general –P.I.G–, como de aula y de núcleo y la práctica pedagógica.

La singularidad de la E.N.S. de Santa Teresita está dada por la invención de los núcleos epistemológicos, la clase paseo y el patronazgo pedagógico de la obra de Célestin Freinet que anticiparon la llegada del D.F.C., los N.D y el diario pedagógico –D.P–. En esta anticipación tiene mucho que ver la formulación de la Ley General de Educación del 94 como el elemento que propicio la ruptura con el Dispositivo Anexa –D.A.–. La manera como se tejieron estos acontecimientos determinó nuestro plan de escritura y su división en los siguientes apartados:

- 1939-1993: La casa de los espectros
- 1994-1996: la Ley General y las condiciones para el surgimiento del Dispositivo Formativo Comprensivo en la Escuela Normal Santa Teresita.

---

<sup>2</sup>Olga L. Zuluaga define por horizonte conceptual de la pedagogía “el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de “cientificidad”; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber.” ZULUAGA, Olga Lucía. **Pedagogía e historia**. Foro por Colombia. Bogotá. 1987. p. 71.

- 1996-2001: Contactos para un proceso de refundación de una nueva institución formadora de maestros.

Enumeramos a continuación algunas categorías que nos fueron de utilidad en la reconstrucción de esta historia, se definen por su funcionalidad, es decir por las singularidades que nos ayudaron a descubrir en la E.N.S. las cuales gracias a esas misma categoría se enmarcaron en el horizonte conceptual de la pedagogía. De esta forma la E.N.S. no pierde su potencia para activar la tensión entre el sentido común y la filosofía de los profesores<sup>3</sup>.

- **Sujetos:** Nos referimos tanto a los que soportan el saber y el poder, como aquellos que resisten y aún modifican las estructuras y mandatos dentro de los cuales se hayan insertos. En nuestro caso hablamos de maestros-formadores, alumnos-maestros, coordinadores académicos y de práctica, rectores, padres de familia, jefes de núcleo y aquellos personajes que desde el púlpito o la alcaldía son condición de existencia para la reproducción, simple o ampliada de la práctica pedagógica. La reproducción simple nos permite volver a respirar cada día, la ampliada nos sitúa en nuevas dimensiones, podría decirse enfrenta a lo desconocido. La reproducción ampliada se puede asemejar al concepto de apropiación, tal como lo entiende el historiador José Renán Silva, no es otra cosa que entender lo apropiado como una producción de sujetos, instituciones y saberes que difieren del saber o ciencia formulado en su contexto original<sup>4</sup>. En la reconstrucción de esta historia recogemos las voces que encarnan el poder y la tradición como la de la rectora y las de las maestras de la antigua anexa<sup>5</sup> que nos trasladan al pasado remoto de la institución.

- **Instituciones:** Son una condensación de las relaciones de fuerza y de los juegos entre el saber y el poder. Es el caso de la reconstrucción histórica de la Escuela Normal en sus primeros años, que se caracterizó por el monopolio que sobre ella tenía la comunidad religiosa de las Carmelitas, lo cual llevó a un forcejeo entre las fuerzas eclesiásticas y las de los maestros, los primeros buscaban el sometimiento de maestros-formadores y de los alumnos-maestros a un mandato que exigía que los profesores sean maestros apóstoles asumiendo su labor como un llamado divino, y los segundos buscaban su autonomía como maestros laicos. Los juegos entre el saber y el poder toman cuerpo en la emergencia del C.C.P, en los planes de estudio de la institución, en la lucha con la ley, en los otros saberes y ciencias que combaten por ser hegemónicos en los planes de estudio.

<sup>3</sup> ECHEVERRI, Jesús Alberto y ZULUAGA, Olga Lucía. Forjadores del Pensamiento de en occidente y sus reflexiones sobre la educación. En: Clara Inés Ríos, ed, Medellín, Universidad de Antioquia Facultad de Educación, 2001, p. 353.

<sup>4</sup> SILVA, Renán. **Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación.** Universidad EAFIT. Banco de la República. Medellín, 2002. Pág. 86

<sup>5</sup> Ver anexo #1

- ***El Campo Conceptual de la Pedagogía:*** Es una categoría que nos permite entender que la circulación de saberes en la E.N. no tiene que ver únicamente con el saber inmediato sino que en ella se gestan procesos que tienen que ver con el conocimiento, la cultura, la ciencia y los conceptos. Resulta de una inmensa utilidad para entender que la superficie donde se entrecruzan conceptos como formación, aprendizaje, enseñanza e instrucción no es la ley sino las luchas estratégicas, el concepto y los relatos. Las luchas estratégicas en dos sentidos: el primero, una lucha hegemónica por aparatos, especialmente importante: el Estado; y segundo por el poder-saber que en la E.N. gira en torno a la visibilidad e invisibilidad de la pedagogía. El concepto da cuenta de la reunión de prácticas, saberes, instituciones, sujetos, ora dentro de la E.N., ora fuera de ella, da cuenta como aplicación sino como reflexión que se encuentra con otros conceptos de la ciencia y la cultura, a los cuales convierte en objeto de investigación y relato, es este el punto nodal de reproducción del C.C.P.

- ***Prácticas:*** Este concepto nos dota de un espejo semejante al de Luzmela en el cuento de Blancanieves, en el cual el maestro puede observar sus múltiples reflejos y preguntarse por la forma como el saber inmanente a la práctica cuestiona su hacer cotidiano. Dentro de la propuesta del D.F.C. los espejos que tienen como piso la práctica pedagógica se multiplican y se llaman: Equipo docente (E.D), núcleos interdisciplinarios (N.I), método de proyectos e investigación en el aula (P.A). Respecto al trabajo de transformación de la E.N. la activación de la tensiones por medio del D.F.C. pasa por desplazar la práctica de la escuela anexa al C.C.P., en el cual las prácticas asumen un estatuto conceptual o narrativo, donde el relato y el concepto bajo la forma de proyecto de investigación definen la legitimación del saber impartido por la E.N.

Las definiciones que presentamos en este acápite son tanteos que son continuadas en otros capítulos a la luz que arrojan las entrevistas y los registros de primera mano.

## I. PARADOS FRENTE A LOS ESPECTROS<sup>6</sup>. 1939-1993

### 1. LA CASA DE LOS ESPECTROS

La metáfora de los espectros tomada de William Faulkner es un poderoso instrumento para descifrar la presencia del pasado en el presente, de los muertos en el cerebro de los vivos según

la famosa expresión de Carlos Marx, de las madres Carmelitas en la E.N.S de Santa Teresita Sopetrán-Antioquia-Colombia-Suramérica de acuerdo al saludo de presentación que hacia a llegar a las E.N. el maestro chocoano Pedro Elías Rentería.<sup>7</sup> La siguiente narración es una especie de conversación con los muertos y muertas que por lustros manejaron la formación en la E.N.S. que nos ocupa.

Ahí estaba la maestra, parada en el centro del salón, en esas cuatro paredes frías rodeada de sus alumnos; con su voz fuerte los apaciguaba, en ese instante los había atrapado en una historia de espectros, hablaba precisamente de uno visto y sentido a través de los tiempos, por quienes viven en la Escuela Normal Santa Teresita (E.N.S.T.).

Aquí, en estas casas viejas y coloniales vivieron durante mucho tiempo las hermanas carmelitas acompañadas de sus estudiantes, existía espacio para todo: aulas de clase, corredores para el descanso, patios de recreo, habitaciones para ellas y para las estudiantes cuando existió el internado. También hubo una capilla donde ofrecían sus oraciones, allí eran llevadas las jovencitas a reparar sus pecados; estaba el huerto o granja escolar, la biblioteca, la oficina de rectoría, de secretaria y la coordinación de práctica o sala de torturas como solían llamarla, en ella permanecía una monja, atenta, revisando los cuadernos y carpetas de práctica. Allí se llegaron a sentir sollozos y llantos de quienes tuvieron que abandonar sus sueños de ser maestros, porque no habían realizado bien la práctica, no manifestaban vocación por dicho apostolado, por lo tanto, no representaban bien el papel de maestros.

Las carmelitas vivieron siempre vigilantes de día y de noche; se les encontraba por los pasillos, por los salones para mantener la buena disciplina, aún se siente su presencia. En las noches de luna... las han visto bajar por las escalas junto a la cancha o escabullirse hacia el huerto; en el silencio de la noche las han escuchado conversar y jugar con un pequeño grupo de niñas por los corredores o patio principal del bloque Santa Teresita y cuentan que después las han visto desaparecer por la puerta que conduce a la iglesia.

En el fondo, ellas no desaparecieron de estos escenarios, están detrás de cada puerta, en cada lugar, están presentes en la forma de organización y de gobierno, en la práctica, en las clases, en los descansos, en todo el acontecer de la Escuela Normal. Alguna vez, su máxima autoridad, es decir, la provincial, decidió llevarse sus cuerpos uno a uno (1.994), sin embargo, aquí

<sup>6</sup> La expresión espectros es tomada de la novela de William Faulkner "¡**Alsálón, Absalón!**!" que nos remite al dominio que los personajes del pasado ejercen sobre el presente de hombres y mujeres. FAULKNER, William "¡**Alsálón, Absalón!**!". Emecé Editores. Buenos Aires.1971.

<sup>7</sup> El maestro Pedro Elías Rentería formó parte del proyecto reestructuración de las escuelas normales los primeros dos años.

perduran sus ideas, la fuerza de sus prácticas disciplinantes, su poder. Sus huellas están presentes en la región de occidente, ellas fueron artífices de la historia de la Normal.

### 1.1 Fundación: Del colegio de señoritas a Escuela Normal

Cuando nace la institución normalista, nace también para el municipio, la región, el departamento y el país un centro educativo que se proponía forjar cultura y valores para la vida ciudadana. Esta fundación se enmarca en la tendencia al crecimiento de las Escuelas Normales en el ámbito nacional durante el periodo de 1939 - 1965: "el número de escuelas normales creció 985 veces, el número de maestros que trabajan en las escuelas normales se multiplicó por 809 y el número de alumnos matriculados en escuelas normales se hizo 1.545 veces mayor"<sup>8</sup>. Es de advertir que en el momento de la fundación tanto el maestro como la E.N. gozaban de prestigio social, su hacer y decir se convertían en una norma de conducta práctica para el conjunto de la población y es en ese momento cuando la nueva institución recibe el peso de la mirada atenta y expectante de la comunidad entera que confiaba plenamente en la misión sublime y académica propia de una normal.

El 6 de enero de 1937 el párroco Abigail Restrepo reunió en la casa cural a un buen número de padres de familia, con la intención de hablar sobre la fundación de un colegio de varones y otro de señoritas justificándolo en "el valor de la educación de la juventud, los peligros a los que se verá sometida la juventud de Sopetrán, si no se vuelve por los fueros de la educación cristiana y las consecuencias funestas de que tal cosa u omisión podría sobrevivir sobre la ciudad"<sup>9</sup>. Ya el 8 de septiembre de 1939 con el decreto No.348 de la diócesis de Santa Rosa de Osos (Antioquia) se legaliza el funcionamiento de un colegio de señoritas "con personería jurídica, de acuerdo con la legislación eclesiástica. En el colegio la educación instrucción se dará en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica". Cabe resaltar, respecto a este punto, que la apertura del colegio de señoritas que más adelante sería Escuela Normal, fue iniciativa de personajes de la iglesia católica, lo cual le auguraba un buen comienzo para la aceptación y reconocimiento dentro del municipio, sin embargo, más adelante la hegemonía de la comunidad religiosa, no beneficiaría la difusión de la ciencia y a la autonomía de los cuerpos de maestros-formadores y alumnos-maestros

Posteriormente, a partir del 1 de enero de 1949, según el decreto No. 977 del 26 de noviembre de 1948 se establece que "el colegio de Santa Teresita del Municipio de Sopetrán a cargo de las reverendas hermanas carmelitas, seguirá funcionando como Escuela Normal de Rurales" y es hasta el año de 1955 que se aprueban los tres primeros años de enseñanza superior normalista

<sup>8</sup> PARRA SANDOVAL Rodrigo. *Los Maestros colombianos*. Bogotá, Plaza y Janés. 1986.

<sup>9</sup> Acta de fundación. *Carpeta jurídica*. Noviembre 26 de 1937.

por resolución No.2065 del mismo año.<sup>10</sup> En este mismo lapso “[...] 1949-1957 apareció en Colombia una nueva escuela. Esta escuela no tuvo un nombre definido su forma estatal se identificó con los nuevos métodos instruccionales, con la psicología conductista, con los nuevos contenidos de enseñanza y aprendizaje y los principios del curriculum, la administración y planeación educativa que reemplazaron la pedagogía del periodo anterior”<sup>11</sup>. De todas formas la provincia y el campo tardaron en ser penetradas por estos acontecimientos, en tanto a nivel nacional se iniciaba el ingreso de la escuela nueva, en Sopetrán las hermanas Carmelitas se encargaban de la E.N.

## 1.2 La estructura de la Escuela Normal Santa Teresita.

En la constitución del dispositivo anexa<sup>12</sup> como modo de producción de formaciones disciplinarias adentro y afuera de la E.N., su espacialidad recepciona la tensión entre E.N. y sociedad, entre la visibilidad y la invisibilidad del maestro y el adentro y el afuera de la institución formadora, tratase de la E.N o de la escuela anexa. Al apropiarse de dichas tensiones les impide activarse y desdoblarse hacia el exterior, invierte su circulación haciendo que el exterior mire hacia el interior, como sucedía en el medioevo que las ventanas de los conventos miraban hacia adentro. Así mismo, como se vera a ver a continuación la espacialidad de la de la E.N rebela la arquitectura heterogénea del municipio de Sopetrán donde se mezclan fragmentos de etilos arquitectónicos procedentes de la colonia, la independencia y la modernidad.

Dicha Normal comenzó a funcionar en dos casas de propiedad de la Parroquia de Sopetrán que por no haber sido construidas para tal fin, tuvieron que ser modificadas y adaptadas. Estas dos casonas viejas, pero bien tenidas, se caracterizaban por sus vestigios de la arquitectura colonial, por sus gruesas y altas tapias de tierra pisada, las paredes cubiertas de cal, con zócalos altos,

<sup>10</sup> Constancia de la secretaria de la Normal, **Carpeta Aspectos Jurídicos**. 19 de junio de 1966.

<sup>11</sup> QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. **Crónicas históricas de la Educación en Colombia**. Bogotá. Grupo Historia de la Práctica pedagógica. Cooperativa editorial Magisterio.2003, p.323

<sup>12</sup> “El dispositivo anexa puede ser definido en primera instancia como un espacio para la profesionalización del maestro al interior de la institución. La anexa significa el control, la regulación y legitimación del saber del maestro en estructuras cerradas y unificantes que hacen del oficio de maestro una forma, a través de la codificación de la acción en un conjunto de reglas, normas y preceptos que circulan a través del método. Desde el dispositivo formativo comprensivo, el dispositivo anexa debe ser superado con el fin de abrir la formación de maestros a los referentes formativos, en primer lugar; y al despliegue de la práctica en la superficie del campo aplicado, en segunda instancia. Con esto se pretende liberar de ataduras falsas al maestro y a la institución, “hacer visible lo cotidiano”, como dirían Kemmis y Carr (1988), a través del examen crítico de la práctica mediante al reflexión como base fundamental de la acción en esto, la práctica como reconstrucción del conocimiento pedagógico juega un papel importante”. RODRIGUEZ, Hilda Mar, informe seminario Núcleo Permanente, enviado a Colciencias, documento inédito.

pintados de café, los techos de teja a dos aguas, los amplios corredores en redondo con baldosa verde y amarilla, sostenidos por pilastras de madera, las cuales eran decoradas con repisas y macetas de plantas ornamentales propias de la región; en el patio interior con piso de cemento se elevaba el árbol de mango que daba sombra y cobijo, existía otro patio en piso de ladrillo con pequeñas eras, en cuyo centro se levantaba una palma que albergaba en las noches a cientos de golondrinas, las amplias habitaciones que después de ser salas o dormitorios de la casa cural, pasaron a ser aulas de clase, oficinas para directivos y administrativos (rectoría, secretaría, coordinación de práctica y comercio), taller pedagógico, cooperativa, almacén estudiantil, laboratorio, patio de recreo, cancha, servicios sanitarios y un espacioso huerto que daba muestras de infertilidad, aridez y descuido.

En un principio estas casas fueron el lugar de habitación de algunas familias pudientes de la época, como los Uribe y los Tamayo. En la década del 30 una de las casas ubicada al oriente de la plaza, fue adquirida por la diócesis y empezó a funcionar allí la casa cural. Mientras tanto, en una casa adyacente a ésta vivía Teresita Uribe quien fue famosa por los colirios de pétalos de rosa que preparaba como una pócima especial para el tratamiento de la ceguera, que vendía a centavo. Con el tiempo, la diócesis adquirió esta casa y otra contigua a ella, las cuales arrendaba a familias del municipio.

Como se mencionó anteriormente en 1937 se vio la necesidad de crear un colegio de señoritas en el occidente antioqueño y específicamente en Sopetrán; por lo tanto, poco a poco las tres casas antes mencionadas, fueron destinadas para el funcionamiento de dicha institución y por tal motivo fueron bautizadas con el nombre de Santa Teresita, El Carmelo y San José; En primer lugar, fue cedida Santa Teresita (como lo asegura en entrevista la señora Carmenza Araque,<sup>13</sup> estudiante de la época) "ubicada en el área urbana del municipio de Sopetrán, alinderada en la siguiente forma: por el norte con la calle José María Villa, por el oriente con la carrera Córdoba, por el sur con la calle Bomboná y por el occidente con la iglesia parroquial"<sup>14</sup> Local que fue considerado aceptable y al cual era necesario hacerle algunas reformas, además de construir el laboratorio de física y química, así como destinar un pequeño terreno para la experimentación agrícola; como aparece en el acta No.1 del 21 de noviembre de 1948.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Carmenza Araque: Maestra jubilada, exalumna de la Normal Santa Teresita (1952-1954), actualmente tiene 63 años de edad y vive en el casco urbano del municipio de Sopetrán.

<sup>14</sup> Contrato de arrendamiento entre el departamento de Antioquia y la Parroquia de Sopetrán, 1964. **Carpeta jurídica**

<sup>15</sup> "El señor subdirector estuvo dando algunas instrucciones sobre lo que sería de más importancia conseguir por el momento, encontrando aceptables los locales con algunas reforma, el mobiliario, etc. Se debía dotar sin embargo se debía dotar la biblioteca con textos indispensables, se procedería a la construcción de un laboratorio de química y física y un pequeño terreno para experimentación agrícola" Actas de reuniones de la Junta Administrativa de la Normal Santa Teresita de Sopetrán, acta No. 1 de noviembre 21 de 1948, 4.

Ya el 20 de agosto de 1950<sup>16</sup> en reunión de la Junta Administrativa se vio la necesidad de ampliar y mejorar el local, para lo cual se acepta la compra de una casa adyacente en la que deberá funcionar la Escuela Anexa; casa que corresponde al Carmelo que junto con el bloque San José se "individualizan así: Por el oriente, con la carrera "Colón"; por el occidente, con la carrera "Córdoba" ...; por el norte, con la calle "José María Villa", y por el sur, con la calle "Nueva"<sup>17</sup>. A raíz de esta adquisición aparecen en el historial los siguientes versos: *"Ya la anexa tiene casa, en octubre nos pasamos, la normal no nos alcanza y por eso ya nos vamos..."*<sup>18</sup> En estos sitios funcionaría la anexa, su cancha de baloncesto y una pequeña granja en la que se hacían prácticas agrícolas. A pesar de esta nueva adquisición, la institución seguía teniendo la necesidad de espacios adecuados para el funcionamiento de la modalidad pedagógica, razón por la cual las directivas se vieron en la necesidad de solicitar a la administración municipal el arriendo de dos aulas en el orfanato Sagrado Corazón.

En 1950 las directivas de la normal ven en las instalaciones de este orfanato, dirigido por las hermanas de los pobres de San Pedro Claver, la solución a sus problemas de aulas, por ello se hacen todas las diligencias y acercamientos necesarios hasta pactar un contrato verbal de préstamo del local, que en términos de actualidad bien podría considerarse una alianza estratégica que significó el afianzamiento de las dos órdenes religiosas en el municipio (las carmelitas misioneras y las hermanas de los pobres de San Pedro Claver). La relación de la Normal con el orfanato creó un mutualismo entre las dos instituciones, ya que la normal utilizaba las instalaciones y a la vez abría sus puertas a las estudiantes que allí estaban internas, convirtiéndose así el orfanato en una fuente continua de estudiantes que veían en la normal el mejor centro de formación académica y moral, que daban continuidad al trabajo iniciado en dicha institución.

### 1.2.1 La Biblioteca

Espacios formativos que a través de los años crecen, se modifican, y en algunos casos desaparecen; como es el caso de la biblioteca. En sus primeros inicios en la década del cincuenta funcionó en la rectoría; allí en unos estantes estaban los libros que fueron donados por personas cercanas a la institución, textos que se entregaban a los estudiantes para ser leídos

<sup>16</sup> 1.950 es considerado por el sociólogo Rodrigo Parra Sandoval como el añade despunte de la modernidad en nuestro país. PARRA SANDOVAL, Rodrigo. **Escuela y modernidad en Colombia**. Bogotá. 1996

<sup>17</sup> Contrato de arrendamiento entre el departamento de Antioquia y la Parroquia de Sopetrán, 1964. **Carpeta jurídica**.

<sup>18</sup> ¡SE CONVIRTIO EN REALIDAD!

Ya la anexa tiene casa en octubre nos pasamos, la normal no nos alcanza y por eso ya nos vamos. La normal va progresando con anexa bien formada, toda ella funcionando en casa muy confortada. Con terreno adicional lleno de aire, luz y sol para granja experimental y campo de baloncesto.

A jugar sin contra tiempos a formar la huerta ya, viva, vía nuestro campo, viva, viva la normal" Tomado de: **Historial de la Normal Santa Teresita de Sopetrán 1949-1962**, p. 7.

en el patio durante una hora de clase. A partir de 1969<sup>19</sup> cuando la institución implementó la organización de los salones por departamentos, en clara concordancia con la introducción de la administración educativa dentro del marco de las Ciencias de la Educación de corte norteamericano, con el fin de buscar una correspondencia entre el espacio pedagógico y la forma que el currículo le daba a las asignaturas, y de fortalecer espacialmente cada una de las áreas del programa de la época, la mayoría de los libros y demás material didáctico fueron distribuidos en cada una de las aulas conformándose así una especie de biblio-banco sobre cada uno de los saberes y ciencias.

Es importante aclarar que en la institución no existía en su planta de cargos la bibliotecaria y que por esta razón, una de las hermanas destinaba algunas horas para atender las consultas y el préstamo de libros "el deseo es que la biblioteca sea lo más funcional posible, pero hay mucho desorden; proponga el profesorado que solución se le ocurre para esto. Habla la hermana María ofreciéndose, pero si a la biblioteca se le da una buena organización de tal manera que los libros de cada materia se encuentren en el armario respectivo"<sup>20</sup>.

Pasado el tiempo ante el desmonte de los departamentos (1985) y con un mayor número de textos, la biblioteca fue trasladada a un lugar dentro del bloque Santa Teresita con acceso directo a la calle que permitía el ingreso no solo de los estudiantes de la institución sino también a otros usuarios de la comunidad, allí el 9 de junio de 1989 se bautizó la biblioteca con el nombre Raúl Roldán Betancourt<sup>21</sup>, en memoria de un ilustre pedagogo que prestó sus servicios en la institución alrededor de los años cincuenta. En 1998 por necesitarse este espacio para otra dependencia se ubicó la biblioteca en otra aula del mismo bloque, lugar donde en el pasado estaban los dormitorios de las internas.

Llama la atención que la biblioteca, la cual conjuntamente con los viajes constituye uno de los legados más importantes de occidente a la formación, hubiese transitado por tantas penalidades, estas dificultades para instalar la biblioteca ponen de presente el predominio de la tradición en los procesos formativos de los maestros.

### **1.2.2 La Capilla**

Igualmente existió en tiempo de las hermanas carmelitas una pequeña capilla que se comunicaba directamente con el templo, sitio en el cual elevaban sus oraciones diarias, a la vez

<sup>19</sup> Actas de reunión de Profesores, 1964-1970, Acta N° 15 julio 25 de 1969.

<sup>20</sup> Actas de reunión de Profesores, 1975-1977, Acta No. 9 abril 15 de 1975, p. 3.

<sup>21</sup> "Nació en Briceño- Yarumal (Antioquia) estudios secundarios en el seminario conciliar de Santa Rosa de Osos. Profesor de Castellano, francés música y cívica, en el Liceo José María Villa de Sopetrán (Antioquia). fue director

era el lugar destinado para que las estudiantes expiaran sus pecados, fallas académicas y comportamientos irregulares. Hacia el año de 1970 este espacio se convirtió en un lugar donde se guardaban santos, ángeles y otros demonios.

### 1.2.3 El huerto y los patios

Otro lugar importante en la década del 50 fue el huerto, allí en clases de educación física los sábados en la mañana, las estudiantes se daban a la tarea de cultivar repollo, cebolla, lechugas, habas, entre otros; productos que luego eran consumidos por las internas. En las siguientes décadas el uso de este espacio para tal fin se realizó de forma esporádica. Dentro de la Normal los espacios para el juego, la recreación y el deporte siempre fueron escasos. Inicialmente, sólo contó con el patio de Santa Teresita, luego se le anexaron el patio del Carmelo, el huerto y la cancha, que inicialmente era en tierra; sólo el 31 de Mayo de 1968 se inauguró la placa polideportiva que hoy conocemos. Durante la permanencia de las madres Carmelitas la Normal funcionaba de la cabeza hacia arriba, el cuerpo no existía sino como objeto de inspección y vigilancia, en contradicción flagrante con la exuberancia de los cuerpos en el paisaje.

### 1.2.4 El internado

En este recorrido por los espacios pedagógicos de la normal es importante nombrar una dependencia que otrora jugó un papel fundamental por albergar las estudiantes de regiones lejanas (la costa, el viejo Caldas, Chocó..) y otros municipios cercanos, el internado,<sup>22</sup> sitio especial donde se hospedaban quienes deseaban ser maestras y por ello se trasladaba desde sus lugares de origen a cumplir con las exigencias de unas religiosas que habían asumido la tarea de formarlas, este internado funcionó en los inicios de la normal, es decir, alrededor de los años 1945 - 1968 estaba ubicado en el bloque Santa Teresita cumpliendo con las disposiciones legales, entre estas se encontraba el decreto No. 63 del 4 de febrero de 1958 que en su artículo 31 reza: "El internado debe funcionar en el mismo local en donde se dictan las clases o en el local contiguo".

---

de la escuela de Briceño, Ituango y Sopetrán, profesor permanente de la Normal regular de Santa Rosa se Osos. Comenzó su vida en el magisterio desde 1948." Hojas de vida profesores. Liceo José María Villa.

<sup>22</sup> "El internado era la modalidad mas regular para la niñas y señoritas distinguidas y contaban con unas reglas de estricta observancia contundentes a formar en la virtud y, quizá antes de eso a preservarla. Aunque ciertamente el internado no era la única modalidad, pues también existían en algunos colegios las modalidades de seminternado y externado, todo parece indicar que era la más común entre aquellas instituciones [...] QUIJANO, María Solita. **La escolarización de las niñas y las jóvenes en Bogotá, 1870-1920**. Historia de la Educación en Bogotá. Bogotá, IDEP, Tomo I. 2002. p. 184

En la parte de atrás de dicho bloque estaban la cocina, el lavadero, los baños, el comedor que funcionaba en uno de los corredores laterales que fue debidamente acondicionado para ello; y una pequeña alberca en cemento que hacía las veces de piscina y se convertía en un espacio ideal de encuentro, en el cual, podían refrescar y calmar el intenso calor.

En este sitio transcurrió la vida de las internas hasta 1968 que fue cerrado el internado; este hecho coincide con el periodo (1965-1974) donde se da una drástica reducción de las matrículas en las Normales del País, lo cual reduce la velocidad de sus tasa de crecimiento, a causa de: “la rápida aceleración de las tasas de crecimiento de la matrícula secundaria especialmente del bachillerato, y el otro es la expansión de la matrícula en universidades”,<sup>23</sup> lo cual puede explicar por qué se dejó de ofrecer este espacio dentro de la Escuela Normal.

### 1.2.5 La rectoría y la secretaría

Se constituyó como centro de observación desde el cual se dirigía la vida normalista, se controlaba y se seguía hasta el más mínimo paso de estudiantes y maestros, semejado a la vida militar; estaba y sigue ubicado en un sitio estratégico en el bloque Santa Teresita, lugar desde el cual se podía vigilar el ingreso y salida del personal, además de ofrecer una amplia visión de las aulas, corredores y patio principal; decorada con un gran óleo del divino rostro que parece igualmente atento y vigilante.

Esta dependencia ha conservado su organización tradicional; en ella ha permanecido el escritorio, un pequeño archivador, una vitrina encima de la cual se exhiben trofeos que dan cuenta de las glorias pasadas de la institución en materia deportiva y artística, vitrina que aún alberga documentos, carpetas y todo tipo de evidencias del trabajo realizado a través de los años; una gran alacena en la cual se guardan celosamente los materiales y suministros, tales como: tizas, borradores, papelería, tintas, modelos de pruebas, cámaras y demás equipos; un piano eléctrico con su vestido púrpura el cual acompañó a los estudiantes en sus veladas en los años cincuenta, sesenta y setenta cuando en la institución era fuerte la educación musical, el canto, el teatro, las revistas gimnásticas debido a la presencia de maestros con habilidades artísticas.

Contiguo a la rectoría se encontraba la secretaría, allí entre estantes y archivadores estaba la responsable de toda la información académica y estadística de la institución, desde 1939 hasta

---

<sup>23</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo. **Los Maestros colombianos**. Bogotá, Plaza y Janés 1986

marzo 25 de 1983 fecha en la que se posesionó la primera secretaria seglar Gloria María Cadavid Martínez, esta dependencia estuvo dirigida por religiosas carmelitas.<sup>24</sup>

Con respecto a la planta física, el Plan de Desarrollo Institucional (1991-1996) elaborado por la hermana Eugenia Gómez (rectora de la época) y por cuatro profesores, William Londoño, María Eleonora Hoyos, Filomena Suescún y Luz Elena González, propuso el uso apropiado de muebles y enseres, la creación de un ambiente estético que estimulara el aprendizaje integral, la adquisición de una planta física y la utilización adecuada del huerto mediante la participación de los estudiantes de décimo pedagógico utilizando la metodología por proyectos. Para el logro de estos propósitos se diseñó un programa, en el cual se hacen evidentes los procesos de organización administrativa al interior de la institución.

A partir de las especificidades locativas descritas anteriormente, se observa como la construcción de la Escuela Normal Santa Teresita estaba superpuesta a otros diseños arquitectónicos edificados con otras utilidades, como ser conventos o casas de familia, es decir, su construcción no se edificó según cánones pedagógicos, por tanto, se constituyó en una espacialidad híbrida producto de otros asentamientos territoriales que le cedieron fragmentos de su espacio, al igual que en la conquista española donde los templos católicos eran levantados sobre los templos indígenas<sup>25</sup> y de la misma manera, más tarde en el periodo de la independencia, los colegios y universidades se edificaron sobre los seminarios, conventos y templos católicos.<sup>26</sup> No obstante, en medio de esta hibridación arquitectónica la pedagogía se hace a un lugar donde su práctica tiene una morada, como son las aulas, las bibliotecas y los lugares de disciplinamiento.

Finalmente, con respecto a la espacialidad de la institución, los lugares que la logran estructurar tienen como característica la mirada hacia el interior de la Escuela Normal; hasta el huerto con sus productos eran de uso exclusivo para las internas y tardíamente la biblioteca se abrió para otras personas fuera de la E.N. Los usos que se les dio a los lugares que la práctica pedagógica moldea indican que la exterioridad no fue pensada como un referente didáctico, pedagógico o formativo. La exterioridad se concebía como un *a priori* moral o jurídico que observaba la conducta de maestro-formadores y alumnos-maestros, dicha mirada se encarnaba en los

<sup>24</sup> Kardex, informes de carga académica por profesor 1973- 2002.

<sup>25</sup> "Del mismo modo que una pirámide azteca recubre a veces un edificio mas antiguo, la unificación religiosa solamente afectaba a la superficie de la conciencia, dejando intactas las creencias primitivas. Esta situación prefiguraba la que introducía el catolicismo, que también es una religión superpuesta a un fondo religioso original y siempre viviente. Toda preparaba la dominación española. PAZ, Octavio, **Los signos en rotación**. España, 1971, p. 41.

<sup>26</sup> ECHEVERRI, S. "surgimiento de la instrucción pública en Santa fe de Bogotá entre 1819-1842". En: **Historia de la educación en Bogotá**. Tomo I. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2002. p.33

directivos de la institución, que debían rendir cuentas de su vigilancia a las autoridades eclesiásticas y civiles.

### 1.3 La práctica en la Escuela Anexa

#### 1.3.1. Ubicación Espacial.

Funcionaba en esta institución un sitio clave, una dependencia en la cual se concentraban todos los esfuerzos, todas las exigencias orientadas a la formación del maestro de la época, la coordinación de práctica, tuvo su origen en 1949 fecha en que la Institución comenzó a funcionar como Normal de rurales, estaba ubicada en el bloque Santa Teresita. Es de anotar que las E.N. jugaron un papel importante en el tránsito del campo a la ciudad, de acuerdo a los planteamientos de Rodrigo Parra Sandoval, el auge de las E.N. se debió al predominio del campo y su decadencia en las matrículas comenzó cuando la ciudad se vuelve dominante en la sociedad Colombiana.

La coordinación de práctica estuvo dirigida por religiosas hasta 1977, ellas eran las responsables de dar la formación pertinente al alumno-maestro. Mientras estuvieron en la dirección de la coordinación, la coordinación se constituía casi en una sala de torturas para quienes iniciaban su proceso de práctica, allí se guardaban las carpetas<sup>27</sup> con sus diversas unidades: disciplina, escuela unitaria, escuela graduada, preescolar, que eran revisadas por unos ojos expertos que no dejaban pasar error ortográfico, mala caligrafía, desorden o falta de estética, razón por la cual los trabajos eran destruidos y tenían que volverse a elaborar. Las reverendas madres colocaban el máximo esfuerzo en pulir los registros de la práctica, aunque cabe anotar, que se dificultaba captar tanto los aspectos subjetivos como objetivos del proceso, y los esfuerzos se diluían en un exagerado formalismo. A pesar de las falencias antes mencionadas las religiosas lograron inculcar el *habitus*<sup>28</sup> de la práctica en los alumnos-maestros y éstos lo vivían como el momento decisivo que legitimaba su accionar pedagógico. En el simulacro que se realizaba en la escuela anexa el cuerpo docente tomaba posesión de su corporalidad, a la manera de un tatuaje indeleble. Este ritual de la apropiación del cuerpo del

<sup>27</sup> Las carpetas eran registros de la práctica pedagógica a través de las cuales se hacía un riguroso seguimiento de la vida del alumno y de su vocacionalidad.

<sup>28</sup> "El *habitus*, manera particular, pero constante, de entablar relación con el mundo, que implica un conocimiento que permite anticipar el curso del mundo, se hace inmediatamente presente, sin distancia objetivadora, al mundo y al porvenir que se anuncia en él (lo que distingue de una *mens mementanea* sin historia). *Expuesto al mundo*, a la sensación, el sentimiento, el sufrimiento, etcétera, es decir, implicado en el mundo, empeñado y en juego en el mundo, el cuerpo (bien) dispuesto respecto al mundo está, en la misma medida, orientado hacia el mundo y hacia lo que se ofrece inmediatamente en él a la vista, la sensación y el presentimiento; es capaz de dominarlo ofreciéndole una respuesta adaptada, de influir en él, de utilizarlo (y no de descifrarlo) como un instrumento que domina, que se tiene por mano (según el famoso análisis de Heidegger) y que, jamás considerado como tal, es traspasado como si fuera transparente, por la tarea que permite llevar a cabo y hacia lo que está orientado". BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama, 1999 p. 188.

novicio o la novicia que conducía a la modelación de su rostro desde el rostro tutelar de Jesucristo maestro, no tiene una correspondencia o equivalencia en la secularización de la práctica pedagógica que introducen las Facultades de Educación.

Al mismo tiempo la coordinación de práctica, era el sitio donde se revisaba el material de clase: carteles, láminas, afiches, letreros, entre otros, con el agravante que podían ir a parar a la caneca de la basura si no eran del agrado de la coordinadora; inclusive se fiscalizaba la presentación de las alumnas practicantes, exigiéndoles antes de ir a la escuela maquillaje discreto, vestido o falda mínimo cuatro dedos debajo de la rodilla, zapato alto bien lustrado, medias veladas, ritual que se repetía una y otra vez hasta el cansancio. Cuando las practicantes tenían el visto bueno iban a dictar su clase y tras ellas llegaba la coordinadora que se atrevía a salir de su cuartel general para observar su desempeño, llegando inclusive a suspender a la practicante que no cumpliera con las exigencias dadas.

Por la coordinación desfilaron numerosas religiosas carmelitas: las hermanas Pastora Hernández, Sara María Romero, Luz Consuelo Correa, Oliva Rojas, Marina Henao y las seglares Filomena Suescún (1977) y Gloria Isabel Valderrama (1993), que dieron un sello muy personal a su trabajo,<sup>29</sup> cada una de ellas encarnaba un estilo pedagógico que se traducían en un estilo de vida del cual se desprendían una corporalidad muy definida que regulaba estrictamente el vestido, el gesto y el buen decir. Los esfuerzos como bien se puede ver se centraban en ajustar el cuerpo de los candidatos y candidatas a los arquetipos sociales, morales y corporales que determinaban lo que era efectivamente un maestro.

Anexa a esta dependencia funcionaba en el citado bloque una pequeña aula denominada "taller de ayudas educativas", a la cual se llegaba después de atravesar un estrecho corredor que conducía además a la piscina y a los baños, posteriormente se situó en la parte baja del local cerca del convento de las Hermanas Carmelitas. En este lugar se guardaba todo tipo de material elaborado por las alumnas practicantes, carteles de todo tamaño y color, láminas con la parte de la planta, el aparato circulatorio, la mamá, el sapo, la vaca, eran las reinas del taller, material que era solicitado por las estudiantes con anticipación y que sólo era entregado a una hora determinada por la coordinadora de práctica; complementaba esta aula un juego de mesas, reglas, pinturas, cortador de icopor, pinceles utilizados por los maestros en la elaboración de ayudas didácticas bajo la orientación de una maestra experta.

Con el tiempo este taller de ayudas desapareció (1997) y las exigencias sobre el manejo y elaboración de carteles y material didáctico pasó a un segundo plano y lo que en el pasado era un elemento fundamental de la práctica pedagógica quedó sepultado en el polvo y el olvido,

convirtiéndose en un cuarto de donde se almacenaron todo tipo de materiales en mal estado. Las reformas pasan por las instituciones formativas sin romperlas ni mancharlas y los cachivaches con que entretienen a maestros-formadores y alumnos-maestros terminan en el cuarto de San Alejo.

No se debe olvidar que el auge de las ayudas audiovisuales estuvo ligado a la llegada al país de la tecnología educativa al principio de los años cincuenta y se prolongó hasta los años ochenta. La apropiación de estas prácticas y modelos conceptuales, por parte de los maestros fue muy distinta a la forma como el Estado y sus funcionarios se apropiaron de la misma práctica por mediación de la ley; para los funcionarios pudo ser la llegada de la modernidad, en cambio, para maestros como los de la E.N. de Sopetrán no pasaba de ser un ejercicio de sastrería al interior de una pequeña oficina. En el primer caso se reglamenta el procedimiento y se escapa el concepto; en el segundo se retiene el imaginario acerca del procedimiento que prescribe el decreto o el reglamento procedente del Ministerio de Educación, la secretaria respectiva o el jefe de núcleo pero, igualmente, se escapa el concepto. La confusión entre medios y métodos, que mucho más tarde se desenredaría gracias a la distinción que hace Klafki:

*Los medios son muchas veces no sólo un auxilio para la conformación metódica de la enseñanza o la realización del aprendizaje. Esto vale no sólo para la instrumentalización técnica, por ejemplo el retroproyector, o el laboratorio de idiomas, sino también para portadores de objetivos y contenidos, como por ejemplo el texto escolar, o el cuaderno de clase del alumno, o una película o un programa de enseñanza.*<sup>30</sup>

*El método es [...] relación con las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje en la clase, por otra parte [...] con él se designa un aspecto de la dimensión de las decisiones sobre los objetivos.*<sup>31</sup>

La cosificación del método en el proceso de práctica llevo a confundir el tablero, las tizas, el computador y toda aquello que condujese a la representación de un objeto con el método.

Por otro lado, los dos últimos espacios antes descritos encuentran su razón de ser en la práctica pedagógica que se realizaba en la escuela anexa que no solo representaba un espacio físico sino un espacio para intentar aplicar lo aprendido, para ejercer un control sobre la teoría en

<sup>29</sup> Información obtenida de la exalumna y actual profesora de la Escuela Normal Superior Santa Teresita María Margarita Acevedo Olarte en entrevista llevada a cabo el día 29 de abril de 2003.

<sup>30</sup> KLAFFKI, Wolfgang. "Sobre la relación entre didáctica y metódica", En: **Revista Educación y Pedagogía**. No. 5. Vol. 2, Medellín. Universidad de Antioquia. 1990-1991. p. 87

<sup>31</sup> Ibid, p. 96.

situaciones concretas de enseñanza o aprendizaje, en la práctica se evidenciaba una preocupación por aprender un saber hacer, en que los estudiantes se sometían a pruebas y ejercicios para ser maestros. Los ejercicios a que sometían a los alumnos-maestros no tenían por finalidad la producción de conocimiento, se buscaba verificar un saber hacer inculcado por la Escuela Normal.

La práctica pedagógica en tanto instancia de legitimación del saber impartido en la Escuela Normal tenía incidencia en la imagen social del maestro, pues aprobar la práctica pedagógica en la Escuela Anexa significaba tener el respaldo de una institución reconocida por el Estado.

### **Las décadas del 40 al 50:**

A finales de los cuarenta y principios de los cincuenta, como se mencionó anteriormente, la Normal Santa Teresita comenzó a funcionar como Escuela Normal de rurales, lo cual implicó que funcionaran como "escuelas anexas de aplicación" las escuelas rurales de Sopetrán y demás establecimientos primarios que autorizara la Dirección de Educación Pública<sup>32</sup>. Es importante tener presente que este periodo era un momento histórico en que el ser del maestro era creíble y especialmente en estos pueblos el maestro era un personaje al lado del médico, el cura y el abogado. En la novela de Ariel Escobar "Historias del viento en la cordillera" el maestro es descrito "como un hombre de traje negro que camina siempre derecho"<sup>33</sup>

Se pueden considerar como aspectos relevantes dentro de la práctica integral (como se le llamaba en ese entonces), según entrevista con la señora Carmenza Araque que durante estas décadas las estudiantes realizaban la observación en el ciclo básico y durante el ciclo de profesionalización normalista hacían la práctica integral en la anexa, pero antes tenían como estrategia de aprendizaje una práctica pública por período, para ésta se preparaban todas las estudiantes del curso, después hacían un sorteo y la ganadora además de salir elegida para dictar la clase, se exponía a las críticas y observaciones de los docentes de pedagogía y compañeros de grupo sobre su desempeño, ellos se convertían en el jurado calificador de su trabajo. De toda esta experiencia extraían aprendizajes para las demás jornadas y sobre todo para la práctica inicial realizada durante todo el mes de febrero, la práctica final que comprendía otro mes tomando parte de octubre y de noviembre, a su regreso eran agasajadas por los estudiantes de 5º y llegaban a presentar los exámenes finales de las otras áreas.

Había un gran esfuerzo económico por parte de la familia para el momento de desarrollar la práctica rural (compra de vestidos, provisiones, materiales) y de las estudiantes en la preparación para cumplir con la tarea. Quienes eran de los municipios aledaños como Liborina,

<sup>32</sup> Artículo 6 del decreto 977 del 26 de noviembre de 1948. *Carpeta de aspectos jurídicos*.

Ebéjico, Santa fe de Antioquia, les otorgaban un permiso especial para cumplir con este requisito en veredas cercanas a su lugar de origen, las demás esperaban la asignación de acuerdo a la organización interna de la institución.<sup>34</sup>

### La década del sesenta:

A partir de la década del 60 debido a la ordenanza departamental No.3 de 1964 en su artículo 6 instituye la Normal Santa Teresita como plantel departamental con carácter de Superior que estipula el derecho a incrementan dos grados más, 5° y 6° de bachillerato, lo cual se hace efectivo a través de la solicitud presentada en octubre del mismo año<sup>35</sup>, por tal motivo los estudiantes comienzan la observación en 3° de bachillerato, en 4°, 5° y 6° participan de algunas jornadas especiales, dictan clase semanalmente, realizan práctica inicial y final, sin embargo, persistía la práctica rural en las escuelas anexas a la normal y veredas cercanas como La Miranda, El mestizo, Montegrande, entre otros<sup>36</sup>. Durante este periodo se contaba con el manual de guías didácticas elaborado por el Ministerio de Educación en el año de 1965 que era uso de las maestras consejeras o cooperadoras. El normalismo como tradición deja como enseñanza la importancia que tiene que el alumno maestro se inicie en un proceso de observación pedagógica de la práctica desde una edad muy temprana, puesto que esta tradición comprendió que el magisterio es un estilo de vida, un ritual que se hace cuerpo, voluntad y deseo.

Para este entonces en Colombia, según lo expresan Alberto Martínez Boom y otros en el texto "Currículo y Modernización", se pensaba que los problemas educativos sólo podría superarse si se utilizaban instrumentos de la ciencia y la tecnología, por lo tanto se introdujeron principios y procedimientos, métodos y herramientas técnicas como el planeamiento integral de la Educación lo que favoreció la introducción de la instrumentalización de la enseñanza. Asimismo la práctica pedagógica tomó otros rumbos a partir de lo establecido en el decreto 1710 de 1963 y del decreto 1955 del mismo año mediante el cual se reorganiza la educación normalista, planteamientos centrales del plan quinquenal de la educación en el que se incluía como materia básica e importantísima la psicología.

También se encuentran reiteradamente en los libros de las fichas acumulativas<sup>37</sup>, los criterios para la selección de alumnos que ingresan a la media y la evaluación de la práctica integral a

<sup>33</sup> ESCOBAR LLANOS, Ariel. **Historias del viento en al cordillera**. Ed. Lealon. Medellín. 1989. p.25.

<sup>34</sup> Ver anexo 2

<sup>35</sup> Solicitud del 15 de Octubre de 1964, realizada por la directora Hna. María de San Juan de la Cruz. **Carpeta de aspectos jurídicos**.

<sup>36</sup> Información obtenida en entrevista con la señora Carmenza Araque. el día 25 de abril de 2003

<sup>37</sup> Las cuales consistían en libros donde se reúnen la evaluación realizada a los estudiantes en cada uno de los diferentes aspectos.

través de unas fichas de seguimiento<sup>38</sup> donde se hacía un estudio individual del alumno, dicha ficha era diligenciada por la coordinadora de práctica, quien por lo general solo contaba con el título de maestra normalista; miraban aspectos positivos o negativos, desde lo ético, lo pedagógico y lo social, los cuales desde los archivos encontrados pueden inferirse que lo ético era asumido desde una concepción moral, asociada a aspectos disciplinarios y comportamentales, lo pedagógico desde el desempeño en la práctica integral, en la preparación y desarrollo de las clases y el empleo de las técnicas de enseñanza y lo social como el interactuar con el alumno. En estas fichas de seguimiento se observaban aspectos como:

- Condiciones personales: entre las que observaban aspectos fisiológicos tales como enfermedades mentales, tuberculosis, sífilis, alcoholismo, epilepsia, deficiencias congénitas, visuales y auditivas, defectos físicos y estado de ánimo. También se observaba la apariencia, el vestido, la limpieza y el orden en la presentación personal; otro aspecto observado era la claridad y el timbre en el tono de la voz, la capacidad para mantener la atención de los niños. En este aspecto involucraban la forma de relacionarse, los complejos de timidez o retraimiento, los modales, la reacciones de seguridad, serenidad, lealtad y respeto por los compañeros.
- Condiciones profesionales: en este aspecto miraban la puntualidad, las aptitudes, la claridad, concreción y propiedad en la expresión de ideas, la comprensión, distribución y evaluación de las actividades de acuerdo a las diferencias individuales de los alumnos con los que les correspondía trabajar. En el mismo sentido apreciaban el uso de técnicas de enseñanza la presencia de la utilización de las técnicas, los procedimientos empleados, el uso de la pregunta en la clase, su formulación y la intencionalidad de la misma. Observaban como era el dominio de la materia, sus conocimientos sobre la misma, la seguridad y dominio ante los niños, la planeación, organización del trabajo, la adaptación a las necesidades y mentalidad de los niños; igualmente detenían su mirada en el manejo de la disciplina, en el dominio del personal a su cargo y el empleo de actividades conducentes al control; se miraban las actividades de rutina entre las que figuraban el arreglo y orden del salón, el aseo de la institución, la colaboración en el arreglo de carteleras, la voluntad para el cumplimiento de las actividades extra clase y prestaban atención al uso de las ayudas educativas, a los recursos empleados al momento de dictar la clase.
- Relaciones humanas y con la comunidad: en este analizaban su comportamiento en las relaciones con alumnos, compañeros, profesores de la anexa, profesores de la normal y padres de familia, todo ello en los diferentes espacios, o sea, en la casa, en la clase, en el recreo, en la calle.

---

<sup>38</sup> Ver anexo 3

- Actitudes ante los problemas que se presentan en su profesión: aquí observaban el manejo de los problemas disciplinarios, profesionales, científicos y administrativos.

Todo esto era evaluado por quimestres en los grados quinto y sexto en términos de una valoración negativa o positiva, describiendo las características de los estudiantes y calificándolos como alumnos eficientes o deficientes para la práctica, incluso llegando a calificar estos últimos hasta de mediocres<sup>39</sup>.

### **La década del setenta**

Epoca de intensas luchas magisteriales y estudiantiles y de consolidación de la profesión de maestro a partir del reconocimiento institucional del Estatuto docente. A la par de la consolidación de la profesión docente se produce la defunción de las E:N al perder institucionalmente su estatuto pedagógico y formativo, a la avalancha nihilista de convertir las Escuelas Normales en bachilleratos pedagógicos solo resisten maltrechas ocho E.N. nacionales, entre ellas cabe destacar la Escuela Normal Nacional de Copacabana Antioquia y la Escuela Normal de Varones de Medellín.

La resolución departamental 000178 del 24 de mayo de 1971 detalla a la Escuela Urbana de Niñas Marco Fidel Suárez como escuela urbana oficial con el fin de servir de anexa, según el decreto 1011 del 19 de agosto de 1971 y tres años después con la resolución nacional 4785 del 9 de julio de 1974 reglamentó el decreto 080 de enero 22 del mismo año decreta como otra escuela anexa de la Normal la Escuela Urbana de Varones Luciano Carvalho. No obstante, estas dos instituciones ya venían funcionando como anexas a medida que la Normal suprimía gradualmente los grados de primaria desde el año de 1963.

Respecto a la práctica integral se halla en los registros de la institución una fuerte insistencia en los aspectos problemáticos de la práctica realizada por los estudiantes, se habla del asombro ante los errores de ortografía, el poco y el mal uso de los signos de puntuación, la caligrafía, las dificultades en la redacción detectadas en el cuaderno preparador. También está la preocupación por la parte estética del cuaderno preparador, por el material didáctico y la buena presentación personal del alumno practicante, como se dijo antes<sup>40</sup>.

Entre estas situaciones una más reiterativas era el dominio del tema, el cual consistía en no mirar su preparador durante el desarrollo de la clase ni de fichas auxiliares para la memoria, a esto se sumaba el dominio del grupo entendido como el control de la disciplina, el no permitir

<sup>39</sup> Obsérvese ficha acumulativa 1967. Acta No. 23 y 26 de reunión de profesores para evaluación de los alumnos de septiembre y octubre Pág. 74 - 76 y 84- 88 respectivamente.

<sup>40</sup> Acta No. 10 de reunión de profesores. Del 29 de abril de 1975. pp. 7-8

ningún tipo de desorden ni bullicio, la permanencia de los niños sentados en orden. La elaboración, presentación y buen manejo del material didáctico era observado por el maestro cooperador en términos de cantidad, creatividad y el momento oportuno para su uso; estaba el interés por el manejo del tiempo es decir, por el control y distribución del tiempo para cada momento de la clase.

Otra de las preocupaciones era la de recordarle al maestro cooperador o consejero su papel de modelo para el practicante en la forma de dictar las clases, le recomendaban planear las unidades con los alumnos maestros para que aprendieran a desenvolverse, la necesidad de orientar y la exigencia en la preparación. En las observaciones de los estudiantes pedían hacer énfasis en las fallas presentadas y en lo posible hacerlas visibles con color rojo. Del mismo modo se encuentra el esmero en la organización de las fechas, la distribución de los alumnos en las diferentes actividades y la asignación de funciones en la escuela anexa, para lo cual se nombraban coordinadores generales y secretarios<sup>41</sup>. En la propuesta de refundación de las E.N. que adelanto ACIFORMA la modelación corre a cargo del equipo docente como sujeto colectivo y desde allí que se destila el estilo pedagógico como drama pasional y ritual moldeador del cuerpo, el gesto y el vestido. El estilo pedagógico que destilaba el maestro cooperador era extraño a la Escuela Normal, en su origen no estaba determinado por un pensamiento pedagógico sino por una repetición solitaria que repita constantemente a otro maestro.

Respecto a las fichas acumulativas, hasta mediados de la década del setenta hacen ajustes en algunos ítems o aspectos a evaluar en la práctica docente, e incorporan a estos formatos de seguimiento del alumno otro aspecto relacionado con los datos psicológicos; se utiliza como guía un sicograma por observación del método de orientación profesional cuyo autor es P. Julián Ibáñez S. Entre los componentes de las fichas en esa década se encuentran:

- Datos psicológicos: en el que observaban su lentitud o rapidez para la comprensión y el razonamiento de ideas, el grado de atención del alumno, la actitud asumida ante los problemas presentados en la práctica, el temperamento, los intereses del alumno; aspectos que de alguna manera aparecían implícitos en la ficha de la década del sesenta, unos bajo la categoría de lo social otros dentro de las relaciones humanas y con la comunidad y en las actitudes ante los problemas que se le presentan en la profesión.
- Retoman y reducen en los aspectos personales las características de salud y vitalidad, la presentación personal, las relaciones del alumno con los demás, su personalidad, modales,

<sup>41</sup> Acta No. 23 de reunión de profesores. Agosto 10 de 1972. pp. 70-73

actitudes ante los superiores, compañeros e inferiores, el uso del idioma, la caligrafía y ortografía, la expresión oral, el vocabulario y la habilidad para redactar.

- Lo profesional: incorporan además la competencia de los alumnos en las materias, la claridad y orden lógico en la preparación de la clase, la consulta oportuna de los temas, el buen uso de la biblioteca, la relación de las materias con aspectos prácticos de la vida. Evalúan el procedimiento de los practicantes para conocer a sus alumnos, la capacidad para graduar la enseñanza a la madurez intelectual y síquica del niño, observan el método empleado para obtener la disciplina, para motivar la enseñanza, la planificación del trabajo, la forma de estimular la participación, de desarrollar hábitos de trabajo, la manera de preguntar.
- Lo ético: observaban la práctica del código moral profesional, el respeto por la jerarquía, la lealtad, el cumplimiento de las leyes disciplinarias, las actitudes positivas, el gusto por la labor, la imparcialidad en los actos. Igualmente era evaluado por quimestres que implicaban una respuesta cerrada de si o no y otras en términos de objetivos calificativos o breves descripciones, es decir, de aceptable, eficiente, deficiente...<sup>42</sup>

En el año de 1975 se introducen la auto evaluación del alumno practicante posiblemente obedecía a la implementación de las normas emanadas del Ministerio o a las evaluaciones realizadas por los maestros cooperadores, lo cual es difícil precisar porque no se encuentran referentes que permitan saber la razón de dichos cambios en la fichas, simplemente aparece una hoja anexa donde el estudiante se autoevaluaba marcando una X de 1 a 5 ítems como: la actitud frente a las dificultades personales, su capacidad de estudio, su compañerismo, entre otros.

También se incorporan otros cambios a la ficha acumulativa del alumno donde se observan aspectos como la inteligencia, el poder de observar, atención, memoria, resistencia a la fatiga mental, emotividad, sociabilidad, actividades externas, orden y pulcritud en las cosas; todo esto plasmado en una gráfica.

Igualmente se incluyen entrevistas con los padres de familia, una casilla con actividades extra escolares dominantes, otra con dificultades especiales para aprender, los factores influyentes en el aprendizaje, planes vocacionales, personas con quien vive el alumno, el rendimiento en las distintas áreas en cada quimestre; la evaluación y auto evaluación de las unidades y en la auto evaluación general el alumno reconoce y analiza en sus factores personales: la responsabilidad, iniciativa, aptitud para el análisis, comportamiento moral, disposición para aceptar el cambio, relaciones humanas, puntualidad, presentación personal.

- En los factores profesionales: califica su ética profesional, docente, la planeación académica, su criterio del juicio evaluativo, el deseo de superación y el espíritu de cooperación. En los factores académicos hace una apreciación de su cultura general, del lenguaje y la expresión<sup>43</sup>.

El planeamiento integral de la Educación en Colombia desarrollado en el sesenta, se vio reemplazado en el 70 por la tecnología educativa, a través del proceso de Renovación curricular, proceso que se implanta con fuerza en 1975 y se extiende hasta 1984, con ella se buscaba solucionar los problemas educativos e impulsar el enfoque de sistemas y sus instrumentos de acción caracterizada por la adquisición y utilización de nuevas tecnologías tales como el desarrollo del Hardware: equipos, materiales y medios de comunicación, en especial la televisión, además se introduce en los procesos educativos la sicología del aprendizaje y la teoría de la comunicación<sup>44</sup>. Esta transformación educativa puede verse someramente reflejada en los cambios que se daban en cada ficha que tienen un fuerte contenido psicológico, por otro lado es importante resaltar la visita realizada por el segundo ciclo profesional a las escuelas unitarias y kinderes con el método FORD de enseñanza personalizada en la ciudad de Medellín los días 7 y 8 de agosto de 1974, lo que implicó un hecho importante en tanto permitía acercar a las practicantes a la exterioridad de la E.N. Por otra parte la sicologización de la práctica bloqueaba las relaciones con el exterior, con el conocimiento y la pedagogía e impide que emerja una experiencia abierta ya que la Sicología del aprendizaje o evolutiva vigente en los setenta, al introducir en la práctica la pareja de enseñanza-aprendizaje circunscribe a la práctica a una interacción donde la subjetividad tanto del maestro-consejero como la del estudiante desaparecían. La desaparición del sujeto significa la extinción de su multiplicidad, su fijación a un solo campo de conocimiento la sicología que en la fichas acumulativas aparece hábilmente combinado con las exigencias estéticas y morales que imponen las comunidades locales. Digamos, que las fichas acumulativas son la superficie en donde emergen los conceptos dominantes en cada época y además en ellas se expresan las demandas de la legislación estatal y de los poderes locales. El develamiento que nos permiten las fichas acumulativas nos permiten detectar la luchas en torno al tipo de maestro a formar la cual naturalmente pasa por la definición del tipo de hombre, de mujer, de joven y de niño.

### **Década del ochenta o la época de la diversificación y el bachillerato pedagógico.**

El "Decreto departamental 0816 del 30 de marzo de 1987 autoriza a unos planteles educativos del departamento para experimentar programas de diversificación y microempresa educativa a

<sup>42</sup> Ficha acumulativa del alumno 1974. Acta No. 24 de reunión de profesores de agosto 28 de 1972. pp. 70 -73 y 106.

<sup>43</sup> Ficha acumulativa del alumno 1975- 1978. Acta No. 13 de reunión de profesores de 11 de mayo de 1976.

<sup>44</sup>MARTINEZ, Alberto, NOGUERA Carlos, CASTRO Jorge. Op cit, p. 240

nivel de la educación media vocacional atendiendo orientaciones del decreto nacional No.1419 de 1978<sup>45</sup> entre éstos se encontraba la Normal Departamental Santa Teresita que optó por el bachillerato tecnológico con modalidad en contabilidad, otorgando el título de bachiller comercial con opción contabilidad, se finaliza esta modalidad en 1997;<sup>46</sup>; paralelo a éste continuaba vigente la formación de maestros pero con el título de bachiller en la modalidad pedagógica<sup>47</sup>, dicho título se venía confiriendo desde el año de 1977 como lo asegura el acta 19 de enero de 1977, afirmando: "...para el presente año ya desapareció en la Normal el Ciclo Profesional Normalista y en cambio queda de 1° a 6° el bachillerato pedagógico".<sup>48</sup>

La Escuela Normal con el proceso de diversificación curricular se vio afectada en su naturaleza misma, el ser formadora de maestros; convirtiéndose por tanto en un bachillerato más, en donde lo único que permanecía íntegro y se conservaba en el tiempo era su nombre "Escuela Normal". La práctica docente paso a ser una asignatura entre cuatro que formaban parte del componente pedagógico, lo cual profundizó la crisis de los registros de la práctica pedagógica, la Escuela Normal Santa Teresita junto con las otras del país se quedaron sin un lenguaje para pensarla; de modo que la práctica docente se limitó a una débil proyección comunitaria, se redujo a un activismo que concebía al maestro como un trabajador social. El Plan de Desarrollo 1991 – 1995 nombra como principales acciones de proyección la catequesis sacramental, la escuela de padres, la tuna teresiana, periódico estudiantil, Programa de educación familiar para la supervivencia y el desarrollo infantil –PEFADI–y el programa de exalumnas (coopenormas).

La evaluación de la práctica integral en los primeros años (80-84) comprendía aspectos generales sobre la preparación académica de las clases, el desarrollo de las mismas, la actitud del practicante frente a las observaciones, la preocupación por los momentos de la clase, la responsabilidad, la iniciativa, la puntualidad, la presentación personal, la preocupación por las necesidades sentidas en la escuela, el compañerismo, el acato a la autoridad, las fallas en la ética profesional y a todo presentaban sugerencias al alumno para llegar a ser un maestro responsable y dinámico. Todas las recomendaciones están centradas en objetos externos al maestro y a la práctica pedagógica. En un deber ser que deviene de la urbanidad, de la axiología, de la higiene, pero ninguno de los preceptos tenían que ver con la experiencia del alumno-maestro.

Aparece, además en la ficha acumulativa donde se hacía un seguimiento del informe médico durante su estadía en la institución (1° a 6° de bachillerato), en él se consignaban aspectos fisiológicos (edad, peso, talla, vista, oídos, dientes), del mismo modo registraban el estado

<sup>45</sup> Decreto departamental 0816 del 30 de marzo de 1987. **Carpeta de aspectos jurídicos.**

<sup>46</sup> Acta 01 de enero 23 de 1996. Libro reunión de profesores.

<sup>47</sup> Acta general de graduación N°01 de 1988. Folio actas de graduación.

<sup>48</sup> Acta 19 de enero 29 de 1977. Libro Actas de grados.

general de salud, enfermedades sufridas y defectos físicos notorios, las características personales relacionadas con la inteligencia personal, esto era su capacidad para razonar, analizar, sintetizar, su memoria y atención observados en un escala valorativa de: alto grado, adecuado a la edad, insuficiente, no manifestado, indicando con una X en el cuadro respectivo; a este aspecto agregaban el rendimiento académico en el que definían las áreas sobresalientes o las de mayor dificultad.

Un tercer aspecto era el psíquico: en el se calificaba el equilibrio emocional en una escala de estable, voluble estable, inestable, la forma de reaccionar ante estímulos positivos en la categoría de: interesado, indiferente y apático; las actitudes emocionales ante hechos especiales eran valorados en términos de: controlado, indiferente, agresivo. Se observaba el aspecto social señalando características relacionadas con la timidez, la espontaneidad, sociabilidad, despotismo, comunicación, altruismo, autosuficiencia, indiferencia, sencillez. En este aspecto existía una casilla especial para aplicación de pruebas psicológicas si era necesario.

Otro aspecto evaluado era el familiar, allí anotaban datos generales de identificación de los padres, el número de hermanos, el lugar que ocupaba en la familia, el motivo por el cual se realizaba la entrevista y las observaciones a la misma cuando esta se llevaba a cabo, este aspecto se llevaba en muy pocos casos.

En esta misma ficha hacían la apreciación profesional en relación con los intereses y aptitudes frente a los tipos de bachillerato y según esto le recomendaban al alumno el bachillerato a seguir. También analizaban la disciplina y el comportamiento general.

En el aspecto profesional observaban la responsabilidad, el acato a la autoridad, la lealtad, la capacidad de trabajo, el deseo de superación, la decisión para actuar y la constancia. Analizaban aspectos pedagógicos como la actitud frente a la docencia, la presentación personal, el cumplimiento del deber, la iniciativa, la colaboración, el espíritu crítico, la prudencia, el comportamiento moral. Todo esto bajo la clave calificativa de: excelente, suficiente, regular y malo y en algunos aspectos pequeñas observaciones de escritura. Finalmente esta ficha presentaba un seguimiento a los encuentros con el alumno denominada entrevista con el alumno, en ella registraban fecha, motivo, resultado y firma del entrevistador como constancia del proceso<sup>49</sup>.

Para el 85 en el aspecto personal introducen otros ítems asociados a la capacidad para sugerir ideas, métodos y procedimientos para mejorar el trabajo, la responsabilidad, la seguridad de sí mismo, la capacidad para afrontar situaciones difíciles, para establecer relaciones

<sup>49</sup> ficha acumulativa del alumno 1981 hasta 1984. Acta No. 4 de reunión de profesores de junio 16 de 1981.

interpersonales, su capacidad de reflexión frente al comportamiento, la disponibilidad de escucha, la actitud para orientar y resolver dudas frente al proceso de aprendizaje, su comprensión de la profesión, la dedicación y capacidad de servicio a los demás, la participación en actividades inter y extra escolares, la claridad en la comunicación de ideas, el manejo del idioma, lo anterior bajo las categorías de: muy bien, bien, regular y era observado desde tercero hasta sexto de bachillerato.

En lo profesional calificaban la capacidad para programar el trabajo docente, el conocimiento de lo que enseñaban, la capacidad en el manejo de grupo, la orientación y estímulo a las iniciativas de los alumnos, el manejo de la creatividad e inquietud de los alumnos, la dirección y enfoque a las experiencias y contenidos, la utilización de ayudas y métodos de evaluación, la superación pedagógica, ésta última era entendida, como los "avances" o "progresos" mostrados por el estudiante al desarrollar la clase. Igualmente se marcaba una X en la casilla correspondiente, para lo cual podía escoger la valoración de: siempre, frecuente o rara vez según el caso. Finalmente esta ficha daba cuenta de unas observaciones generales por cada año cursado<sup>50</sup>.

Entre 1988-1993 buscan sistematizar el proceso de orientación pedagógica en cada semestre académico durante los seis años de bachillerato, teniendo en cuenta los criterios de muy alto (MA), alto (A), promedio (P), bajo (B) en el que se pueden observar la valoración personal, la seguridad en sí mismo, el liderazgo, el interés por los demás, la estabilidad emocional, la capacidad para trabajar en grupo, la recursividad, la facilidad de expresión, el diseño de materiales y el cuidado personal. A lo anterior le anexaban una información que correspondía a los grados primero y segundo de bachillerato con relación a la existencia de limitaciones físicas incompatibles con el ejercicio de la profesión docente, el interés por la información vocacional, la participación en las dinámicas de exploración vocacional, las tendencias vocacionales y la colaboración de la familia. Presentaban otra información para los grados tercero a sexto asociada a factores como: la actitud hacia los niños, la habilidad para trabajar con el grupo, la planeación académica, el dinamismo, la actitud con los maestros consejeros, el cumplimiento con las actividades relacionadas con la práctica, la espontaneidad, la apertura, el deseo de superación, la responsabilidad, el rendimiento académico, la capacidad de razonamiento. Cerraban la ficha con unas observaciones descriptivas por área, todo esto se media con relación al promedio o término medio del grupo<sup>51</sup>.

Según todo lo anterior que constituía la práctica se puede observar que ésta a través de dichas décadas ha mantenido una estructura basada en el manejo de instrumentos, tales como las guías de observación, pautas para el desarrollo de la clase, el uso de ayudantías (carteles de palabras,

<sup>50</sup> Ficha acumulativa del alumno 1985 hasta 1987. Acta No. 3 de reunión de profesores de octubre 17 de 1986.

cuentos, fichas), el cuaderno preparador y al mismo tiempo en ese proceso de formación al estudiante le han dado elementos de la didáctica, como el manual de guías didácticas (1965) elaborado por el Ministerio de Educación Nacional y el manual de práctica docente (1981) también elaborado por el MEN.

La práctica ha sido el elemento constitutivo de las escuelas normales, lo que la diferencia de cualquier otra institución educativa, el problema ha estado en lo que se convirtió en este periodo, en un círculo vicioso al pretender que el alumno maestro imite a ser maestro, en la forma de enseñar, de comportarse y hasta en la manera de ser. Esta se redujo a un proceso mecánico, donde el alumno empezaba a observar en forma detenida y reiterada al maestro cooperador, luego venía la asignación de una temática específica, preparaba la clase, la presentaba con antelación para ser revisada, llegaba el momento de la actuación, de poner a prueba sus múltiples habilidades para el canto, la lecto-escritura, la matemática, del mismo modo para mostrar la memoria, la creatividad, entre otros. El alumno practicante partía de unas actividades de rutina, tales como la oración, revisión de tareas, continuaba con la etapa de motivación de acuerdo al tema, seguía el desarrollo o explicación central, hacía ejercicios o preguntas de repaso sobre lo trabajado en la clase, consignaban en el cuaderno y dejaban tarea. Finalmente, se esperaba la crucifixión o la evaluación de la maestra consejera, valoración de gran trascendencia en el proceso formativo del futuro docente, de ella dependió la continuidad de muchos como maestros o la deserción y decepción de otros en su proceso de formación.

Durante el año de 1970 hasta 1996 existió el consejo de práctica, que ejercía funciones de vigilante, allí se hacía la evaluación y análisis individual de las practicantes, se tomaban decisiones sobre los casos especiales con respecto a lo académico y comportamental, miraban los aspectos a mejorar en la práctica (el manejo de la disciplina, uso del material didáctico, ortografía, dominio de grupo y del tema), los problemas presentados por los alumnos maestros (irresponsabilidad, desorden), la preparación de las clases, la caracterización de la práctica, la forma de dictar la clase durante la práctica. También se determinaba la tabla de aspectos y valores a calificar en la práctica, la ficha de seguimiento y la forma como los maestros cooperadores debían dictar la clase.

Se puede aseverar, con respecto a la práctica en la escuela anexa, que ésta adquiere unas características muy singulares puesto que su mirada es una mirada hacia adentro en el sentido tanto pedagógico, didáctico como formativo que se caracteriza porque se introyecta como un acto disciplinar, es decir, asume las demandas de la ley, de la moral, de la política y las normas de corrección, convirtiéndose la práctica en un problema de disciplinamiento del cuerpo y de la mente mas no del conocimiento.

---

<sup>51</sup> Ficha acumulativa del alumno 1988 y 1993.

De igual modo las exigencias que se demandan a los futuros maestros no son de tipo pedagógico sino exigencias preescriptivas; no hay tradición escrita, ni siquiera el predominio de un manual sino que prevalece la tradición oral en la transmisión del quehacer del maestro, hasta el punto de afirmar que la ausencia de la tradición escrita dio lugar a que durante mucho tiempo el papel que el manual tuvo en otras Normales fuera reemplazado en la Escuela Normal de Sopetrán por la maestra cooperadora y la coordinadora de práctica quienes se encargaban de transmitir el método dibujado en sus mentes y cuerpo.

No obstante hay que rescatar algunos intentos aislados por erosionar el encierro generado por la escuela anexa en la década del 70 como fue la visita realizada por el segundo ciclo profesional a las escuelas unitarias y kinderes con el método FORD de enseñanza personalizada, pero como ya se dijo fueron intentos aislados que no pudieron contra el hermetismo de la Escuela Normal en dicho periodo. Este tipo de práctica ensayada en los diferentes periodos históricos citados hace una escogencia de los jóvenes que van a ser maestros sin criterios pedagógicos y formativos.

En la escogencia y clasificación de los jóvenes que serán formados como Maestros Superiores no hay ningún criterio que involucre la vocacionalidad, son parámetros que obedecen a lo puramente físico y social: buena presentación personal, sano, buena imagen social no poseer ningún defecto físico entre otros. Expresión de la ruptura con la tradición pedagógica, en la medida que se queda sin contenido y hacen recaer la formación en asuntos meramente formales.

Los registros como las fichas acumulativas y los test mencionadas con anterioridad convierten la vida y el tiempo escolar en un velo que les impide ver a los futuros maestro el entorno y construir una relación con el tiempo más allá de del tiempo burocrático que les dona el maestro cooperados. En esta dirección la práctica también vela la relación con los agrupamientos científicos y artísticos existentes en la institución y por fuera de ella. Imposibilitando que la práctica pedagógica sea una prefiguración del C.C.P. ya que sus rituales no se entienden como un acto público abierto al escrutinio de los pares académicos y la comunidad educativa. La práctica pedagógica debe ser una expresión de la civilidad al interior de la Escuela Normal Superior, en cuanto a su interior se un proceso de convivencia y lucha entre ciudadanos, investigadores y maestros. Se alude a la civilidad por cuanto la práctica pedagógica sin anexa o de nuevo tipo deriva su necesidad de los conceptos, prácticas y estatutos que les son comunes a los maestros de una institución formadora independientemente que enseñen matemáticas, historia o pedagogía. El estatuto de asalariados, de hombre públicos, de formadores, de enseñantes, los cobija a todos y los abriga mediante lazos comunes que justifican plenamente que su legitimación deben ser un asunto de todos: maestros,

investigadores y padres de familia. La práctica pedagógica que se describe a través de estas décadas se empeña en aceptar que las paredes y ventanas de la Anexa se habían derrumbado estruendosamente desde principios de siglo al unísono con la formulación de la tesis de John Dewey acerca de que la sociedad y la vida eran los nuevos escenarios pedagógicos de realización de las prácticas pedagógicas<sup>52</sup>

#### 1.4 la Normal y la región

Inicialmente, el radio de acción de la Normal se limitó al municipio de Sopetrán, benefició a las niñas y jovencitas que cuyos padres tenían la visión y el deseo de un mejor futuro para ellas. Con el paso de los años creció la población escolar, afirmando que "la matrícula va aumentando año por año"<sup>53</sup>, lo que se confirma en la siguiente tabla<sup>54</sup>:

AÑO	Matrícula primaria	Matrícula secundaria y media	Total
1943	63	0	63
1958	48	89	137
1972	0	302	302
1985	0	410	410
1994	0	461	461

Posteriormente, el radio se extendió a los municipios vecinos (Liborina, Santa Fe de Antioquia, Cañasgordas, Frontino y San Jerónimo); a mediados de la década del cincuenta jovencitas de otros municipios y departamentos como se mencionó anteriormente empiezan a buscar en la normal la opción de formación docente. Para entonces, la normal contaba con instalaciones para el alojamiento de las jovencitas que venían en busca de una institución que además de tener buen nombre en el ámbito educativo nacional, también tenía un clima que atraía; experiencia que se fortalece cuando en 1969 se permite el ingreso de los primeros varones al ciclo profesional normalista. Esto permite afirmar que la Escuela Normal desde sus comienzos ha sido nucleadora del occidente medio antioqueño, puesto que pronto comenzó a acoger en sus instancias a personas de otros municipios y como se vio anteriormente de otros departamentos.

La acogida de la Normal por parte del municipio de Sopetrán y de otros aldeaños dieron lugar a una creencia común que consistía (y aún es vigente) en afirmar que en toda familia sopetranera

<sup>52</sup> DEWEY John. **Democracia y Educación**. Madrid. Morata. 1995. p30

<sup>53</sup> Libro Historial 1965, 74-75.

<sup>54</sup> Datos tomados del Libro de matrícula 1943, 1958; informes estadísticos del DANE 1972, 1985, 1994.

al menos uno es maestro y que gracias a ésto otros miembros de cada familia se han educado en la misma dirección de la docencia.

A pesar de lo anterior la conexión de la Escuela Normal con la sociedad, el municipio y su cultura era uno de los aspectos más pobres y menos evidentes en las primeras décadas, debido quizá a las mismas políticas de la orden carmelita que invitaban al enclaustramiento y a encerrarse en sí mismo. Durante los años 50 y 60 se puede observar en los registros como la conexión con la cultura regional se reducía al servicio de clase que prestaban las alumnas maestras en escuelas rurales, a la participación de desfiles y fiestas patrias, religiosas y sociales como el corpus christi, el 20 de julio, el 7 de agosto, el 16 de julio día de la virgen del Carmen, las bodas de plata de los sacerdotes del municipio y las fiestas clásicas de la normal (4 de abril), principalmente.

Solo en el año 72 aparece en la emisora local la hora cultural u hora radiada " La normal se lanza a la cultura " Como una forma de proyección comunitaria en la cual se desarrollaban temas de interés general. Por otra parte la institución en esta misma época empezó a interesarse por problemas ambientales y ecológicos y por ello participó en la semana del aseo en unión con autoridades y otros establecimientos educativos.

Es también en esta década cuando se impulsan en la institución otras actividades que empezaron a conectarla con su entorno inmediato, muestra de ello es la organización municipal del festival de la canción, la participación de la feria de la ciencia en el ámbito municipal y regional, la semana cultural auspiciada por extensión cultural del Departamento y la aparición del periódico "Pregón Normalista"<sup>55</sup> en marzo 7 de 1973, este periódico era editado pro el profesor de español de la época dos o tres veces al año y escribían tanto los maestros como los estudiantes, su circulación era interna, pues era vendido a los mismos estudiantes, este periódico aún circula en la institución pero con el nombre de antorcha normalista, sin embargo, ya no sale con tanta frecuencia.

La relación que la Escuela Normal establecía con la exterioridad, específicamente con el municipio, fue en las primera décadas una relación empobrecida que no permitió pensar la enseñanza, el aprendizaje y la formación en relación con la vida de la región, lo que sucedía en el aula no se comunicaba con el afuera, sino que la Normal cultivaba un posicionamiento institucional entorno a la moral siendo participe de eventos de carácter religioso pero no alrededor del saber didáctico y pedagógico que le llevara a pensar la formación de maestros. Si bien hay que reconocer la aparición en la década del 70 la emisora y el periódico y la participación en eventos relacionados con la ciencia y con lo ambiental pero igualmente era

---

<sup>55</sup> Ver anexo 4

difícil identificar una intencionalidad pedagógica que diera lugar a la reflexión sobre esas experiencias y que impactaran la interioridad de la Normal, la enseñanza, el aprendizaje y la formación. No se puede desconocer la movilidad social que la E.N.S. produjo favor de sectores marginados especialmente mujeres, la única posibilidad de acceder a la ciudad para muchos hombres y mujeres jóvenes es acceder a la E.N.S,

## **2. EL MAESTRO APÓSTOL**

Concretamente desde 1949, año en que comienza la institución a funcionar como Normal, el maestro establece relaciones que son bien definidas: con las directivas de la Normal (la comunidad religiosa), con la ley que rige el sistema educativo, con la disciplina, la vocación y el saber, diversas instancias formativas que dotan al maestro en ejercicio y al futuro maestro de las herramientas básicas para asumirse como tal al momento de satisfacer los requerimientos que la docencia exigía.

### **2.1 El maestro de la Escuela Normal y su cátedra.**

Durante el periodo de 1949-1993 la enseñanza de los saberes específicos realizada por el maestro se enmarcaba en una metodología expositiva típica de la clase magistral, en la cual mediante un artificio discursivo se ligaba las nuevas enseñanzas con los saberes anteriores y a viva voz se presentaba los diferentes planteamientos problemáticos y resolutivos que enmarcaban los conocimientos necesarios en la formación básica de los estudiantes. En este proceso el estudiante tomaba muy pocas veces la palabra y su actitud era de escucha constante. No se empleaban medios impresos que acompañen el acto pedagógico, es decir, aparte del libro guía que usa el profesor, no existen otras ayudas impresas que faciliten el aprendizaje, tales como tablas, documentos de lectura, guías de trabajo o cuestionarios entre otros.

Los estudiantes no confrontaban el saber del maestro, no lo cuestionaban y tampoco lo complementaban; lo consideraban suficiente, básico y verdadero. Se creía en maestro como acto de fe fundamental, si él lo decía era verdadero; sino no era necesario.

### **2.2 El maestro de la E. N., la iglesia, la policía y la administración local:**

No obstante, a pesar de que el maestro poseía el “control” en su clase, como bien se dijo antes él está rodeado y acompañado por instituciones como la iglesia, la policía y la administración municipal y más concretamente por la institucionalidad escolar. Desde la iglesia el sacerdote y demás grupos organizados (Hijas de Maria y Cruzada Eucarística (1963), entre otras) vigilaban continuamente al maestro y a la E.N, a sus estudiantes y su influencia en la vida de todos. Un

ojo selectivo y escrutador imponía a la E.N su ethos y por ende su concepción de maestro, de sociedad y de mundo, todos aquellos que oficiaban en la E.N. debían ser idóneos desde el punto de vista moral y social. En igual forma el maestro se cuidaba de no manchar su imagen ante la iglesia, pues contar con su aprobación era bendición codiciada.

Por otro lado puede parecer curioso que la policía centrara su mirada en la Escuela Normal, en sus maestros y estudiantes. El desorden social no se concebía para la comunidad normalista y de hecho había una resistencia total a creer que pudiera suceder. El repudio y la crítica harían desmerecer el crédito ganado por la Institución. Además, la educación se consideraba eterna aliada de las prácticas preventivas y correctivas administradas por las fuerzas del orden público, de modo que el maestro de la E.N. gozaba del respeto ganado con el testimonio institucional.

La Administración Municipal como la representación más puntual del Estado, atendía a las solicitudes específicas de la Normal, las cuales eran atendidas conforme a la prioridad e incidencia evidente en el mejoramiento de la calidad de los espacios pedagógicos y de la optimización de la formación impartida. En esta perspectiva la Normal fue privilegiada y obviamente el maestro favorecido puesto que se creía que el maestro de la Normal merecía más que otros la atención inmediata de sus urgencias institucionales.

### **2.3 El maestro y las hermanas Carmelitas:**

Desde su nacimiento (1949) la Escuela Normal se rigió por los principios religiosos de la comunidad de las Hermanas Carmelitas y por consiguiente la identidad institucional se enmarcó en la fe cristiana la cual tenía que sustentarse en acciones de extrema moral para el agrado al Santo Señor y a la Santísima Virgen, para gozar del respeto y la admiración de la reverenda hermana directora, de las demás hermanas de la casa y del pueblo en general.<sup>56</sup> De modo pues que el maestro debía tener una sólida formación cristiana para constituirse de esa manera en ejemplo y modelo de vida para ser coherente, consistente y consecuente, siendo por obligación maestro abnegado<sup>57</sup> y predicador de buenos modales.

El apego a la religión o tal vez a la comunidad religiosa de las Hermanas Carmelitas fue una de las condiciones que dieron lugar a un maestro poco crítico y reflexivo, pues cuando se trataba de obedecer y acatar la aceptación era inmediata; igualmente la participación del maestro en las tomas de decisión relevantes era limitada, como se evidencia en la conformación de la Junta Asesora de la Institución (1948), la cual era conformada por un representante de la Dirección de Educación Pública, el cura párroco, un representante del alumnado, un representante del Concejo de Sopetrán, un representante de los padres de familia y la directora de la Escuela

<sup>56</sup> Lo anterior puede ser visto con mayor detalle en: Actas 11 y 13 de 1971, 22, 28 Libro reunión de Profesores.

Normal; a quienes les correspondía elaborar el presupuesto de la Escuela, el reglamento interno y hacerlo cumplir una vez aprobado por la Dirección de Educación Pública, señalar el valor de los derechos de matrícula y resolver situaciones disciplinarias<sup>58</sup>. La voz y la autoridad de la reverenda hermana directora no encontraban contradicción y en el caso de hacerlo era riesgoso; prueba de ello lo constituye la sumisión automática de los maestros ante la presentación del organigrama institucional, el cual acataban sin objeción alguna, sin sugerencias, sin discusión, sin comentarios, así se presenta y así se asume<sup>59</sup>.

La estructura organizacional de la institución desde sus comienzos sentó las bases de un modelo disciplinador regido por la comunidad de las Hermanas Carmelitas y orientado hacia prácticas referidas a las diferentes circunstancias que le son propias a una Escuela Normal, entre las que se enumeraban: la impecable presentación personal; los buenos modales; la forma de llevar los cuadernos y demás útiles escolares; el buen trato hacia los compañeros y maestros; el comportamiento en la iglesia, en el aula, en el patio de recreo, en los actos culturales y cívicos, en los desfiles y en general cuando se está fuera del local institucional.

La voz y la autoridad de la reverenda hermana directora no encontraban contradicción y en el caso de hacerlo era riesgoso; prueba de ello lo constituye la sumisión automática de los maestros ante la presentación del organigrama institucional, el cual acataban sin objeción alguna, sin sugerencias, sin discusión, sin comentarios, así se presenta y así se asume<sup>60</sup>.

#### **2.4 El alumno-maestro y el modelo de maestro:**

Con relación a lo anterior y concretamente aludiendo a los estudiantes, hasta 1970 se nombró a la institución como la Normal de Señoritas, ya que todas las jovencitas que a ella ingresaban deberían comportarse con justo pudor y castidad. No se pensaba en la posibilidad de una niña embarazada y cuando esto empezó a ocurrir, la decisión unánime entre las religiosas y demás profesores fue la de no recibirlas y rechazar a cualquiera de las jóvenes que pudiera desdecir sobre la imagen institucional y obviamente sobre la imagen moral del maestro. Esta posición se mantuvo hasta 1986<sup>61</sup> cuando se admite a una joven embarazada en la modalidad comercial, pero sigue siendo inadmisibles que suceda en la modalidad pedagógica. La imagen del maestro debía sostenerse dentro de los cánones ya establecidos de dignidad y los demás valores más aún, si su intención era ser maestro.

---

<sup>57</sup> Acta 4 de 1973, 143 Libro reunión de Profesores.

<sup>58</sup> Artículo 2 y 3. Decreto 977, 26 de noviembre de 1948. Carpeta de aspectos jurídicos.

<sup>59</sup> Al respecto actas 7 y 8 de 1971 libro reunión de profesores.

<sup>60</sup> Al respecto actas 7 y 8 de 1971 libro reunión de profesores.

<sup>61</sup> Acta 4 de 1986, Libro reunión de profesores.

El estudiante normalista debía tener un excelente comportamiento en la calle y abstenerse de visitar o estar en lugares que atentaran contra el buen nombre de las señoritas, de sus maestros y obviamente de la Normal<sup>62</sup>; tenía el deber de responder al modelo que el maestro intentaba ofrecerle en la institución. Sin embargo, el estudiante conservaba las imposiciones disciplinarias sólo ante los ojos de quien le observaba intencionalmente, en otro panorama el estudiante se transformaba y se comportaba distinto. Igual ocurría con los maestros para no contradecir lo que la norma imponía, además de cumplir con el deber de velar por el buen nombre de la institución para que los estudiantes siguieran su ejemplo<sup>63</sup>. Entre los casos que confirman lo anterior, cabe resaltar los siguientes:

"Han presentado a la Normal varias informaciones que la Srta. XXXXXXXXXXXXXXXX , alumna de la normal de 5°C.P., tiene relaciones con un profesor del mismo plantel que dicta sociología en 5°, es casado y tiene su hogar en la misma población muy bien establecido... Todo el profesorado tomó parte en estudiar, conocer los detalles y considerar la gravedad del caso, por ser un acto de mala conducta y perjudica moralmente al plantel."<sup>64</sup>

"Desde hace días están trayendo quejas de la Srta. XXXXXXXXXXXXXXXX, alumna de 4° año, que sostiene relaciones íntimas con el Alcalde Municipal siendo éste un hombre casado...En vista de esta falta, de que muchas niñas del plantel se dieron cuenta y de que el pueblo está enterado del caso, vieron la necesidad de cortar de raíz el problema para que las alumnas se den cuenta de la gravedad de la falta y salvar la moralidad de la Normal, acordaron por unanimidad Cancelarle La Matrícula y dar aviso a la secretaría de Educación..."<sup>65</sup>

"La directora informó sobre la solicitud que varias veces ha hecho la señora xxx para reingresar a la normal a terminar el ciclo profesional... la mayoría del profesorado acordó no recibirla por haber sido una falta pública, cometida cuando estaba estudiando y por lo tanto había sido una burla para el plantel, por su poca sinceridad de negar el hecho cuando se le preguntaba y sobre todo que después el alumnado ve que se puede faltar en relaciones con el sexo opuesto y la normal los vuelve a recibir y esto antes que educar desmoraliza"<sup>66</sup>

<sup>62</sup> Acta 23 de 1971, 42 libro reunión de profesores

<sup>63</sup> Acta 10 de 1972, 75 libro reunión de profesores

<sup>64</sup> Actas de reunión de profesores, 1964-1970. Pág. 128-129.

<sup>65</sup> Actas de reunión de profesores, 1964-1970, Acta No.23 de 14 de septiembre de 1968, Pág135-136

<sup>66</sup> Actas del consejo de profesores, 1970-1973, Acta N° 4 del 30 de enero de 1971, pág. 11-12

Si por algún caso el maestro era contradictorio con el esquema de la institución, había un motivo para invitar a la cordura y a la reflexión para enderezar el rumbo en la línea que la Comunidad Carmelita lo señalaba para el recto ejercicio de la docencia en el estricto marco religioso de la fe cristiana. Igual ocurría si el maestro permitía que el estudiante cruzara la línea de distinción que los separaba. Este muro era infranqueable, pues al maestro correspondía un rol bien definido en un marco de autoridad sin límites con respecto a sus alumnos, éste se leía en su atuendo, en su voz y en sus demás gestos, en la forma de caminar, en su saber propio, en la dignidad y modales que exhibía, en su calidad de vida y familia que conformaba, en los lugares y eventos que frecuentaba, en las relaciones que sostenía con personas de igual o superior clase social, en contraste con la inferioridad merecida por el estudiante, pues al fin y al cabo estaba en proceso de formación, razón suficiente para conservar la distancia con sus maestros.

En este acápite se recuerda al profesor de física Henry Díaz<sup>67</sup> quien se desplazaba desde las instalaciones del Liceo Departamental José María Villa, donde se desempeñaba como profesor de tiempo completo, a las aulas normalistas para cubrir la intensidad horaria requerida en dicha disciplina: su presentación intachable de pies a cabeza y una pulcritud admirable, de paso refinado, elegante y preciso; mirada siempre al frente y segura, como si trazara la línea de la trayectoria de su vida; con voz suave y delicada expresaba sus ideas y saberes sin recurrir jamás a tonos de voz airados y de impaciencia; su presencia y su imagen mostrada y la rectitud constante, eran el imperativo para respetarle, acatarle, confiarle y a veces hasta temerle.<sup>68</sup>

Hasta este momento con lo anteriormente enunciado se observa como el monopolio que la comunidad de las hermanas carmelitas tuvieron sobre la institución, sobre la enseñanza y sobre el trabajo administrativo alimentó una idea del maestro como modelo y ejemplo de moralidad desconociéndolo como sujeto de saber, reflexivo de su quehacer pedagógico, lo cual condujo a que la comunicación entre los mismos maestros se construyera no alrededor de la formación de maestros con relación al saber específico y pedagógico sino en torno a los problemas morales y comportamentales, es decir, las reuniones de maestros no se entendían como un colectivo capaz de pensar la enseñanza y de hacer de su experiencia la materia prima para la producción de conocimiento, sino por el contrario lo que pasara al interior del aula no era un asunto colectivo en tanto no tuviera que ver con problemas disciplinares y morales. Sin embargo, no se le puede negar un mérito indiscutible a la tradición normalista, especialmente cuando operaba en el ámbito local, y es el acabar con el maestro silvestre, aquel que se hacía maestro a partir de una recomendación del maestro y el cura, sin ningún tipo de legitimación por parte del Estado, el saber y la ciencia.

<sup>67</sup> "cursó estudios secundarios en el Liceo Antioqueño de la U. De A., estudió dos años en la Facultad de Minas; dictó materias de matemáticas, física, dibujo, urbanidad y artes". Hojas de vida profesores. Liceo José María Villa.

<sup>68</sup> Testimonio de Sergio Torres Muñoz, exalumno de la Normal Santa Teresita, 1972-1973.

## 2.5 La primera huelga de maestros en la Escuela Normal Santa Teresita

La sumisión inicial de los maestros, los estudiantes y la comunidad entera, quizá por carecer de elementos académicos para la reflexión y confrontación, propiciaron las condiciones para el posicionamiento de la comunidad religiosa y de su modelo para la gobernabilidad de la institución educativa. Sin embargo, en 1972 el maestro toma conciencia y deduce la necesidad de un cambio actitudinal de tipo académico, pedagógico, profesional y gremial; lo cual se evidenció en el hecho ocurrido el 13 de marzo del mismo año, cuando por primera vez en la Escuela Normal 5 profesores se declararon en cese de actividades<sup>69</sup> como protesta al estatuto docente en proyecto, acto en el cual los alumnos de algunos grupos se solidarizaron con los maestros y suspendieron la asistencia a clases de los maestros que continuaron laborando.

Tal acontecimiento se enmarcaba en los ideales del Movimiento Pedagógico Nacional(1.9880-1.987), el cual gesto en el seno del magisterio y logro consolidarse, más adelante, como un movimiento intelectual de los maestros colombianos para recuperar la pedagogía como disciplina y para rescatar la autonomía intelectual y profesional del maestro<sup>70</sup>.

Se inicia, entonces, una metamorfosis en el maestro la cual lo llevo a buscarse como intelectual colectivo centrado en la reflexión crítica y en la toma de conciencia frente a la docencia y frente al compromiso con la comunidad en la defensa de los derechos del pueblo, en los que la educación ocupaba posición privilegiada. En este punto hay que anotar que en ese mismo año llegan a la Normal los maestros licenciados (líderes y participantes del paro<sup>71</sup>), Esperanza Paulina Villa Builes profesora de sicología, Anny Elvira Del Chiaro González profesora de filosofía y William Alberto Stuart Montoya profesor de inglés, egresados de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, quienes con su formación académica y demás referentes universitarios aportaron una visión de la docencia diferente a la que se tenía entonces y generaron en los demás maestros y estudiantes un cambio de actitud en diferentes frentes, en los cuales estremecieron la vida cotidiana de la institución, dicha conmoción se evidencia en el juicio que la rectora Hna. Carmen Rosa Palacio emite refiriéndose al profesor William Stuart: "*poco responsable: utiliza la cátedra para fines diferentes; indisponde a los alumnos contra el gobierno, las normas y la autoridad*"<sup>72</sup>. Se puede decir, que el mundo con sus revoluciones políticas y pedagógicas tocaban a la puerta de los dispositivos de encierro, principalmente del

<sup>69</sup> Historial 1963-1985.

<sup>70</sup> ROGRIGUEZ, Abel. "el movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía" En: **Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2000, entre mitos y realidades**. Cooperativa editorial Magisterio. Corporación tercer milenio. ED: Delfín Ltda. Bogotá DC. 2002. P. 15-60.

<sup>71</sup> Acta 7, del 14 de marzo de 1972. P.69. Libro consejo de profesores 1970-1973.

dispositivo anexa que se quiebra en el mismo momento que un maestro como William Stuart llevan las efervescencias de la vida pública al aula.

## 2.6 El maestro de la escuela anexa:

Otro sujeto que hacía parte de la vida cotidiana de la Escuela Normal era el maestro de la escuela anexa, el maestro consejero o cooperador, quien se concebía a partir de la calidad humana y ética que se revertía en la formación de los futuros maestros. Este maestro se convirtió en el principal modelo de imitación en el aspecto moral, pedagógico y didáctico, los estudiantes tenían como objetivo parecerse a los maestros. Esto se testimonia a partir de la clase modelo que daba el maestro consejero en la Escuela Anexa, lo cual significa que el desarrollo didáctico institucional se reducía a la copia fiel del maestro.

Para los estudiantes el maestro consejero era juzgado por la forma de orientar la incursión en la docencia al futuro maestro; la forma de hacer notar los desaciertos y reconocer con estímulos las iniciativas y acciones; la coherencia entre las conversaciones sostenidas acerca de la práctica y la asignación de la nota final. Al respecto los alumnos practicantes esperaban del maestro consejero un verdadero maestro orientador y no un espía como en ocasiones solía ser<sup>73</sup>. El maestro consejero en otrora formador generaciones con el ejemplo y por lo tanto multiplicador de la cultura oral queda como rueda suelta después que en la década de los setenta se decreta la muerte de la anexa y la práctica pasa de escenario a asignatura, esta situación llevo al profesor Mario Díaz a caracterizar el modelo de las E:N como un modelo desagregado y a oponer a este un modelo pedagógico agregado<sup>74</sup>. Los viajes por la E.N. mostraron un profesor cooperador escindido y en contraposición a los designios que planteaba la E.N, escisión que profundizaba el desfase entre la Escuela Normas y la anexa, anunciaba de esta manera la caducidad de esta última.

## 2.7 El maestro de la E. N. y la vida pública o el maestro como hombre público

Otros aspectos de bastante interés en la vida del maestro de la Escuela Normal en las primeras décadas (1949-1970) eran, en primer lugar: la escasa o nula participación beligerante en la vida política del pueblo; social y legalmente le estaba completamente prohibido participar o comprometerse en una causa ideológica de partido (estatuto nacional docente); sólo se le permitía el voto aparte de servir de jurado en los comicios electorales, también era llamado a organizar y a ejecutar dado el caso, los acontecimientos que marcaban la dinámica social y

<sup>72</sup> Libro hoja de vida de los profesores, 1966- 1982, folios 31,29 y28.

<sup>73</sup> Acta 15 de 1975, 40- 171

<sup>74</sup> DIAZ Mario y otros. **Proyecto modelo Pedagógico integrado para las Normales demostrativas**. Universidad del Valle. Cali. 1.985. p.32

cultural del pueblo, tales como desfiles, veladas, actos religiosos, acompañamiento a programas de salud y demás campañas que significaran trabajo social.

Como segundo aspecto se encuentra la participación del maestro en la movilidad económica local, esta característica se ha extendido hasta la actualidad; que se debió en ese periodo a la condición de asalariado del maestro como servidor del Estado, lo cual le daba la confianza para intervenir con dinero o sin él en todo tipo de transacciones comerciales, debido probablemente a la periodicidad y seguridad de su salario, a la rectitud inherente a su profesión y tal vez, porque en caso extremo de incumplimiento las demandas serían bien libradas.

## **2.8 La relación del maestro con el saber, la ciencia y la escritura**

Por otro lado hablar sobre la relación del maestro con el saber y la ciencia en este periodo implica declarar que esta se dio a través de los textos que las editoriales han producido para acompañar la acción escolar conforme el Ministerio de Educación lo ha definido. El maestro no acostumbraba ir a otras fuentes ni mucho menos a confrontar los saberes para construir una versión propia del conocimiento, reflejando esta postura frente a los estudiantes, quienes actuaban siguiendo la directriz del maestro: escucha, copia, aceptación y reproducción con el mayor grado de fidelidad. A esta relación es de añadir la ausencia de la producción escrita; la escritura para la mayoría de maestros se limitaba a llenar los preparadores o parceladores; en la década del 70- 80 se observa en los registros la exigencia que se les hace para entregar los parceladores de la materia que dictaban: "En vista que todos no han entregado las parcelaciones de las materias que dictan se buscó de común acuerdo una fecha máxima para estar la materia parcelada hasta junio, o sea todo el primer quimestre y se acordó como fecha máxima el 19 de abril"<sup>75</sup>. El parcelador consistía en un formato que contenía cada aspecto de la clase como eran: número, fecha, objetivos, tiempo probable, tiempo real, actividad, recursos, entre otros.

## **2.9 El problema de la vocacionalidad:**

Por otra parte respecto a la vocacionalidad, la Escuela Normal desde sus inicios como formadora de maestros (1949) se esmeró por ser un espacio donde de alguna manera se generara situaciones que influyeran en el estudiante para despertar su interés y motivación hacia la profesión docente y desarrollar actitudes y aptitudes básicas para ello y de este modo se asumiera como maestro.

Durante las décadas de 1950 a 1980 se observa como los profesores, en su discusión sobre el mejoramiento de la formación de los alumnos-maestros, involucraban en la formación

<sup>75</sup> Acta No. 9.marzo 26 de 1971, pg 19. Libro reunión de profesores de la norma santa teresita de Sopetrán.

profesional y técnica la importancia por infundir aprecio por la profesión<sup>76</sup>, con este fin se mostraba la tarea del maestro como un llamado desde el cual también se podía servir a Dios, ayudar a los demás, orientar, enseñar y compartir los conocimientos adquiridos; como se revela en las reflexiones realizadas en las reuniones de maestros cuando se dice: "*si queremos ser buenos pedagogos en la vida cristiana debemos dialogar con Dios y sacar durante el día muchos minutos de reflexión*"<sup>77</sup>; también en el periódico de la Escuela Normal *Pregón Normalista*, una maestra escribe, refiriéndose al oficio de maestro:

*Hay que tomar las cosas en serio [...] corresponder con honradez al llamado que tal misión, nos ha hecho Dios [...] "Ser maestro no es ser catedrático"... Es ser un apóstol incansable que cumple a la mayor perfección la labor integradora de EDUCAR. Ser maestro es ser vivo testimonio del maestro Divino.*<sup>78</sup>

En el año de 1988 aparece en la ficha acumulativa las tendencias vocacionales que se agrupaban por grados, en primero y segundo de bachillerato se intentaba observar las preferencias de los estudiantes, entre ellas se enumeraban las actividades al aire libre, el trabajo de cálculo, de persuasión, de investigación, con personas y de interés social, con objetos y con ideas; en los grados tercero, cuarto, quinto y sexto se buscaba evidenciar tendencias vocacionales hacia la docencia observando: "la actitud hacia los niños, habilidad para trabajar con el grupo, planeación académica, dinamismo, actitud con los maestros consejeros, cumplimiento en las actividades relacionadas con la práctica, espontaneidad, apertura, deseo de superación..."<sup>79</sup>. Estos aspectos se sustentaban a partir de los siguientes objetivos: "realizar de manera sistemática el proceso de orientación pedagógica del alumno docente. Descubrir en el alumno aptitudes, habilidades y destrezas para el desempeño de su trabajo docente"<sup>80</sup>

Había el afán por aprovechar diversos momentos en la formación profesional de los jóvenes durante las clases, los actos cívicos y culturales y hasta las visitas domiciliarias. De manera similar ha estado presente el discurso constante de maestros, coordinadores, padres de familia y hasta los maestros cooperadores por hacer sentir el deseo, las ganas, el amor por el trabajo con los niños y niñas, con los jóvenes; todo esto desde una postura moralizante y discriminante, presentando, bien fuera en el aula o en la formación general los estímulos y aplausos para los mejores estudiantes en práctica, por su desempeño en el aula, la creatividad, la recursividad, por la buena presentación personal, la buena letra y ortografía, el buen comportamiento dentro

<sup>76</sup> Actas del Consejo de Profesores. Acta N° 1 del 20 de enero de 1971, Pág.8

<sup>77</sup> Actas de profesores de 1981-1987. Acta 2 de febrero 1 de 1984. Pág.199

<sup>78</sup> Periódico institucional. **Pregón Normalista**. Escuela Normal Santa Teresita. No.1 marzo 7 de 1973. Sopetrán.

<sup>79</sup> ficha acumulativa, 1988.

<sup>80</sup> *Ibid.*

y fuera de la institución o en caso contrario la recriminación para los estudiantes desordenados, que adoptaban algunos comportamientos inapropiados en la clase o en la calle.

Tal vez el proceso ha estado cargado de buenas intenciones y de los deseos de quienes han estado al frente de ella, al querer hacer ver al estudiante en el otro, en el maestro a un modelo, a alguien que ha respondido al llamado de ser maestro, de ser enseñante; para muchos esto pudo significar la oportunidad para mirarse en el espejo y observarse y al no reconocerse, darse cuenta que no quería ser una réplica igual a ese maestro que le enseñó, a esos modelos que le mostraron en la escuela anexa.

### **3. Maestros, capacitación, titulación y saber:**

Hablar del saber específico en los inicios de la Escuela Normal es preguntarse por la especialidad del maestro en ejercicio, por el saber que enseña. Especialidad que en la década de los 50 y 60 sólo estaba sustentada en su título de maestro, o normalista superior, que lo hacía idóneo para servir cualquier área. Igualmente la práctica realizada por el docente durante años se convertía en el mejor diploma, en la mejor garantía de idoneidad académica.

En conclusión eran maestros artesanos que se formaban; según Carmenza Araque "los primeros maestros que tuvo la institución no tenían títulos ni asistían a cursos, pero su capacidad, preparación y manejo de la materia eran envidiable." Aquí es importante señalar que en la Normal laboraron maestros externos que pertenecían al colegio José María Villa y que debido al lazo de amistad y camaradería que existió entre estas las dos instituciones en dicha época, estos docentes eran facilitados por Monseñor Francisco Medina Pérez, rector de dicho plantel, quienes fueron de gran ayuda para la Institución como aparece en el Acta No. 1 de 1960: "Para quitar el recargo de horas a algunas hermanas, se propuso pedir colaboración al señor cura párroco, quien dictaría la apologetica; a dos profesores del Colegio José María Villa, Don Gonzalo Jaramillo para dictar el área de inglés en tercero y cuarto, Don Antonio Villa, álgebra y geometría y al médico oficial para dictar la anatomía ".<sup>81</sup> En esta cita se evidencia la presencia de un médico oficial al cual se le encarga la enseñanza de un saber sin tener en cuenta la ausencia de formación pedagógica, lo cual permite afirmar que en las prácticas de enseñanza de dicha década se tenía más aprecio por la imagen social de los sujetos de la enseñanza que por la formación en el saber pedagógico. En todo caso la imagen social del maestro y de los diferentes profesionales pesaba más que el saber que cada uno portaba, ello explica el peso que tenía en la práctica la presentación personal y los rituales de urbanidad. .

---

<sup>81</sup> Acta No. 1 de febrero 5 de 1960. Libro reunión de profesores de la norma santa teresita de Sopetrán.

Hacia 1960 las asignaturas en el ciclo profesional eran: castellano y literatura, psicología, ED. Física, ciencias pedagógicas, inglés, música, canto, religión, ortografía, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, historia universal, dibujo y educación para el hogar. A los docentes encargados de cada una de ellas se les exigía llevar un preparador de clase al orden del día "En seguida se recordó la obligación de llevar bien los preparadores de clase sin dejarlos retrasar por ningún motivo. Se recomendó muy especial que el desarrollo de los puntos de los programas, se haga en un orden riguroso, sin abandonar este por seguir el de los textos guías"<sup>82</sup>. El aprendizaje era evaluado con pruebas semestrales internas a la institución para las cuales se integraba jurados por parte de los docentes con turno, días y horas señalados con antelación.

En la época del 60 eran muy pocos los maestros que podían esgrimir su título de licenciado, esto era un sueño de maestro, pero una realidad de unos pocos privilegiados, que por vivir en la capital habían tenido el acceso a la universidad como es el caso de la hermana María Dolores Yépez Barrera que como licenciada en ciencias de la educación, dictó el área de pedagogía, sicología, proyecto de comunidad, bibliotecología, fundamentos y técnicas de la educación, además fue directora de la Escuela Normal desde 1966 hasta 1971.

Con su título de licenciados a partir de 1966 empezaron a desfilar maestros como la Hermana Raquel Cárdenas (Licenciada en idiomas, dictó religión filosofía y bibliotecología), José de Jesús Arboleda Morales (Licenciado en sociales y filosofía dictó sociales, filosofía y sociología), Guillermo José Díaz Carvajal (licenciado en sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana -U.P.B.- dictó filosofía, administración escolar, sociología, cooperativismo), María Dilia Beatriz Mesa Cano ( licenciada en Educación de la U.P.B. dio inglés, español y educación idiomática española), Ángela de los Dolores Guerrero Osorio (Lic. en sociales de la U.P.B. dio geografía e Historia), entre otros.

Por otro lado el maestro de la década entre 1980 a 1990 se interesó por fortalecer su saber específico, aprovechando el *boom* de los cursos de capacitaciones que propició el M.E.N y SEDUCA en su feria de créditos. Fue así como los docentes dedicaron tiempo de sus vacaciones para realizar cursillos de español, tecnología, didáctica, inglés, biología, química, ciencias naturales, vocacionales, Ed. Musical, filosofía, entre otros. Todo curso servía para ascender en el escalafón y así lo asumieron los maestros interesados más que en su formación académica en su mejoramiento en la escala salarial.

La llegada de nuevos licenciados y las actualizaciones de los maestros normalistas empezó a crear un ambiente distinto en la institución. Mayor participación en reuniones, aportes variados; situación que llegó incluso a reflejarse en la presencia de líderes sindicales hacia el año 1972,

<sup>82</sup> Acta No. 2 febrero 12 de 1966, página 5.

generando situaciones que había sido imposible soñar en la institución y llegaron a promover paros con el apoyo de los estudiantes, como se enuncio en apartados anteriores.

Por otro lado, la institución implementó la propuesta de departamentalización como lo muestra el acta No.15 de reunión de profesores el día 25 de julio de 1969: "Se proyectó organizar los salones por departamento de área así: En 4° el área de biológicas, en 3° sociales, en 1°A matemáticas y en 1°B ed. Estética y Ed. para el hogar. Para estimular la mejor área se premiará la que esté mejor organizada el día 3 de octubre" el desmonte de los departamentos se llevó a cabo en el año de 1985.

En el año de 1974 se continuaba el trabajo por departamentos, sin embargo, éstos se ampliaron y dentro de cada uno se organizaron actividades tanto dentro como fuera de la institución, otros departamentos junto con sus actividades planeadas fueron: departamento de pedagógicas (encuentro musical entre el profesorado de los diferentes establecimientos), de español (Centro literario, concursos literarios, día del idioma), Ed. Física (encuentro entre la Anexa y la normal y esta con el Liceo y con los municipios vecinos), Ed. Religiosa (convivencias, semana vocacional), sociales (las fiestas patrias, panamericanismo), estética (concursos de dibujo al natural y de los principales pintores de Sopetrán).<sup>83</sup> No obstante, esto no menguó las distancias entre las disciplinas sino que se convirtió en una organización de las áreas sin romper con su insularidad.

En relación con la capacitación y necesidades de formación de los docentes se pudo ver cómo las demandas se centraban en ayudas educativas, catequesis, educación para el hogar. "En cumplimiento de la jefe de normales sobre la planeación de las actividades, se estudiaron las necesidades más notadas en la comunidad y la Normal. Entre las necesidades sobresalen: cursillo de ayudas educativas para el magisterio, el cursillo de catequesis para todo el magisterio"<sup>84</sup>.

En 1972 cuando aún habían maestros sin título profesional porque habían sido vinculados al sistema como maestros rurales, se dio la oportunidad de profesionalización docente a un buen grupo de maestros que concientes de la necesidad de una capacitación acorde con los lineamientos del momento, lo veían más que conveniente, además de acceder al título que les acreditaba para el desempeño profesional. Estos maestros vinieron de diferentes municipios (Sabanalarga, Liborina, San Jerónimo, Ebéjico, Santa Fe de Antioquia, Anzá, Giraldo, Buritica y Cañasgordas) y retornaron a sus escuelas con conocimientos y metodologías renovados para

<sup>83</sup> Acta 9, marzo 28 de 1974, 82.

<sup>84</sup> Acta 25 octubre 30 de 1970, 4.

la formación integral conforme las exigencias del momento lo planteaban. Fueron maestros que confiaron en la calidad de la Normal y que así lo replicaron en sus comunidades de origen.<sup>85</sup>

No se puede concluir sin señalar uno de los graves problemas que afecta a las E.N.S. y es el de la endogamia, respecto a esto se le otorga la palabra a Inés Dussel:

*Estos circuitos se consolidan gracias a la estructura endogámica que caracteriza a las relaciones locales de las instituciones educativas. La pertenencia de los docentes a otras escuelas del radio contribuye a mantener una relación fluida con las escuelas primarias de la zona, conservando la ilusión de la autosuficiencia. Así, se construye una red informal para la selección y designación de los estudiantes de profesorado como docentes suplentes que responden a prioridades tales como la disponibilidad horaria de los alumnos( esto es, que estén sin trabajo), que pertenezcan a 2º año, y que acrediten altas calificaciones( los de notas más altas son los "premiados"). Esta red es muy valorada por los estudiantes. Si bien estos vínculos facilitan la iniciación en la docencia de los alumnos, los alejan de otras opciones de inserción institucional, así se genera un circuito laboral de baja permeabilidad.<sup>86</sup>*

**LA LEY GENERAL Y EL SURGIMIENTO DEL DISPOSITIVO FORMATIVO  
COMPRENSIVO  
Periodización 94-96**

El maestro de la Escuela Normal modifica sus prácticas en los diferentes escenarios donde debe actuar para trascender y estar a tono con las nuevas estructuras sociales que se tejen a su alrededor. Pero es en 1991 cuando en el país se consolida a nivel político la Carta Constitucional que da orden y coherencia a la dinámica estatal para el proyecto de nación. Y para 1994 la educación se establece como sistema posicionado mediante la expedición de la Ley General de la Educación que define, orienta y determina la educación en el plano nacional con proyección mundial. En tanto la ley general recogió y recreo la espontaneidad del movimiento pedagógico de los maestros Colombianos, ayudó al debilitamiento de los dispositivos de encierro, gracias a que en sus formulaciones amplió el campo de acción del maestro, lo situó más allá del aparato y multiplicó sus espacios de acción en la sociedad, la

<sup>85</sup> Libro Historial, 1970, 163

<sup>86</sup> DUSSEL, Ines; BIRGIN, A. y DUSCHATZKY, S. Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. En: **Propuesta Educativa**. No. 19. Vol.9. diciembre, 1998. P.24-46.

movilidad y versatilidad se evidencian en el artículo en el cual formula como principio la educación permanente.

### **1. Los núcleos epistemológicos y el texto libre**

El Movimiento Pedagógico, entendido como una lucha por modificar el lugar que el maestro ocupa en la división social de los saberes y en particular su lucha con el Estado Docente, que pretendía reglamentar minuciosamente el quehacer metodológico del maestro. Esta aspiración del M.P. se cristaliza en la expedición, el 8 de febrero de 1994, de la Ley 115 o Ley General de Educación, solo comparada a una gran caja de herramientas que le permitiría al País tener un sistema educativo más dinámico, autocrítico y democrático, es pues esta ley el núcleo que aglutina todas las esperanzas gestadas en las luchas del magisterio y la nación.

En esta dirección se retoma el planteamiento del profesor José Fernando Ocampo que señala:

*[...] la esencia de la ley general de Educación reside en la autonomía escolar. Y si se le adiciona el derecho a la libertad de cátedra consagrado en la Constitución del 91 como el derecho exclusivo de todo maestro, se convierte en la mayor transformación de la educación colombiana en toda su historia.<sup>87</sup>*

Entre los aportes de La Ley General al sector educativo sobresalen: la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional –PEI-, como requisito para prestar el servicio educativo en el país, la autonomía escolar, la libertad de cátedra, el énfasis en la evaluación de la educación como estrategia para alcanzar la calidad, la participación de las comunidades en la conformación de los gobiernos escolares y el nombramiento de los personeros, entre otros. Estas medidas institucionalizan el agrietamiento del dispositivo anexa al situar los procesos de formación de maestros en escenarios que se conectan directamente con la sociedad, la ciencia y la pedagogía.

La conexión con la sociedad pasaba por la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que obligaba a los maestros a pensar los educandos, la comunidad local, la región y el país como objetos y sujetos educativos. La anterior afirmación amplía el campo de acción del maestro al trasladar su acción formativa, de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos a los padres de familia y ciudadanos.

---

<sup>87</sup> OCAMPO, José Fernando. La educación pública colombiana: 1950-2000. En: **Educación y Cultura**. #50. CEID- FECODE. Agosto. 1999. Pp. 44-58

Por consiguiente las E.N se vieron obligadas a formular un Proyecto Educativo Institucional que tendiera a la formación de maestros para preescolar y la básica primaria. Según el capítulo 2, artículo 109 de dicha ley, las finalidades de la formación de educadores son:

*"Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo."*<sup>88</sup>

En este artículo de la ley se plantea un paralelismo entre la formación científica y la pedagogía ambos campos del conocimiento constituyen el ideal de maestro contenido en la ley.

Por otro lado, en el artículo 112 sobre las instituciones formadoras de educadores, en su párrafo afirma:

*"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. Esta operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado institucionalmente con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior"*<sup>89</sup>

Este artículo señala uno de los factores que diferencian a la escuela normal actual de la escuela normal que existió antes de la Ley General: la articulación de la E.N. al mundo académico de las universidades, permitiéndole la circulación de nuevos saberes dentro de ella misma, oxigenando la relación de la institución con el saber, convirtiéndose éste en uno de los aspectos que impidió que desapareciera. A pesar de dicha articulación la E.N. quedo definida como una institución terciaria, ni de bachillerato académico ni universitaria, asemejándola a un barco de papel<sup>90</sup> sin una estabilidad ante la ley que les permitiera afirmar su naturaleza pedagógica y formativa.

Así mismo, el artículo 113 establece que todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa de acuerdo con las disposiciones del MEN para el caso de las Normales Superiores, y el artículo 115 determinó el régimen especial de los educadores

<sup>88</sup> REPUBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación nacional, Ley General de Educación 115, Santa Fe de Bogotá, FECODE, 1994, Pp. 53

<sup>89</sup> Ibid. Pp.

<sup>90</sup> ECHEVERRI S. Alberto. Proyecto de Reestructuración de Escuelas Normales en el Departamento de Antioquia. En: **Revista de Educación y Pedagogía**, #16, vol. 8, Medellín, 1996, pp. 22

estatales. Éstos y otros artículos de la nueva ley llegaron a imprimir una nueva dinámica en la institución a todo nivel. La acreditación previa puso fin al monopolio de las instituciones formadoras sobre los alumnos-maestros, de los maestros formadores sobre las respectivas asignaturas, de los maestros consejeros sobre los practicantes y las prácticas. La función formativa que se ejercía sin ningún control por parte de la sociedad y de las comunidades académicas, es definida por la ley como una función que es de incumbencia de la sociedad y de los pares, realmente esto fue el fin del encierro y por ende del dispositivo anexa. La tarea que seguiría a las instituciones, formadoras luego de este decretamiento, era inventar formas no monopolicas y cerradas de formación y validación de la práctica pedagógica.

En el campo del saber específico y dentro del nuevo PEI es importante detener la mirada sobre el plan de estudios de la institución, plan que se encuentra inmerso en una estrategia curricular específica como bien se menciona en el PEI de la E.N. Santa Teresita: "Desde hace varios años, nos hemos empeñado en la construcción de un currículo integrado con una pertinencia social y académica".<sup>91</sup> Diseño curricular que atendió a los criterios dados en el capítulo, quinto artículo 33 del decreto 1860 de 1994 y se resignificó a partir del concepto presente en el mismo decreto, en el cual el currículo se asume como:

*producto del conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.*<sup>92</sup>

El curriculum no puede dar cuenta de procesos tan veloces como los que tienen que ver con las telecomunicaciones y el internet, para poder insertarse en ellos se debe pensar los procesos de formación desde dispositivos que combinen los procesos lentos que se dan en los aparatos como las instituciones formadoras de docentes con las que se dan a la velocidad de la luz y que comportan nuevas lógicas.

Igualmente, el artículo 34 propone que las áreas pueden cursarse por asignaturas o proyectos pedagógicos, este último como una:

*Actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar,*

<sup>91</sup> Escuela Normal Superior Santa Teresita. Proyecto educativo Institucional. 1999

<sup>92</sup> decreto 1860

*integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas.*<sup>93</sup>

Los proyectos se presentan como otro medio que contribuyen a la apertura, en este caso del aula. Como bien se puede ver la ley con la introducción de los proyectos pedagógicos le presentan a los maestros alternativas para flanquear el asignaturismo. El debilitamiento del asignaturismo es un primer paso para la derrota del encierro y el monopolio sobre le aula de un solo en los procesos formativos.

Para afrontar el reto de formar ese maestro de la más alta calidad científica y técnica que propone la Ley General de Educación en su artículo 109, el 13 de febrero de 1995, la Normal comienza la construcción del PEI con el título: *Formación de maestros para el preescolar y/o básica primaria para el siglo XXI con una conciencia ecológica que contribuya al mejoramiento del medio ambiente y de la calidad de vida.* Donde se formula una misión institucional centrada en la formación de un maestro de reconocida idoneidad ética, moral y pedagógica, que sea un investigador en el saber, especialista en su quehacer, autodidacta en el aula, gestor del cambio, interesado en solucionar problemas locales y regionales y comprometido en la construcción de una nueva sociedad.

Igualmente se propone como visión institucional convertirse en un futuro en el centro de la pedagogía del occidente medio cercano que tiene la educación como eje del desarrollo. En este enunciado, se vive un fuerte deseo de recuperar la territorialidad que E.N con su centramiento en el manual perdió y que con el advenimiento de la tecnología educativa se profundizo.

Es así que para hacer realidad ese componente teleológico se empiezan a dar en la institución nuevas formas de hacer y de ver el acto pedagógico, situación ésta que se dio como producto de diversos eventos en el ámbito local; por un lado, llegó a la dirección del núcleo educativo del Municipio el licenciado William Londoño. Fue él precisamente quien lideró y dirigió la conformación de los núcleos epistemológicos en cada uno de los establecimientos educativos; proceso que se inició el 17 de julio de 1995 y a partir de ellos la aproximación a un plan de estudios más pertinente, así mismo y desde este cargo continuó sensibilizando y proponiendo la implementación del texto libre como estrategia fundante que desde su época de estudiante había empezado a investigar, al sentirse identificado con la pedagogía de Celestin Freinet. En este mismo sentido y desde la escuela anexa Luciano Carvalho, se apoyó la propuesta del directivo.

<sup>93</sup> REPUBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación nacional, Ley General de Educación 115, Santa Fe de Bogotá, FECODE, 1994, Pp. 53

Se inició la experiencia del texto libre a comienzos de 1995, llevando a la práctica cada uno de sus momentos en un intento por romper con el asignaturismo y la clase tradicional. Puesto que desde tiempo atrás de una u otra manera como docente en una escuela ya había tenido un acercamiento a la dinámica del texto libre desde la década del 80, época en la que el mismo William Londoño la dio a conocer en una reunión de maestros. Nuevamente se emprendió a la tarea de promover entre los maestros la idea de tener en la anexa nuevas experiencias con el texto libre ya que una cosa era la teoría que el jefe de núcleo vendía y otra cosa muy distinta llevarlo al trabajo en el aula, aspecto este que el directivo no había hecho realidad.

Con la intencionalidad clara de revivir la propuesta del texto libre ahora en la escuela Luciano Carvalho, que aún funcionaba como escuela anexa, se inició una campaña de sensibilización sobre el mismo, actividad que fue apoyada por el director de núcleo con una serie de encuentros y reuniones donde se presentó como una estrategia fundante para la construcción del plan de estudios, así mismo se explicaron cada uno de los momentos, su propósito, y las mejores técnicas para su desarrollo. Los pasos que se dieron a los maestros y a los practicantes de la Normal para la planeación de clase a partir del texto libre fueron: "encabezamiento, logros, estimulación o motivación, experiencia personal directa de la realidad, expresión personal, corrección del texto, reelaboración definitiva, recreación del texto, aporte teórico, recursos y bibliografía".<sup>94</sup>

Después de esta primera fase se pasó a montar diversas sesiones del texto en cada uno de los grados y paralelo a esto se empezó a construir un plan de estudios más pertinente. Como en toda innovación que se da, el texto tuvo aliados y contradictores, unos mostraron una habilidad especial para su diseño y ejecución, otros lo vieron como un trabajo muy complejo que necesitaba de mucha preparación y presentaba dificultades para su aplicación en algunos núcleos, por lo tanto se convirtieron en un tropiezo para el proceso iniciado aunque fue por poco tiempo ya que prefirieron jubilarse o renunciar a continuar en la búsqueda de formas distintas de enseñar y de aprender.

Por otra parte en la Escuela Normal, dentro de la jornada escolar, se abrió un espacio para las reuniones de núcleo con el fin de fortalecer los saberes disciplinares. Las reuniones de núcleo fueron un espacio que permitió el encuentro entre los docentes de las diversas disciplinas afines. Estas reuniones se iniciaron en el mismo momento en el cual por iniciativa de William Londoño los maestros del municipio organizados por núcleos epistemológicos se habían propuesto elaborar un plan de estudios que respondiera a las necesidades de la región. Por ello y periódicamente los maestros se reunieron hasta estructurar un plan que por primera vez no era

---

<sup>94</sup> Acta # 3 de marzo 4 de 1996. Escuela urbana de varones Luciano Carvalho

producto del trabajo de expertos del MEN, sino fruto del encuentro y del estudio de unos maestros de pueblo.

Esta dinámica y esta nueva cultura quedó en los directivos y en un buen número de maestros normalistas por lo que para muchos de ellos las reuniones de núcleo se convirtieron en el espacio para discutir principalmente la construcción del plan de estudios. Las reuniones se efectuaban según un cronograma organizado por el director de núcleo, con una periodicidad mensual.

Tanto los núcleos epistemológicos como el texto libre se constituyeron en elementos que debilitaron el asignaturismo, puesto que en primera instancia los núcleos funcionaron como un organizador colectivo del saber, es decir permitió reagrupar los saberes específicos con el propósito de alcanzar un objetivo común, como fue la construcción del PEI y del plan de estudios, por lo tanto abrió la posibilidad de comunicación entre los maestros y disminuyó la hegemonía que cada uno de ellos tenían sobre su cátedra. En segunda instancia el texto libre facilitó en este primer momento el debilitamiento del asignaturismo puesto que contribuyó a relativizar el aula, es decir, la enseñanza no se reducía a las paredes de la escuela sino que también podía tener lugar en el afuera (en la naturaleza, en la plaza, en el parque), además permitió que las disciplinas se pensaran en torno al texto libre ya que cada núcleo tenía que unirse a esta estrategia.

Por otro lado, toman presencia en la vida institucional los proyectos de enseñanza obligatoria planteados con el fin de permear el proceso de formación. Por ello en enero 18 de 1994 en reunión de profesores se comienza a hablar de una temática controvertida como era la educación sexual, su diseño y metodología en la Escuela Normal. Así mismo se inicia la implementación de los proyectos de democracia, lúdica y utilización del tiempo libre.

Es en lo anterior como se puede observar el intento de los maestros del municipio, específicamente los de la Escuela Normal por responder a los retos trazados por la ley, a través de los núcleos epistemológicos y del acercamiento a la propuesta Freinetiana del texto libre; fue de este modo que empezaron a caminar por los senderos de la reestructuración, constituyéndose los aspectos anteriores en condiciones que posibilitaron la apropiación de la propuesta del Dispositivo Formativo Comprensivo, en tanto debilitaron el asignaturismo, el cual impide la circulación del saber en la institución formadora y por ende que ésta se constituya como institución productora de conocimiento.

## **2. Visibilidad e Invisibilidad de los Sujetos**

### **2.1. LA BUSQUEDA DE LA IDENTIDAD**

Como se planteó en apartados anteriores, el maestro se ha venido transfigurando a partir de la década del 70 como consecuencia quizá de un fenómeno mundial que excitó las mentes de todos los círculos académicos en la búsqueda de paradigmas para el autorreconocimiento y desarrollo futuro.

La institución normalista, al igual que las demás instituciones dedicadas a la educación básica y/o media, entra en un periodo de asimilación y acomodación del nuevo paradigma educativo en el marco de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, que por primera vez en el panorama nacional intenta estructurar el sistema educativo para la operacionalización racional y coherente de modo que responda a las necesidades y exigencias contextuales indicadas en la carta constitucional del 1991. En este marco referencial educativo se plantea una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes (art.1) y se señala al Estado, la sociedad y la familia como los encargados de velar por la calidad de la educación (art.4).

## 2.2. LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Es aquí cuando se consolida el concepto y la estructura de la comunidad educativa, a la cual le corresponde participar en la dirección de los establecimientos educativos y se encuentra conformada por los estudiantes, los educadores, los padres de familia o acudientes, los egresados, los directivos docentes y los administradores escolares, quienes según su competencia participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional -PEI- y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo (art.6). A veces, no se comprende con suficiente profundidad la noción de comunidad educativa que no implica únicamente los aspectos políticos de control y supervisión, sino un hecho que tiene una intensa resonancia pedagógica, los miembros de la comunidad educativa tiene que ser tomados por la institución como objetos y sujetos de la formación.

### 2.2.1. LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SANTA TERESITA.

La Escuela Normal Santa Teresita comienza a construir comunidad educativa en tanto le otorga a los sujetos que la habitan la posibilidad de tomar otras posiciones diferentes a las tradicionalmente asumidas y de establecer otras relaciones entre sí, la concepción de comunidad educativa se aproxima a formas colectivas de organización. Es de anotar que los colectivos se convierten en una opción de organización tanto para la vida interna como externa de la E.N.S, en el afuera comunidad educativa y en el adentro núcleos epistemológicos. Y los criterios que rigen la aglutinación no son corporativos, se circunscriben esencialmente al conocimiento. Al conocimiento en tanto la escuela, el maestro, el método, la formación, la enseñanza, el aprendizaje se viven y practican como conceptos, relatos e imágenes, gracias a la ley que no reduce la enseñanza, la formación y el aprendizaje a procesos interactivos, la famosa pareja de enseñanza-aprendizaje.

## LA AGONÍA DEL MAESTRO APOSTOL

Como es el caso del maestro de la Escuela Normal, quien en éste periodo a pesar de mantener una posición de privilegio, la valoración principal no es ya la religiosidad o la vida ejemplar como se dijo antes, sino la capacidad que tiene para la organización de eventos, la representación que hace de la institución en otros espacios y las buenas relaciones que establece con otros maestros y con sus alumnos; esto puede observarse en los criterios que se trazaron para la autoevaluación de los maestros. Los cuales fueron:

*"Colabora con las actividades programadas voluntariamente; Llega puntual a la institución y a clases; Cumple a cabalidad la jornada laboral; Acata las orientaciones del superior; Cuando es necesario amonestar a un alumno lo hace sin herir susceptibilidades; Se preocupa por el bienestar del establecimiento y demuestra sentido de pertenencia; Cumple satisfactoriamente con las funciones que le han sido asignadas a nivel institucional; Ejerce con eficiencia la dirección, las reuniones de grupo y sus programas curriculares; Contribuye a enfrentar y resolver dificultades; Asesora a sus compañeros; Brinda orientación y asesoría extra a los alumnos; Presenta propuestas de mejoramiento cualitativo a las directivas de la Institución; Es notoria su proyección a la comunidad."*

Igualmente, se elaboró un perfil de los profesionales requeridos en la Escuela Normal, en donde se evidencia los siguientes términos:

"El educador que la Normal requiere para desempeñar sus funciones educativas es:

- a. Un educador dispuesto al cambio, comprometido con la sociedad, con capacidad de liderazgo y ética profesional.
- b. Un educador de buena voluntad, asequible al diálogo, colaborador con sus directivas con el fin de que encajen perfectamente dentro de los delineamientos de la filosofía del plantel.
- c. Un educador que tenga dominio y seguridad personal en todos sus aspectos, amante en la búsqueda de la verdad, respetuoso de la personalidad de sus alumnos.
- d. Un educador que eduque con el ejemplo más que con la palabra.
- e. Un educador que tenga idoneidad en el área que sirve, respetuoso de la constitución y de las leyes: tolerante para que dirija bien el proceso enseñanza aprendizaje."

Se puede observar al respecto, tanto en los aspectos de la autoevaluación como en el perfil, la ausencia de criterios religiosos o moralistas; posiblemente por el derrumbamiento de la hegemonía de las hermanas carmelitas y por el carácter secular que la Ley General impregnó a la educación.

También llama la atención la alusión a la idoneidad del educador en el área que sirve, lo que implica pensar una relación del maestro con el saber específico, a pesar de esto no se habla del dominio que el maestro debe tener del saber pedagógico y didáctico y tampoco de su relación con la investigación. Sin embargo, aunque no se reflexione en la Escuela Normal la relación maestro-saber, durante este periodo (1994-1996), el maestro toma unas nuevas posiciones como son pensarse como miembro del consejo directivo, del consejo académico y de los núcleos epistemológicos. Indudablemente, le espera una nueva forma de vida en lo social y en lo académico.

Por otro lado se encuentran los estudiantes, quienes también asumen responsabilidades, especialmente las referidas a la representatividad de los estudiantes en el Consejo Directivo y al gobierno estudiantil, a la elección del personero y de otros compañeros líderes en diferentes frentes llamados por analogía, ministros o embajadores según la misión encomendada; En la Escuela Normal fue el (página 298-300 del historial) 19 de marzo de 1994, la primera jornada electoral del gobierno estudiantil en la que resultó elegido el primer personero de los estudiantes, el joven Camilo Andrés Rodríguez; en junio 2 se posesionaron los representantes del gobierno estudiantil, se nombraron embajadores y ministros con misiones y funciones específicas en el contexto escolar.

Igualmente en este periodo se trazo un perfil del alumno a formar:

"La Normal pretende formar alumnos:

- a. Responsable para afrontar las diferentes situaciones que se le presentan en el medio que le corresponda actuar.
- b. Investigativo-analítico, capaz de enfrentarse a una realidad social.
- c. Habilidad para transformar y fijar. Creativos en el sentido de transformar la realidad, sujeto a los avances tecnológicos.
- d. Con gran sentido de autoestima que le permita valorarse a sí mismo y a los demás.
- e. Con AUTONOMÍA para tomar sus propias decisiones, analizando sus posiciones frente a los hechos o situaciones concretas, conceptos o personas.
- f. Participativo y solidario en acciones tendientes a mejorar las condiciones de vida de su comunidad."

A apartir de este perfil se puede resaltar la ausencia de un numeral que tome en cuenta el papel principal de una Escuela Normal, es decir, la formación de maestros; tal vez esta ausencia se deba a que en dicho periodo la Normal todavía estaba funcionando con dos modalidades, la pedagógica y la comercial, ésta última se cerró solo hasta 1997.

Otros sujetos que tomaron participación en la vida de la Escuela Normal fueron los padres y madres de familia, con quienes se inició un proceso de sensibilización para el compromiso de

luchas colectivamente en la búsqueda de los niveles de calidad requeridos, mediante una mayor participación en la toma de decisiones fundamentalmente desde el consejo directivo, la asociación de padres de familia, en consejo de padres y en el comité de promoción y evaluación.

En este punto lo más trascendente es el nivel de participación que adquieren los padres y madres de familia al poder penetrar la institución para impregnarse de la dinámica de ésta y conformar instancias administrativas de proposición, debate y decisión. Al respecto, aparece en octubre 6 de 1994 (Historial pág.330) entre los integrantes del consejo directivo, algunos padres de familia y más adelante (pág.357) en marzo 31 de 1995 se registran la conformación de la Escuela de Padres como una instancia que tiene entre varias de sus funciones, la disposición para atender con responsabilidad el compromiso que se asume con la institución al matricular los hijos en ella, tanto en los aspectos académicos como en los comportamentales y legales.

La relación que establece el padre y la madre de familia con la Escuela Normal tiene otras mediaciones, ya en este periodo no es una relación mediada por la informalidad sino por la institucionalidad, es decir los padres se relacionan con la institución al participar de sus organismos, como el consejo directivo, la asociación y escuela de padres y la construcción del PEI, pasando de ser un espectador a un responsable de la buena marcha de la institución, de participar en acciones de mejoramiento, de buscar orientación sobre la educación de sus hijos, entre otros.

Igualmente se elaboraron los perfiles para el educando y los padres de familia, los cuales fueron:

#### PERFIL DEL PADRE DE FAMILIA

El modelo de padre de familia que la normal requiere para desarrollar una labor educativa y eficiente, es a un padre de familia que:

- a. Aprecie la educación como medio para perfeccionar la sociedad, que crea en la educación y en los educadores.
- b. Que fomente la práctica de los valores como base del respeto mutuo y de la observancia de los derechos humanos.
- c. Que contribuyan a la formación de hombres y mujeres física y mentalmente sana.
- d. Que tenga capacidad para el diálogo y la convivencia con los miembros de la familia y la comunidad.
- e. Que eduque para la armonía y la fraternidad dentro del contexto social.
- f. Que porte con sugerencias críticas y análisis sobre el proceso educativo.
- g. Que sea colaborador y comprometido con las actividades curriculares y extracurriculares.
- h. Que eduque con el ejemplo más que con las palabras" .

En lo que se refiere a los directivos docentes y administradores escolares, como se mencionó más arriba, la Escuela Normal Santa Teresita inició una movilización en torno a lo administrativo en marzo de 1994, pasó de ser orientada por la Comunidad Religiosa de las Hermanas Carmelitas a ser dirigida por una seglar, la señora María Eleonora Hoyos Londoño. Esto tuvo lugar a raíz de algunas inconformidades entre la comunidad religiosa y un grupo de docentes con una amplia conciencia sindical que protestaron en defensa de los derechos de los alumnos, motivaron un paro de estudiantes creando una división entre el grupo de docentes, los que estuvieron de lado de las hermanas Carmelitas fueron enaltecidos y quienes estuvieron en contra sufrieron toda clase de inclemencias unos fueron trasladados otros amenazados y en algunos casos rechazados y mirados como gusanos, de esto no se encuentra registros escritos, solo el recuerdo amargo de quienes vivieron el momento.

Lo anterior generó reacciones en los administrativos de la comunidad Carmelitana quienes no a gusto con lo sucedido manifestaron la necesidad y deseo de estar en otros lugares que requerían más de su ayuda y presencia, se fueron llevando poco a poco cada una de las hermanas que por muchos años habían tenido el poder en la institución. Sin embargo, es necesario resaltar el hecho, que la escogencia de su reemplazo no fue el azar, sino por el contrario la egresada de la Normal había sido escogida y capacitada para asumir el cargo de rectora, lo cual implicaba que ella fue la heredera del poder y de las costumbres formativas de las Hermanas Carmelitas.

### **3. Otros organismos creados apartir de la Ley General**

La promulgación de la Ley 115 de 1994 incidió de alguna manera en lo referido a la espacialidad pedagógica toda vez que señaló a las escuelas normales debidamente reestructuradas como centros autorizados para la formación de maestros, reestructuración de normales y formación que exigía de una planta física propia suficiente para responder a la gran demanda regional y óptima en sus ambientes de aprendizaje y dependencias para garantizar una educación de calidad en todos sus niveles de preescolar, básica, media y ciclo complementario.

Se plantea como a partir de 1994 con la aparición de la Ley General de Educación las escuelas normales se legitiman como instituciones educativas del estado (art. 138) con la función de prestar un servicio educativo y mediante art. 216 de la misma y el decreto 3012 del 19 de diciembre/97 se les considera como instituciones educativas que operan como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas se reorganizan en toda su estructura y se fortalecen con la conformación de otras instituciones al interior de las mismas.

A decir verdad esta nueva normatividad la cogió fuera de base, la normal que soñaba ser reestructurada continuaba funcionando en las mismas viejas casonas de la parroquia que aunque bien tenidas ya mostraban el paso de los años fuera de ser insuficientes para albergar el número de estudiantes. Ante esta situación se inició un movimiento para dar a la Normal un local propio en el cual pudiera funcionar; por ello se aprovechó la voluntad política del alcalde de turno León Darío Tobón "el 12 de junio se consigue el apoyo de la administración municipal, reconoce que la Normal para el municipio es una empresa educativa que genera empleo y fortalece la educación del occidente medio cercano con sus egresados, además en cada hogar de nivel económico aceptable hay un hijo que es maestro, el cual vela por el sustento de sus padres y hermanos" (Informe de gestión año 1995) y la aceptación de los docentes de la Escuela Anexa Luciano Carvalho de ofrecer su local ya que dicha institución sería fusionada con la nueva Escuela Normal, puesto que la ley 115 de 1995 alude a que los establecimientos educativos por niveles y grados debían contar con la infraestructura administrativa y soportes de la actividad pedagógica para ofrecer al menos un grado de preescolar y los nueve grados de educación básica.

Como consecuencia de estos hechos, la institución contó con una planta física propia y se inició el proceso de elaboración y presentación de un proyecto de infraestructura que permitiera acondicionar el nuevo local a las exigencias del nuevo papel que asumiría la Normal, ser una Escuela Normal Superior. En el año 1998, a dicho proyecto se le asignaron 132 millones de pesos que fueron invertidos en la construcción de la nueva sede, proyecto que por múltiples motivos se inició en una zona campestre en el sector de la Aguamala, terreno que el municipio había cedido en comodato al departamento para el funcionamiento del Vivero y que nuevamente sería recuperado para el funcionamiento de una ciudadela educativa que albergaría el total de instituciones educativas la cual se iniciaría con la construcción de dos bloques A y C para la Escuela Normal cada uno de ellos con cuatro pisos y cada piso con seis aulas, proceso que comenzó el marzo 5 de 1999 con un acto simbólico de colocación de la primera piedra por el señor gobernador, quien prometió una nueva donación de 50 millones de pesos.

Uno de los principales aportes de la ley general a la Normal fue el plantearle el reto de construir un Proyecto Educativo Institucional, puesto que le obligó a reorganizar su estructura interna y a repensar las relaciones que había establecido con los saberes, las instituciones y los sujetos, esto condujo a crear diversas instancias y actividades que le otorgaron otra vida a la normal. Como fue en febrero de 1995 el nombramiento de comisiones para elaborar objetivos, se asume el proceso de reestructuración de normales y en las diferentes reuniones de profesores de este año se trabajaron paso a paso los componentes del PEI, la elaboración del plan de estudios, los proyectos obligatorios (Ed. Democrática, Ed. Sexual, escuela de padres) dejando pendiente la propuesta de construir proyecto de educación ambiental o ecológico, porque necesitaba más

tiempo para su estructuración debido a que de éste se desprendería el énfasis. Se reorganizó internamente la institución al conformar los núcleo epistemológicos. Los cuales apartir de la circular departamental #77 de 1994, se entendían como los espacios donde se integran las áreas afines, buscan producir un objeto de estudio y en consecuencia construir un proyecto de racionalidad; los núcleos implicaban una organización del plan de estudios, buscan generar conocimiento a partir de nuestro propio saber.

En la escuela normal Santa Teresita una de las instituciones que se consolidó con más fuerza fue la comunidad educativa, sobre la cual habla el art. 6 de la Ley 115/94 y el art. 68 de la constitución de 1991, aludiendo a su tarea de participar en la dirección de los establecimientos educativos, en la ejecución y evaluación del PEI y en toda la marcha del establecimiento; dicha comunidad está integrada, como ya se mencionó por estudiantes, padres de familia o acudientes de los estudiantes, educadores, egresados, directivos docentes y administradores escolares. La comunidad educativa se constituyó a partir de la conformación de organismos como el consejo directivo, el consejo académico, el consejo de estudiantes, el consejo de padres de familia, la elección del personero estudiantil, quedando constancia de ella en el historial de 1986-1995, en el libro de actas del consejo académico, libro del consejo directivo y en el proyecto "Hacia la formación de actitudes democráticas" coordinado por el profesor José Ignacio Araque.

Así mismo se cumplió con el art. 48 de la Ley 115/94 y se consiguió la plaza para el aula de apoyo o aula especializada donde se atienden estudiantes con limitaciones. Otra institución conformada en la Escuela Normal fue el gobierno escolar (art. 142) constituido por el rector, el consejo de estudiantes, el consejo directivo (art. 143) en el cual se resalta la participación de los estudiantes, padres de familia, exalumnos, sector productivo, entre otros ( véase Pag 63-64) y una de sus funciones consiste en: tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución que no sean competencia de otra autoridad. (véase pag 64-65).

Dentro del gobierno escolar se contempla la figura del personero como el defensor de los derechos de los estudiantes y el promotor del cumplimiento de los deberes, éste viene siendo elegido desde Mayo 19 de 1994 cuando se desarrolló la primera jornada electoral. También en reunión de octubre se presentan los integrantes del primer consejo directivo, quienes están facultados para presentar sugerencias para la toma de decisiones en el aspecto financiero, administrativo y técnico pedagógico, este organismo debe ser reestructurado cada año.

El gobierno escolar debe estudiar las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, los administradores, los padres de familia en aspectos como la elaboración, adopción y verificación del reglamento escolar, la conformación de organizaciones juveniles y otras acciones que permitan la práctica de la participación democrática en la vida de la escuela; igualmente considera la organización de actividades sociales, culturales, deportivas, artísticas y

comunitarias. Durante varios días, entre marzo y abril de 1994, el profesor de sociales de los grados once trabajó con ellos en sus clases todos los artículos de la ley y documentos relacionados con el tema, luego se postularon varios candidatos, elaboraron su propuesta asesorados por el mismo profesor seguidamente realizaron su campaña para dar a conocer su propuesta de gobierno y empezaron a presentarla en los diferentes espacios, en los descansos, las clases, algunos lo hicieron con más propiedad que otros porque hicieron carteles plegables, perifoneos hasta el día de la elección y el 19 de mayo se desarrolló la primera jornada con gran emoción y entusiasmo, finalmente se realizó el escrutinio y se presentó el personero elegido.

En el período entre 1994 y 1996, la conexión de la institución con el municipio no sufrió mayores transformaciones; todo se limitó a una conexión y presencia institucional a nivel de diversos eventos culturales, recreativos, deportivos y religiosos. En el libro de Reunión de Profesores, acta 3A de abril de 1994, se destaca la participación de la institución en un programa ecológico para el cual se elaboraron carteleras, afiches y se presentaron danzas, mitos y leyendas. Así mismo en este libro, se refieren a la vinculación de la institución a la fiesta del campesino, el día de la antioqueñidad, el Corpus Cristi, el programa Quiero mi Colegio en Paz impulsado por la secretaria de Educación del departamento, entre otros.

Como en otras ocasiones, la Normal ha sido escenario de eventos regionales como fue el segundo foro educativo subregional de occidente "por la calidad de la educación Antioquia nos une", celebrado el 13 y 14 de mayo de 1998, patrocinado por la secretaria de educación departamental y por la Escuela Normal. En este participaron diferentes maestros de la subregión, lo que permitió que las distintas instituciones educativas se relacionaran con la escuela Normal, intercambiaran experiencias y pensarán los temas en torno al plan de desarrollo departamental Visión Antioquia siglo XXI y el Plan Decenal de Educación 1995-2005.

#### **4. El comienzo del proceso de reestructuración: una historia para contar**

La ley 115 de 1994 impuso el reto a todas las normales del país de iniciar un proceso de reestructuración, lo que implicaba transformaciones de carácter administrativo, pedagógico, didáctico, formativo, social, entre otros aspectos; y junto a éste el decreto 2903/94 estipuló un año de plazo para que cada departamento elaborara un plan de reestructuración de normales. Es así como la Escuela Normal Santa Teresita acostumbrada a transformarse a partir de demandas externas comienza a responder a los requisitos que garantizarían su existencia pero que también darían lugar a su refundación como institución formadora de maestros.

Sin embargo, en respuesta al decreto 2903 la Normal no recorrió este proceso sola, sino que en abril de 1995 llegó a la institución un grupo de investigadores en representación del Estado con

el fin de identificar las normales que se acogerían al proceso de reestructuración. Su llegada fue el primer vestigio de que algo nuevo, algo distinto estaba por suceder en una institución que durante años había construido su propio encierro, su propio ocultamiento.

La sola expresión de: "*llegaron unos investigadores*" era una novedad que tenía el poder de asombrar y preocupar. El encuentro con ellos en corredores, patios y reuniones era el tema predilecto de maestros y estudiantes; todos querían saber a qué habían venido, qué estaban buscando, qué iban a preguntar.

Poco a poco estos interrogantes se fueron aclarando los investigadores iban y venían, observaban, preguntaban, escribían en un ir y venir acabaron por descubrir en su etapa exploratoria "los estragos del olvido" sobre la armazón interna de la Escuela Normal, tales como: "el incesto académico, la separación entre la Anexa y la Normal, la reducción de la institución formadora a un Bachillerato Pedagógico, el autoritarismo..." y empezaron a soñar con una utopía se trataba de refundar en el sentido de volver a fundarla en una nueva dimensión en donde las distancias antes mencionadas "se redujeran a partir de la incorporación de la Pedagogía, la Ciencia, el entorno y la propia identidad al Proyecto como núcleos de los cuales se desprendiera la nueva institución" y esa refundación era imposible sin el compromiso y el querer de todos los actores institucionales y comunitarios.

Ante la prueba ineludible de optar o no por la reestructuración de la Normal, dadas las condiciones legales y de la realidad contextual, los docentes como primeros conocedores de la magnitud del reto y de los alcances posibles, no evitaron las rabietas, desvelos, maldiciones e indiferencias frente a esta opción.

La rectora de la época Eleonora Hoyos Londoño recuerda: "[...] cuando vino la primera comisión de Jesús Alberto con Felipe a lo de la reestructuración, ellos  los profesores  lo vieron como una cosa tan grande que de por sí lo rechazaron, tanto que cuando ellos  los de la comisión  salieron de aquí, se fueron con la idea de que la Normal no iba a entrar en el proceso de reestructuración". A pesar de la negativa inicial, puesto que consideraban no contaban con todos los requisitos, como era tener un local propio, la rectora agrega: "... La Normal en todo el profesorado, alumnado, padres de familia, tienen ganas de tener su Normal y de reestructurarla, de ahí que ustedes pueden ver".

Después de los maestros normalistas dar una respuesta negativa al proceso de reestructuración, invadidos por el dolor de dar el sí a la muerte de la Normal, como patrimonio del pueblo, buscaron una solución y siguieron la recomendación propuesta por la rectora: "*les dije: lo hecho, hecho está, si quieren volverse para atrás tienen que ir a buscarlos a ellos y decirles que van a entrar, pero eso es entrar con un compromiso muy grande*...  fue así como se

*fueron a San Jerónimo y allá estuvieron en una comisión de profesores que podían responder por la institución y dieron el sí a la reestructuración..."*

Finalmente, la Normal terminó por decir sí a ese propósito de volver a nacer, más bien de renacer de una forma distinta pero mejor, más acorde con los retos de la época, más cercana a las necesidades de las comunidades en las que estaba inmersa, más ligados a la ciencia, a la tecnología, al arte, al medio ambiente, a la pedagogía y a la civilidad. Superado el primer encuentro, la Normal se dejó leer por el equipo de expertos, mostró unas fortalezas y debilidades.

### **CAPÍTULO III**

#### **"Contactos para un proceso de refundación de una nueva institución formadora de maestros"**

**Periodo 1996-2001**

En este tercer capítulo se pretende dar cuenta de los contactos, acercamientos o encuentros entre el Dispositivo Formativo Comprensivo –DFC– y la vida cotidiana de la Escuela Normal Santa Teresita. De cómo dichos contactos iniciaron el proceso de refundación de una nueva institución formadora de maestros que busca su nombre propio en el futuro. Es de anotar que dicho proceso tuvo su punto máximo hacia 1998 y luego decae ante las exigencias de los procesos de acreditación de calidad que en algunos puntos retrajeron la institución hacia el aparato, bien anota Pierre Bourdieu que entre aparato y campo existe un movimiento de expansión y contracción que marca los tiempos de hegemonía de la ley y el Estado o los tiempos de hegemonía de las luchas en el campo.<sup>95</sup>

Para responder a dicho propósito se inicia por identificar los seminarios permanentes –S.P.– como el primer contacto de la Escuela Normal –E.N.– con el DFC, posteriormente, se puntualizará en aquellos elementos que emergieron en la vida cotidiana de la EN como consecuencia de dicho acercamiento, convirtiéndose éstos elementos en otros contactos o encuentros, los cuales fueron: la constitución de los núcleos disciplinares –ND–, el Proyecto de investigación general –P.I.G–, los proyectos de núcleos disciplinares –P.N.D.– y de aula, el equipo docente –E.D.–, el diario pedagógico, la práctica pedagógica y el archivo pedagógico.

Igualmente, se mostrará cómo los seminarios permanentes tocaron y alimentaron los procesos que comenzaron las escuelas normales en respuesta a la Ley General de Educación, como fueron: la fusión con la escuela anexa, el inicio del ciclo complementario, el convenio con las

<sup>95</sup> BOURDIEU, Pierre. Cuestiones de sociología. ISTMO. Madrid. 2000. P.135.

universidades, las reflexiones en torno a los núcleos de saber, la elaboración del modelo pedagógico y la elección de énfasis. Para finalmente identificar aquellos contactos, acercamientos o encuentros que perduraron o solo pasaron en la vida de la Escuela Normal.

## 1. LOS SEMINARIOS PERMANENTES. INTRODUCCIÓN DEL DFC EN LA ESCUELA NORMAL SANTA TERESITA.

En marzo de 1996 se recibe la visita de la Secretaría de Educación y al mismo tiempo el visto bueno para iniciar el proceso de reestructuración, la E.N fue clasificada en primera categoría según informe del equipo de reestructuración –E.R.– dirigido por el Profesor Jesús Alberto Echeverri.<sup>96</sup> En julio 22 llega la resolución ministerial 3086 del 15 de julio de 1996 donde comunican la selección de la Escuela Normal Santa Teresita entre las instituciones del país que serían reestructuradas como normales superiores. Desde este momento el maestro normalista, los directivos, los estudiantes y la comunidad normalista en general enfocan las acciones hacia la reestructuración y la búsqueda de la acreditación previa.

Fue, entonces, como se inició un viaje a través de las E.N y de los mismos investigadores, encargados de la refundación –ACIFORMA–,<sup>97</sup> quienes dividieron dicho proceso en tres etapas: 1 exploración, 2 diagnóstico y 3 etapa constructiva.<sup>98</sup> Este periodo (1996-2001) se ubica en la tercera etapa, en tanto que la E.N fue explorada y diagnosticada, en este momento se produce un encuentro o contacto entre las E.N. y el grupo ACIFORMA, el seminario permanente se convierte por un buen lapso de tiempo (1.998-2.000) en una estructura que modifica la vida cotidiana de las E.N. grabar habitus como la investigación y la escritura en la piel de los maestros formadores y de los alumnos-maestros. Los S.P. activan las tensiones entre la E.N. y el mundo universitario, entre lo universal y lo local, entre el encierro y el viaje, entre el centro y la periferia, éstos fueron entendidos como:

Presencia del C.C.P al interior de las instituciones formadoras, donde se fusionaban temporalmente en experiencia formativa y social maestros e investigadores asesores. Un poco, en la línea de no reproducir las relaciones verticales que durante cientos de años fijaron los Inspectores de Educación nacional o las tensas relaciones que aun se viven con los funcionarios del Ministerio de Educación y las Secretarías de Departamentales. Esta sana intención no quiere decir que desarrolláramos una reflexión que descifrara el lugar que ocupamos como investigadores, que llegaron de lejos a refundar unas instituciones sumidas en el olvido por una cultura que mantiene el hábito colonial y muy

<sup>96</sup> Acta de Reunión de Profesores Núm. 6, Junio 4, 1998.

<sup>97</sup> ACIFORMA Esta sigla significa aproximación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación docente. Duró de 1.998 al 2.001, y fue financiado por Colciencias, la Secretaría de Educación del departamento de Antioquia y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

<sup>98</sup> ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto. ASONEN. *Seminarios permanentes 1999-2000. Documento de trabajo*. 2000. (Inédito).

hispano, de creer que la adaptación de lo nuevo autoriza destruir todas las instituciones que representan el pasado. [...] En esta franja de la activación de las tensiones entre mundos, territorios, oficios, destinos podemos proponer mutuamente criterios de reconocimiento no para la evaluación y la acreditación sino para el encuentro de intelectuales y maestros, no fue esa la gran herencia del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, los encuentros no las calificaciones y descalificaciones.<sup>99</sup>

Los seminarios permanentes fueron una forma de incrustar el Dispositivo Formativo Comprensivo en la vida de la E. N. que la convertía en un escenario de lucha paralelo a las luchas que se libraban con el Estado. Quizás, el más importante logro de los S.P. fue llevar al seno de las E.N. las luchas por el saber y el conocimiento, como fueron las luchas en torno a la autonomía y la libertad de enseñanza.

Además los S.P. ampliaron el sentido que la ley le dió a la expresión E.N. al no compartir la ilusión contenida en la letra de la ley que hace creer que las E.N. existen en el presente, cuando en realidad ellas dejaron de existir desde el mismo momento que en 1.974 la práctica docente fue reducida a una asignatura entre cuatro, perdiendo la E.N. la posibilidad de legitimar el saber del maestro y por tanto, de decidir quien podría ser o no maestro. Los S.P. se ubican en la ambivalencia que implica la existencia de las E.N en los enunciados de la ley general de 1994, es decir, que al mismo tiempo que existen no existen y al mismo tiempo que son no son, por cuanto su naturaleza no es ni secundaria ni universitaria. Esta paradoja, tensión o contradicción no es solucionable en la ley que la enuncia, su solución reside en la activación de las tensiones y de los juegos de fuerzas, la activación evoca la figura del C.C.P,<sup>100</sup> ya que implica el tránsito de la pasividad a la potencia en los sujetos; en los saberes, del saber inmediato al concepto, en otras palabras del aplicacionismo a la reflexión.

La reforma del 94 preserva la tradición normalista y prepara su funcionamiento en contextos nuevos, de donde saldrá una institución que rompe con la imagen de la E.N tradicional. Basta mencionar dos aspectos que marcan la diferencia entre las dos versiones institucionales: La vinculación al mundo universitario y la disolución de la Escuela Aanexa —E.A.— y su integración a la institución normalista.

<sup>99</sup> ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto. Op. cit.

<sup>100</sup> El C.C.P. conjuntamente con el D.F.C. activan las tensiones entre la teoría y la práctica, entre la visibilización y la invisibilización del maestro, entre el afuera y el adentro de las instituciones formadoras y entre los adultos y la infancia. La diferencia entre los dos conceptos reside en las velocidades el dispositivo reconceptualiza el tránsito de la enseñanza, el aprendizaje y la formación por la tecnología como estructura del mundo de la vida, el C.C.P. reconceptualiza las luchas que en torno a la enseñanza, la formación y el aprendizaje se dan entre los grupos de intelectuales e investigadores. El uno opera en las tensiones de la modernidad y el otro en las de la posmodernidad, sin descartar su mezcla en particular en sociedades en donde una coexistencia entre disciplinamiento y control.

La introducción del dispositivo debe leerse como contacto en el sentido de roce, de aristas que se tocan, para dar una idea más de superficie que de profundidad, esta distinción nos permite hablar de contactos pasionales, institucionales y de otros contactos que tienen curso en el tiempo dependiendo de si son apropiados en forma permanente o de media duración. Cuando se habla de permanente debe pasar del simple suceder en el tiempo del almanaque a convertirse en una estructura institucional que se coloca por encima del acontecer diario y de las vicisitudes de la política palaciega.

Los seminarios permanentes comenzaron en el año de 1998 a éstos asistieron la coordinadora de práctica y los coordinadores de cada núcleo; éstos seminarios se convirtieron en el pretexto ideal para lograr el encuentro y la reflexión en torno a la institución, fueron el acontecimiento que marcó el inicio hacia un proceso de refundación, por el cual todavía se lucha, es decir, fue a partir de éstos que se gestaron nuevos escenarios para el hacer y el pensar del maestro, diferentes de los tradicionales, como los núcleos donde se celebra el encuentro de los maestros formadores con otros maestros formadores. Un encuentro que no tenía lugar en la E.N. tradicional y que enseña que la formación no tiene como objeto único al alumno-maestro sino a los maestros-formadores en tanto se vivan como colegas. El reto hacia el futuro que plantean estos encuentros entre colegas es el del reconocimiento por parte de la sociedad y el Estado del tiempo de los encuentros de los maestros con los maestros para el ejercicio del diálogo y la crítica.

Es en el marco de los seminarios permanentes y dentro del seminario de pedagogía donde hace su aparición la propuesta del Dispositivo Formativo Comprensivo, la cual quedó grabada en la rutina de la E.N. No había reunión de maestros que se respetara, donde no se tratara de entender al fin qué era eso del DFC, incluso se hacían charlas y se tejían comentarios entre los cuales se aseguraba que a todas las maestras que asistían a los seminarios permanentes ya se lo habían colocado y por ello el dominio que se tenía de algunos temas ignorados por muchos de los otros colegas. Poco a poco se logró avizorar cambios en la Escuela Normal, y sin duda, esos cambios fueron fruto de lo mucho o poco que se alcanzó a apropiarse del mencionado DFC.

Desde la asistencia de los docentes a los seminarios permanentes convocados por el equipo ACIFORMA y al congreso nacional de formación de maestros que tuvo lugar en Medellín en 1996,<sup>101</sup> la continua lectura de documentos, circulares, textos y recepción de informes, generó más participación de los maestros, de los estudiantes y de los padres de familia en la vida institucional.<sup>102</sup> Vinieron en agosto del mismo año representantes de ACIFORMA dirigidos por

---

<sup>101</sup> Se alude al Congreso Nacional de Formación de Maestros "FORMAR" celebrado en la ciudad de Medellín entre el 14 y el 17 de octubre de 1996. En este evento se contó con la presencia de investigadores de España, Francia, México, Chile, Cuba y Colombia.

<sup>102</sup> Historial 1996, p. 360

Jesús Alberto Echeverri quienes dejaron sugerencias en cuanto a las jornadas de reflexión pedagógicas<sup>103</sup> para una mejor apropiación de los saberes pedagógicos, la recuperación de la memoria pedagógica, entre otros, provocando de ahí en adelante cambios de actitud en los directivos y docentes, al organizar equipos de trabajo para las distintas tareas; nuevamente en septiembre de este año se presentaron a la escuela los expertos del proceso de reestructuración para evaluar, revisar y dar orientación en lo pedagógico e informático.<sup>104</sup> Fue así como se replanteó poco a poco las diferentes estructuras y prácticas al interior de la Escuela Normal, como las siguientes:

### 1.1. Núcleos disciplinares

Se entiende por núcleo el agrupamiento de relaciones que conducen a la activación de tensiones tanto al interior como al exterior de las instituciones formadoras de docentes. Las tensiones aglutinadas en el núcleo se expresan en el saber, las instituciones, los sujetos y los juegos estratégicos. En el saber toman la forma de la oposición entre teoría y práctica; en las instituciones se presentan como conflicto entre el adentro y el afuera; en los sujetos como el juego entre la visibilidad e invisibilidad del maestro y en los juegos estratégicos como luchas entre el Estado y las identidades magisteriales. La activación de las tensiones se produce en el momento en que el cuerpo profesoral transita de la pasividad a la potencia, o lo que es lo mismo cuando transita del saber inmediato al concepto o del aplicacionismo a la reconceptualización. Su constitución no remite solo a la reunión de profesores y profesoras en torno a saberes, su función principal es la organización de la vida académica de la Normal tendiente a buscar estrategias y soluciones para transformar la espacialidad y temporalidad de la institución. Por tanto, el núcleo no debe ser concebido, ni operado, desde la perspectiva administrativa; no puede convertirse en un espacio informativo, de asignación de tareas o para el cumplimiento de requisitos externos, o internos de la institución que escapan a la esencia y razón de ser del núcleo.

Una de las rutas que lleva al encuentro del maestro con los núcleos es la experiencia, comprendida como la recuperación del saber invertido en su hacer que conduce a otra experiencia y de ahí a otra siempre abierta. La recuperación del saber no es posible como un acto individual dado que la enseñanza, el aprendizaje y la formación son conceptos complejos, polivalentes, multidisciplinares; por consiguiente su producción o aplicación conlleva un trabajo colectivo y cooperado.

<sup>103</sup> Se recomendó seccionar ocho horas semanales en jornadas pedagógicas centradas en la conversación acerca de la experiencia cada maestro-formador con los alumnos maestros, los núcleos, el proyecto de investigación general y los de aula. Se considero pertinente no desescolarizar sin dejar a los alumnos-maestros al cuidado de los estudiantes de práctica docente y del ciclo complementario.

<sup>104</sup> Historial 1996, p.366

La E.N. Santa Teresita como bien se dijo en el capítulo anterior ya había dado pasos hacia la colectivización de la vida académica como fue la presencia en la vida normalista de la figura de los núcleos, que antes de la reestructuración se denominaban epistemológicos y que a partir de la experiencia en los seminarios permanentes empezaron a llamarse disciplinares; en un primer momento este cambio solo consistió en la forma como eran enunciados, más tarde hubo diferencias visibles, la más importante, la vinculación que los Núcleos Disciplinares –N.D.– proponían con la investigación, la escritura y el relato.

Los núcleos disciplinares que bien se hubiesen podido llamar interdisciplinarios, puesto que en ellos confluían a partir de los proyectos de investigación los otros núcleos se convierten en espacios comunes siendo la vía para la conformación del equipo docente en la E.N.S. de Santa Teresita. El goce colectivo entre los diferentes campos del saber fue una práctica introducida por la experiencia de los núcleos epistemológicos formulados en su momento por el profesor William Londoño, profesor de dicha institución y jefe de núcleo.

Como esquema general que caracterizaron las reuniones de núcleos disciplinares se puede esbozar el siguiente:

Para iniciar la reunión se hace lectura de una de las reflexiones pedagógicas escritas de los docentes de núcleo. Se hacen comentarios sobre aspectos o aportes que nos da dicha reflexión. Se hace lectura del protocolo anterior. Se aborda un tema central, como es la lectura y apropiación de los lineamientos curriculares, revisión y reestructuración del plan de estudios, revisión y ajustes a los proyectos de núcleo.<sup>105</sup>

En 1998 se planteó, nuevamente, la elaboración de un plan de estudios en torno a los núcleos disciplinares (núcleo de ciencia y tecnología, núcleo social - cultural, núcleo ético - político, núcleo de expresión y núcleo de práctica pedagógica) pero esta vez teniendo en cuenta los lineamientos curriculares.<sup>106</sup> Para esto se pensó un horario que permitiera el desarrollo de un proyecto de núcleo y un encuentro de los docentes en algunas de las horas que estaban libres, el cual fue denominado Reunión de Núcleo –R.N.–, no obstante, haber tocado horas que hasta el momento eran de dedicación exclusiva a la corrección de pruebas, trabajos y cuadernos, creó mayor resistencia entre la mayoría de los docentes, ya que veían como un abuso de poder esta decisión y una carga más que se venía con el proceso de reestructuración. Así a regañadientes, con el mar en contra se fueron dando las reuniones, unas más productivas que otras debido a que en ellas interactuaban diferentes fuerzas: los docentes que asistían a los seminarios y mostraban un buen nivel de apropiación de conceptos lideraban el proceso y trataban de

<sup>105</sup> Ver informe: "Impacto del DFC en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán". Elaborado por Margarita Luján, Isabel Cristina Góez y Sergio Torres. 2000

convencer así fuera por contagio a otros maestros que apenas se estaban interesando en el asunto o que en el peor de los casos acababan de llegar a la Institución y no conocían el compromiso que ello significaba siendo éste quizá el mayor problema que se tuvo que afrontar puesto que la Normal, se había convertido en un ir y venir de docentes que la utilizaban como trampolín para vincularse y luego pedir traslado a la ciudad de Medellín.<sup>107</sup>

Con estas situaciones y máxime cuando en algunas R.N. no coincidían la totalidad de los docentes implicados, se fueron dando los encuentros que dieron origen a diversas propuestas pedagógicas, que permitían el rompimiento de horarios entre las que se destacaron: Las unidades de aprendizaje integrado –UAI– “is conocimientos y el entorno” que año tras año sigue perfeccionándose; los textos libres sobre identidad, el maestro y la escuela; entre otros. Es de anotar que la E.N. que estuvo más cerca de romper con el tiempo burocrático a favor del tiempo pedagógico fue la E.N. de Santa Teresita, gracias a que con los conceptos antes señalados rompieron la rutina de la división de los saberes en la institución.

Los núcleos fueron fortalecidos al continuar de mano de Célestin Freinet, con su propuesta de texto libre que desde tiempo atrás se había empezado a resignificar en la institución. Antes de los seminarios permanentes las experiencias fueron un poco esporádicas de acuerdo a la iniciativa de los mismos docentes o por los directivos, pero a partir de la experiencia de los SP se hicieron mayores exigencias al proponer un texto libre trimestral. De ahí que desde la coordinación académica y su proyecto "Hacia la excelencia académica" 1998) se adoptara el pensamiento pedagógico de Célestin Freinet como patrón pedagógico de la institución, lo cual se hizo siguiendo una sugerencia de los SP. Para concretarla se recomendó leer su obra y la de otros pedagogos activos indispensables para pensar el modelo pedagógico de la E.N; convirtiéndose las jornadas pedagógicas de los jueves en la tarde en el mejor espacio para la socialización de las obras leídas o del compartir de la vida de pedagogos como Comenio, Dewey, Freinet, entre otros.

De igual manera, las reuniones de núcleo fueron un espacio para el diseño de textos libres<sup>108</sup> que luego eran desarrollados a escala general y cuyas evidencias fueron organizadas, empastadas y ubicadas en la biblioteca. Todo este proceso fue una gran oportunidad que tuvieron los docentes para fortalecerse pedagógica y didácticamente; aunque como es natural unos fueron más enriquecidos que otros debido a que no todos tenían motivación y compromiso real con su formación y veían en todo este proceso una carga más en su profesión de docente.

---

<sup>106</sup> Acta Consejo Académico Enero 19, 1998.

<sup>107</sup> Ver informe: “Viabilidad del campo aplicado en la E.N.S. Santa Teresita de Sopetrán” 1997. Elaborado por William Londoño e Isabel Cristina Góez p.12.

<sup>108</sup> Ver anexo No. .

Con la experiencia y la práctica frecuente de textos libres se dio la tarea de continuar resignificando la pedagogía de Freinet a la institución y para ello se empezó en 1999 el montaje de una clase paseo como pretexto para iniciar la Unidad de Aprendizaje Integrada -UAI- de "mis conocimientos y el entorno". Es de anotar que desde el momento de la construcción del PEI las UAI aparecieron como estrategias metodológicas que permitían la integración de saberes al desarrollar un plan de estudios más pertinente. Fue así como las clases paseos se hicieron presente en la vida institucional y permitieron básicamente un mayor acercamiento al entorno.

El montaje de las mismas exigió de los maestros una habilidad especial para elaborar guías que planteaban a los estudiantes interrogantes y actividades a desarrollar a partir de diversos pretextos para aprender presentes en el recorrido. En un comienzo las guías de las clases paseo se realizaron teniendo como ejes las paradas o sitios de interés a visitar. Las guías eran el producto final después que los docentes hacían los recorridos, identificaban los objetos de enseñanza en ellos; optaban al final por un interrogante o una actividad específica que le permitiera al estudiante construir el conocimiento, aspecto este que es preciso resaltar por ser una buena muestra del deseo de innovar y atreverse a hacer cosas distintas que dieran lugar a aprendizajes más significativos y que en un momento dado fueran el resultado de la reflexión que ya se hacían los maestros en las reuniones sobre la necesidad de hallar "nuevas estrategias porque se enseña y no se aprende",<sup>109</sup> en este momento se reconoce la crisis de la relación entre el maestro-formador y el alumno-maestro y su solución se busca tanto desde el punto de vista del maestro como del alumno, es el caso de las UAI y el texto libre.

Las UAI se convirtieron hacia el año 2000 para la Normal en la estrategia que vincularía los diferentes núcleos, puesto que en estos últimos años la integración de los núcleos disminuyó como lo afirma uno de los profesores de la Escuela Normal Superior:

Por ahora casi siempre que nos hemos reunido ha sido para asignar la orientación digamos legal, como que tiene que ver con el proceso de acreditación y calidad y desarrollo, o nos hemos reunido para programar las unidades de aprendizaje integral, o para planear un texto guía y así pues muy esporádicamente para ver problemas comunes como para resolver con relación a otros núcleos, pero casi no hemos tenido esta oportunidad porque el tiempo no nos lo permite.<sup>110</sup>

Es de anotar que las reuniones de núcleo eran dirigidas por un coordinador que había sido nombrado por los docentes que pertenecían al mismo y para ello habían tenido en cuenta su preparación, idoneidad, responsabilidad y liderazgo. Estos coordinadores de núcleo por su parte

---

<sup>109</sup> Acta No. 2 Consejo académico, mayo 1 de 1999.

eran asesorados por la coordinadora académica quien lideraba todos estos nuevos procesos al interior de la institución. Estas reuniones de núcleo exigían a los directivos una pericia especial a la hora de montar el horario de clase puesto que era necesario hacer coincidir horas libres en un mismo bloque a la totalidad o sino por lo menos a la mayoría de los docentes del núcleo. Situación un poco compleja por lo que en ocasiones algunos maestros no podían asistir a estos encuentros o se sentían obligados a dejar el grupo sólo desarrollando un trabajo especial, sin embargo, las reuniones de núcleo se convirtieron en el espacio propicio para resolver problemas comunes a las disciplinas que orientaban, hasta que la imposibilidad de reunión de todos los maestros que conformaban el núcleo fue afectando ésta dinámica, así lo expresa otro maestro del núcleo de ciencia y tecnología:

Yo he notado que la mayor integración que hacemos de todo el núcleo, es casi siempre como al principio del año, si nos reunimos como con más frecuencia pero ya después, si, como dice él, ya es de acuerdo a algo que se tenga que realizar<sup>111</sup>

Es importante resaltar que durante todo este proceso de reestructuración se alcanzó en los maestros una mayor conciencia de su papel en la construcción de una nueva sociedad y empezaron a reconocer en ellos no sólo ese saber específico que habían enseñado durante años quizás, sin ninguna reflexión, sino que vislumbraron a la pedagogía como saber articulante que había estado lejos de su quehacer por múltiples razones. Razones que bien pueden estar ubicadas en su proceso de formación como maestros y licenciados porque la pedagogía como tal no tuvo un asomo importante en los planes de estudio ni de las escuelas normales, ni de las facultades de educación lo cual se confirma en la experiencia vivida por el profesor Abel Rodríguez, quien afirma: “los maestros que egresamos de las Escuela Normales a partir del año 1965, conformamos una generación a la que se le negó la formación pedagógica”.<sup>112</sup> Las cosas se hacían a nombre de la pedagogía pero esta no era mas que un rotulo, como lo evidenció la fase de diagnóstico del proceso de reestructuración de las E.N. encontrando en su lugar una superposición de prácticas y saberes procedentes de diferentes planes y reformas, las cuales toman nombres que van desde el constructivismo hasta las Ciencias de la Educación pasando por la pedagogía.

En los núcleos se pensó la vida cotidiana de los estudiantes y se emprendieron acciones en defensa de su corporalidad como lo declara un maestro adscrito al núcleo ético-político, al

<sup>110</sup> Entrevista al núcleo disciplinar de Ciencia y Tecnología por parte de la profesora e investigadora Luz Victoria Palacio. 6 y 7 de noviembre. 2000

<sup>111</sup> *Ibid.*

<sup>112</sup> RODRIGUEZ, Abel. El movimiento pedagógico un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades. Corporación Tercer Milenio. Ed. Magisterio. Bogotá. 2002. P. 15-60

preguntarle acerca de la incidencia del núcleo en los conflictos de la vida cotidiana de los estudiantes:

Aquí en el colegio teníamos el problema de que encontrábamos una niña en embarazo en décimo entonces el colegio lo que hacía era expulsarla, entonces ante las tutelas que ocurrían, muy simple, se reunía la parte directiva con ellos, con su discurso y la niña salía llorando y renunciaba simplemente a seguir estudiando. Entonces pensamos en el núcleo que no se trata de cerrarle las puertas, sino que la educación debe ser tan buena que propicie una autonomía y la persona tenga posibilidades de elegir y que asuma esa responsabilidad, pero no cerrarle las puertas de la institución, porque una niña que simplemente resultó en embarazo por accidente o por alguna situación, entonces en la casa el primer impacto es de rechazo y si la institución también le cierra las puertas, entonces que estamos haciendo por esa persona. Pensamos que es una persona que hay que rescatar, que hay que de alguna manera orientar. Entonces en ese aspecto algunos nos ganamos una serie de problemas cuando empezamos a decirles que no había derecho a que discriminaran las niñas cuando resultaban en eso, que más bien nos revisáramos al interior si las orientaciones que estábamos dando eran prudentes o no y como producto de ello, hoy encontramos que si alguna niña está en embarazo en la institución entonces el colegio no la expulsa, hay ya una "tomita" de conciencia y hay una evaluación también de esa persona, eso como para relacionarlo pues con los problemas que debemos vivir, que hemos afrontado acá y donde se capta de alguna manera la parte de nuestro proyecto.<sup>113</sup>

El núcleo interviene como una instancia que cuida del cuerpo y la vida de los estudiantes, de este cuidado ya no se encarga el poder moral, en esta acción se deja translucir una autonomía ética del núcleo y el maestro.

Por último en los años de 1997-1999 los núcleos funcionaron como unidades de estudio, de discusión, de construcción de sentidos y significados. En ellos se diseñó el proyecto de investigación general, los proyectos de núcleos y de aula. Los núcleos como tal fueron un fenómeno de mediana duración que produjo efectos institucionales y pedagógicos que perduran hasta el día de hoy.

## **1.2. Proyecto de investigación general, proyectos de núcleos disciplinarios, proyectos de aula y la llegada de la investigación:**

En 1997 dentro de las reuniones de núcleo se abrió espacio para la discusión del proyecto de investigación general, se planteó inicialmente como problema el aprendizaje, posteriormente se pensó y delimitó como problema el proceso de enseñanza-aprendizaje, para finalmente llegar a la conclusión que la principal preocupación y debilidad radicaba en la didáctica,<sup>114</sup> por

<sup>113</sup> Entrevista maestros de núcleo ético-político. Por parte de la profesora e investigadora Luz Victoria Palacio. 6 y 7 de noviembre. 2000

<sup>114</sup> GÓEZ Cristina y LONDOÑO William. Viabilidad del campo aplicado en al escuela normal Santa Teresita de Sopetrán. 1997 (inédito). Informe para los seminarios permanentes.

consiguiente se formuló el proyecto general de investigación: “Hacia una didáctica para la formación de maestros en la Escuela Normal Santa Teresita de Sopetrán” y con éste apareció la pregunta sobre el cómo enseñar, que se fue alimentado por cada uno de los proyectos de los núcleos disciplinarios. Interrogante éste que ha implicado la búsqueda de nuevas estrategias “se pasa de una propuesta de enseñanza centrada en la clase magistral a explorar otras alternativas que verifican el aprendizaje y el conceder al alumno un papel activo en el proceso de construcción del conocimiento”.<sup>115</sup> Esta es una de las luchas que los maestros Colombianos viven desde inicios del siglo XX.

Al aparecer el proyecto general abre espacio a una nueva práctica en el ámbito escolar: la investigación; a ésta contribuyó inicialmente la normatividad, pues el decreto 3012 de 1997 la incluía en su artículo 2 como “finalidad de la Escuela Normal Superior”, aún así, no se tenía la formación ni la preparación inmediata para asumirla como tal. Sólo en el momento que se asiste a los S.P. y se empieza hablar de la investigación como una nueva cultura que debe hacer presencia en la Escuela Normal. Frente a este reto se conformó, entre el año de 1999 al 2000, un equipo de investigación integrado por los coordinadores de los núcleos disciplinares, a quienes se les otorgó descarga horaria por ese año. También se pidió asesoría a la Universidad de San Buenaventura, se dedicaron jornadas pedagógicas a fundamentarse teóricamente al respecto, se empiezan a recontextualizar y resignificar en la institución los aportes recibidos en los seminarios permanentes y en los talleres programados por el Ministerio de Educación Nacional.

Con esto se logran abordar los primeros pasos del proyecto general y de los proyectos de núcleo los cuales son:

- Núcleo de ciencia y tecnología: “Desarrollo de las habilidades y competencias cognitivas para la formación científica básica en la E. N. Santa Teresita.
  - Núcleo social cultural: “Educación para la formación de actitudes democráticas”
  - Núcleo ético político: “Hacia el respeto de la dignidad humana de la E.N.S.T.
  - Núcleo de expresión: “Hacia la construcción de una didáctica crítica que posibilite el desarrollo de la creatividad en la E.N.S.T.
  - Núcleo de práctica y pedagogía: “la pedagogía como disciplina fundante en la E.N.S.T.
- A partir del proyecto general se proponían tareas que nutrían la dinámica de los núcleos en su búsqueda teórica, estas tareas respondían a tres líneas de acción trazadas por el equipo de coordinadores de los núcleos, éstas fueron: la cultura como proceso de resignificación, la didáctica en el contexto pedagógico para una educación con calidad, y el desarrollo humano frente a los retos de la globalidad. No obstante, al ser quitada la descarga horaria a los

<sup>115</sup> informe de visita a la E.N. en noviembre 5,6 y7 de 2001

maestros que hacían parte del equipo de investigación se dio una reducción considerable del tiempo dedicado al desarrollo de los proyectos.

Por otro lado los proyectos de aula elaborados por la Escuela Normal son:

- El proyecto de Cochilandia, este proyecto tiene como propósito la organización de la normal, en él se realiza carteles alusivos, donde hay que colocar las bases, donde hay que arrojar la basura. Este proyecto es un comité organizado por 9 personas, del mismo grado de once y éste se vincula con 5 grados de la primaria, entre sus actividades más representativas se encuentra un reinado digamos alusivo al proyecto.
- El PEFADI (Programa de Educación Familiar para la supervivencia y el desarrollo Infantil).
- La Granja.
- La Piscina el cual consiste en el cuidado y mantenimiento de esta.
- El Túnel que está inscrito al proyecto "la influencia de las vías de comunicación en occidente", en este se trabaja el impacto a la comunidad y los beneficios que traerá para el Municipio.
- El proyecto de Enseres el cual vigila el cuidado de éstos en la institución.
- El proyecto de Archivo Pedagógico que es encargado de rescatar el trabajo que ha constituido la formación de maestros en la ENS.<sup>116</sup>

Cada proyecto es realizado y liderado por alumnos de once, también participan los grados de primaria, esto permite la vinculación de todas las áreas y la iniciación a la investigación. De este punto podemos concluir que el contacto con el D.F.C. en materia de investigación es de corta duración ya que esta no se transforma en un habitus permanente que mediará las actividades pedagógicas y didácticas. Sin embargo, la investigación potencia el deseo de saber, falta el paso a la voluntad de saber, pero existe una aproximación pasional a la voluntad de investigar.

### 1.3 Archivo pedagógico:

El archivo pedagógico surge como planteamiento del equipo de reestructuración de normales del Departamento con el fin de clasificar y organizar todas las evidencias y registros que dan cuenta de la tradición pedagógica de la institución. Mas que ser un museo o un almacén que encerraba el pasado, debe funcionar como un organismo vivo que dé cuenta de la vida de la E.N. en sus 64 años de historia, es decir, una dependencia de puertas abiertas que permita leer la realidad de los procesos administrativos, pedagógicos, académicos e investigativos, estas

---

<sup>116</sup> Entrevista coordinadora de práctica Gloria Isabel Valderrama. 20 de noviembre de 2002

fueron las orientaciones ofrecidas por el profesor Gabriel Murillo en el Seminario permanente de Ciencias Sociales realizado en 1998.

A partir de éste seminario y solo hasta el 2001 se formuló el archivo pedagógico como un proyecto de aula, que tenía por propósito como ya se mencionó rescatar el trabajo que ha constituido la formación de maestros en la ENS, tales como planeadores, diarios de campo, historias de vida y elaboraciones que han realizado los alumnos a lo largo de la historia; durante el 2001 hasta el año 2002 se realizó un proceso de recolección de la información y selección de la misma, sin embargo, este espacio fue suprimido de la Normal porque fue solicitada por la iglesia del pueblo lo cual interrumpió el trabajo y convirtió el archivo pedagógico en un cuarto donde se guardan no sólo los registros sino también todo tipo de utensilios. Indudablemente, que se está lejos de entender que la adquisición de una cultura documental prolonga la vida de la E.N.S. en el presente. A pesar del fracaso del hacer del archivo un campo de experimentación de la formación ciertas costumbres de protección de la memoria se extendieron por la institución, como las carpetas en que cada núcleo conserva la memoria de sus acciones, la conservación de los textos libres y los diarios pedagógicos.

#### **1.4. La práctica pedagógica y el diario pedagógico**

En el año de 1997 comenzaron a aparecer las incidencias del DFC, fue hasta dicho año que desapareció el bachillerato de modalidad comercial y en la práctica pedagógica hubo una pequeña reducción en la intensidad horaria, puesto que desde los seminarios permanentes se estaba planteando una nueva estructuración y además, pronto tendría lugar la fusión y el comienzo del ciclo complementario; por tanto, la práctica de los grados once se redujo, durante ese año, a la realización de observaciones de las clases en la escuela anexa; se les ofrecían elementos sobre la didáctica de las distintas áreas y una vez terminada la parte teórica de cada disciplina iban a dictar unas clases con referencia a lo aprendido. Junto a esto, los jóvenes se desplazaban a las veredas cercanas a cumplir con actividades de tipo cultural recreativas, entre otras, los proyectos eran encaminados a meras actividades como fueron el proyecto de disciplina y de ayudas pedagógicas.

De lo anterior, finalmente presentaban una carpeta de evidencias donde la maestra de la vereda evaluaba, realizaba sugerencias y firmaba. Esta forma de llevar a cabo la práctica hacía parte del Programa de Educación Familiar para la supervivencia y el desarrollo Infantil -PEFADI- que más adelante (1998) tendría lugar en la E.N. como proyecto de aula. Hasta este momento la figura del maestro cooperador continuaba teniendo existencia como modelo a imitar.<sup>117</sup> El maestro cooperador era la correa de transmisión gracias a la cual la tradición oral acerca del

enseñar llegaba al alumno-maestro, por esta vía accedía a la tradición normalista y el maestro cooperador superponía su modelación de la práctica sobre la que ejercía la E.N.

Desde 1998 la práctica pedagógica se modifica para todos los grados, el acontecimiento que marcó las transformaciones de la práctica pedagógica fue el inicio del Ciclo Complementario. Para ese entonces, el núcleo disciplinar de práctica y pedagogía decidió abordar la formación pedagógica desde el grado preescolar hasta el ciclo complementario, con el propósito de responder al perfil de maestro que pretende formar la institución.

La práctica pedagógica se estructuró a partir de 1998 de la siguiente manera:

- De preescolar a quinto se desarrolla lo referente al ambiente escolar, como temas principales se encuentran la escuela, el maestro y el estudiante, que tienen como principal producción la escritura de la historia de vida de su maestro.
- Del grado sexto a noveno: se empieza a trabajar conceptos de pedagogía, historia de pedagogos, la educación en su medio, diferentes metodologías y, particularmente, los grados novenos se inician en el proyecto de investigación denominado "los valores en el ambiente escolar".
- Los grados décimo y once tienen una fundamentación en pedagogía, se profundiza en las diferentes épocas de la institución, en los modelos educativos. Los décimos trabajan como proyecto: "la escuela saludable, los valores y la democracia"; los onces trabajan el proyecto: "la disciplina como elemento fundamental para la formación en valores" el cual pertenece a la coordinación de convivencia y trabajan los proyectos de aula enfocados a problemas que afectan el aprendizaje y la convivencia escolar. En esta práctica los estudiantes realizan, inicialmente, ejercicios de observación, los cuales no poseen la misma intención que años atrás puesto que no se realizan con el fin de apropiarse de un modelo a imitar sino con el propósito de identificar un problema posible a intervenir.
- La práctica pedagógica del Ciclo Complementario en el nivel 01 y 02 (grado doce) se caracteriza por la articulación que los estudiantes establecen con un proyecto de investigación, lo cual implica la observación y el desarrollo de guías para implementar los instrumentos de recolección de información, con el propósito de elaborar un proyecto que les permita pensar y crear estrategias para el posible problema identificado. Es importante aclarar que por lo general los maestros en formación eligen el lugar donde llevar a cabo el desarrollo del proyecto a formular ya sea en las veredas o en la E.N.
- Por otra parte en el nivel 03 y 04 (grado trece) los maestros en formación realizan su práctica todo el año en las escuelas rurales y en los grados inferiores de la Escuela Normal;

---

<sup>117</sup> Entrevista elaborada por la profesora Isabel Cristina Góez a la coordinadora de práctica Gloria Isabel Valderrama.2004.

en la primera para fortalecer la formación en la metodología de escuela nueva y, en la segunda para obtener conocimiento de la metodología de escuela graduada. Junto a éstas los estudiantes desarrollan su proyecto de investigación anteriormente formulado y entre las estrategias utilizadas para la realización de la práctica pedagógica están: el texto libre y las Unidades de Aprendizaje Integrado.

Se puede afirmar sin equivocarse que promediando el año de 1998 la E.N. Santa Teresita tendía a asumirse como institución formadora en su totalidad, es decir, que todos sus componentes investigaban, conceptualizaban y narraban las vivencias que en la práctica pedagógica atravesaban a los alumnos-maestros. Este es el momento en que el D.F.C. alcanza su mayor presencia en la institución, dándole una mayor coherencia interna y externa que explica como en Marzo 3 de 1.999 alcanzan la acreditación previa según resolución nacional No 421. Dicha resolución otorga el título de bachiller académico con profundización en el campo de la educación para los estudiantes del grado 11; y el título de normalista superior con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental para los estudiantes del ciclo complementario.

Los pasos básicos que tienen lugar para la planeación de la práctica que se realizada en las veredas y en la Escuela Normal, son: 1. identificación (nombre de la escuela, el grado, el tema, el área, objetivo); 2. descripción de la motivación, 3. Del desarrollo y 4. De la finalización. La planeación se presenta con anterioridad al maestro de aula, a la coordinadora de práctica y a los profesores de las áreas que enriquecen su planeación, para recibir recomendaciones.

En las escuelas con metodología de Escuela Nueva los estudiantes tienen como herramienta principal las guías de dicha metodología. El practicante tiene la tarea de revisar las guías durante dos o tres días de cada una de las áreas y de todos los grados para poder planear las próximas sesiones. También se maneja el cuaderno de la práctica, en el cual solo se registran las actividades a desarrollar en el aula, que son evaluadas por el profesor, y simultáneamente utilizan el diario pedagógico como herramienta que permite la reflexión de su quehacer docente. Este diario se socializa con el maestro cooperador, con los compañeros y lo relacionan con su proyecto de investigación. Según la profesora Gloria Valderrama, coordinadora de práctica, la nueva orientación de la práctica basándose en el D.F.C. facilitó el acceso de los futuros maestros a la cultura escrita, a la reflexión sobre las situaciones problemáticas del aula para buscar posibles soluciones y les permitió interrogarse por su hacer, más concretamente por el saber contenido en su hacer, aproximándose de esta forma a una práctica reflexiva.

En la nueva estructura de la práctica pedagógica la figura del maestro cooperador se reparte en todos los maestros de la institución, puesto que como lo afirma la coordinadora de práctica todos los maestros se convierten en maestros cooperadores, ya que al desaparecer la anexa los estudiantes prestan el servicio en cualquier institución y además todos los profesores participan

de la formación de los futuros maestros, ofreciéndoles asesoría y acompañamiento independientemente que pertenezca al aula donde se realiza la práctica.<sup>118</sup> Por otro lado, la figura del coordinador de práctica se encarga de canalizar las actividades de la práctica, presenta propuestas tanto a los estudiantes como a los directivos, es el intermediario entre los maestros de los núcleos y el estudiante, asume la responsabilidad de sus falencias o de sus aciertos.

Sin embargo, el cambio de rol del maestro cooperador contó con la oposición de un sector del profesorado perteneciente a la antigua escuela anexa, quienes finalmente terminaron aceptando la nueva definición otorgada al maestro consejero, la cual fue consecuencia de un proceso que comenzó con la fusión de la escuela anexa con la E.N. y con la constitución del Ciclo Complementario. Al respecto las maestras de la antigua escuela anexa en su testimonio manifestaron su inconformidad con la eliminación del 15% de la prima que recibían por su desempeño en la escuela anexa, lo cual trajo malestar y desmotivación entre los maestros cooperadores para corregir cuadernos y dar temas.<sup>119</sup> El recorte de las responsabilidades a las maestras consejeras no se vio compensado inmediatamente por la asunción de los roles de estas por el conjunto del profesorado, la tenacidad de la coordinadora de práctica persuadió al profesorado para que asumiera lentamente las funciones de las maestras consejeras y al mismo tiempo se apropiaran de su papel como maestros-formadores.

En la actualidad y después de ser partícipes de las transformaciones que tuvieron lugar a partir de la llegada del DFC, las antes maestras cooperadoras identifican como diferencias importantes entre la práctica pedagógica realizada antes y después de la reestructuración las siguientes: “La disminución de la intensidad horaria de práctica debido a que se dio más importancia a los proyectos y a la investigación. No se le da igual relevancia a la nota asignada por el maestro orientador. Antes los maestros practicantes se mostraban más comprometidos. El maestro orientador era un modelo, no podía actuar mal, debía ser muy correcto y vestirse decentemente. Hoy se convierte en una ofensa pedirles muestren la clase con tiempo. Ahora se registra la práctica pedagógica, a la planeación se le agrega la reflexión pedagógica”.<sup>120</sup> Este testimonio deja escapar la nostalgia por el pasado que lleva a la maestra a no comprender la importancia de la investigación, pero al mismo tiempo apunta a fallas como la planeación previa de la practica que la nueva versión descuida.

Los alumnos-maestros enfrentados al nuevo planteamiento de la práctica pedagógica asumieron "de manera muy positiva porque les permitió más autonomía para la toma de

---

<sup>118</sup> Entrevista elaborada por la profesora Isabel Cristina Góez a la coordinadora de práctica Gloria Isabel Valderrama.2004  
<sup>119</sup> Entrevista con maestra cooperadora Rosa Fanny Rivera.  
<sup>120</sup>Entrevista a maestras de la anexa: Sor Angéla Escudero Rivera, Rosa Fanny Rivera. Febrero 23 de 2004.

decisiones, para apropiarse más de su papel como maestros; hay más disponibilidad de ellos para el trabajo". Es de advertir que la autonomía no pospone las exigencias de la disciplina tan necesarias para grabar en los cuerpos un verdadero habitus magisterial.

La práctica con la llegada del D.F.C. se transforma, ya no es observar a un modelo de maestro, a un modelo de clase, ni copiar de ellos, ni repetir, la Escuela Normal se convierte en un campo de producción de saber y vivencias, para que tanto maestros en formación y maestros en ejercicio se dejen reflexionar por la práctica pedagógica como apropiación del saber sobre su hacer y su cuerpo. Concluimos, que la práctica tal como la formuló ACIFORMA llevó a un encuentro de larga duración entre el D.F.C. y la E.N.S. de Santa Teresita. Para el caso, de larga duración significa que se convirtió en una estructura permanente, más allá de lo episódico y coyuntural.

### **1.5 Equipo docente**

Otro de los reordenamientos que se propuso a partir de los seminarios permanentes fue la configuración del equipo docente, sin embargo, en la institución fue difícil su asimilación por parte del cuerpo profesoral. Esta imposibilidad fue un lugar común para todas las E.N que participan en el inicio de la refundación, debido a que la propuesta de equipo docente –E.D– modifica la estructura de poder existente en las E.N.S. pues desplaza el poder sobre el saber del aparato al C.C.P y al D.F.C.; ambos conceptos no son manejables desde la ley o desde el poder personal que caracteriza a estas instituciones formativas.

## **2. OTROS PROCESOS IMPREGNADOS POR EL DFC.**

Como se afirmó anteriormente los seminarios permanentes –S.P– propiciaron encuentros entre los procesos que había iniciado la Escuela Normal partir de la Ley General de Educación 115 como fue la fusión con la escuela anexa, el ciclo complementario, el convenio con las universidades, las reflexiones en torno a los núcleos de saber, la elaboración del modelo pedagógico y la elección del énfasis. A continuación se muestra la interacción entre estos elementos y el D.F.C.

### **2.1 La fusión de la Escuela Normal Santa Teresita con la Escuela Anexa**

Para pensar la formación de maestros es necesario tener presente que ésta implica volverse sobre la experiencia, es decir que la E.N debe volverse sobre sí misma, sobre la experiencia de sus maestros y sus alumnos; porque no puede formar sino aquel que esta siendo formado, y no puede enseñar sino aquel que esta siendo enseñado. Lo mismo se puede decir de la institución, si no se vuelve sobre si misma no puede hacer de la formación objeto y sujeto de la investigación, los relatos, las imágenes y lo virtual. Uno de los requisitos para acceder a la

formación en los términos anteriores es acoger la básica primaria como campo experiencial y experimental del conjunto de la institución.<sup>121</sup> En este sentido uno de los primeros pasos dados por la Escuela Normal Santa Teresita fue la fusión de ésta con la escuela anexa Luciano Carvalho, la cual se llevó a cabo en primer lugar por exigencia de la Ley General de Educación, que ordenó a las instituciones educativas de ofrecer todos los niveles escolares.

La Normal hizo efectiva la fusión con la Escuela Luciano Carvalho que empezó a funcionar, respaldada posteriormente por la resolución departamental 000784 del 11 de junio de 1997, en enero 20 de 1997 en un cuarto bloque que fue bautizado como Francisco Palau, en memoria del fundador de la orden carmelita. Este nuevo espacio tenía aulas, cocina, placa polideportiva, baños, parque infantil y piscina entre otros. Allí se trasladó parte de la secundaria y la media, mientras que en los bloques del Carmelo y San José estaba el preescolar y la primaria, así como en Santa Teresita, se ubicaron las oficinas administrativas, las aulas especiales de Informática, bilingüismo y tecnología.

En los años siguientes por la capacidad de gestión de la rectora y la colaboración de las administraciones municipales de esta época se fueron consiguiendo mayores recursos que se invirtieron en construcción, cerrajería, instalaciones hidrosanitarias y eléctricas, urbanismo, cafetería y pisos como se puede observar en el Plan de Desarrollo la Normal en Acción 1999-2004.

La fusión implicó por una parte la consolidación de un matrimonio entre la Escuela Luciano Carvalho y la Escuela Normal, que generó un cambio en la estructura organizacional, dando lugar a la creación de nuevas plazas para la coordinación académica y la coordinación de disciplina (1999). También trajo consigo la apertura de nuevos grupos en la básica primaria, el crecimiento de la planta de personal y por otro lado, significó el divorcio con la Escuela anexa Marco Fidel Suárez, que según la profesora Sor Ángela Escudero “La Escuela negó el servicio por no contar con las primas”<sup>122</sup>.

Después de la fusión, el 15 de febrero de 1999, la profesora Margarita Rosa Lujan pasó de ser directora de la Escuela anexa a coordinadora académica de la E.N.,<sup>123</sup> hecho que facilitó la intervención de los procesos académicos y pedagógicos haciendo un énfasis especial en la lectura y estudio de la vida y obra de Célestin Freinet, puesto que ella continuó fortaleciendo el trabajo con el texto libre, que había dirigido en la Escuela anexa, ahora en todos los grados de

<sup>121</sup> ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto. ASONEN. *Seminarios permanentes 1999-2000. Documento de trabajo* (Inédito). 1999.

<sup>122</sup> Entrevista profesora de la primaria Sor Ángela Escudero

<sup>123</sup> decreto departamental 2399 del 29 de septiembre de 1998

la E.N. Igualmente, como resultado de fusión se implementaron las jornadas de texto libre<sup>124</sup> y posteriormente las clases paseo, la granja escolar, entre otras, en toda la E.N. La integración de la Escuela Anexa a la E.N. garantiza la apertura a la sociedad y la articulación entre el concepto y la experiencia o en otros términos la activación de la tensión entre la teoría y la práctica mediante conceptos pedagógicos como el de texto libre y la clase paseo, el primero abre la E.N. a la escritura y la segunda a los viajes, ambos como rutas de la formación.

Este proceso de fusión fue una condición que facilitó pensar, a partir de la llegada del DFC, la posibilidad de verse a sí mismos, lo cual se concreta en la construcción de la práctica pedagógica. Además, permitió la vinculación de los maestros de primaria con los de secundaria. Para resumir, digámoslo con una imagen la anexa le dio a la E.N. un espejo para verse.

## **2.2 El convenio con la Universidad y el ciclo complementario.**

En el año de 1997 la institución había cumplido con los requisitos necesarios para iniciar el ciclo complementario, por consiguiente fue seleccionada entre la 11 mejores normales de Departamento con la viabilidad para comenzar el ciclo complementario y emprender un proceso continuo de mejoramiento a partir de sus fortalezas y de la intervención de las debilidades gracias al aporte que se recibió en los seminarios taller –S.T– ofrecidos por el equipo de reestructuración en 1997.

No obstante, uno de los elementos fundamentales para dar inicio al funcionamiento del ciclo complementario, según los decretos: 3012 del 19 de diciembre de 1997 y el 272 del 11 de febrero del 98 que decretaban y reglamentaban el sistema nacional de formación de educadores, era establecer convenio con la Facultad de Educación de una universidad, a lo cual la E.N. responde el 11 de febrero de 1998, fecha en la que se celebró el convenio con la Universidad San Buenaventura. Dentro de éste se establecieron funciones, por parte de la Universidad de acompañamiento y asesoría en investigación para la E.N., respaldado en la visita semanal de un profesor de la Institución de educación superior, para ofrecer como materia dentro del plan de estudios a los estudiantes del ciclo complementario, la investigación.

Es de anotar, que a pesar que dicho convenio intentó facilitar, para los estudiantes del ciclo complementario, el acceso a las licenciaturas, la vinculación de los estudiantes de la E.N. a la universidad a través de este convenio fue y es muy escasa, puesto que no cuentan con los

<sup>124</sup> Diarios pedagógicos. Marzo 19, abril 4 de 1997. Primaria Escuela Normal Santa Teresita, entre otros.

recursos necesarios para acceder a ella.<sup>125</sup> Teniendo esta gravosa circunstancia los decretos aludidos recomendaban privilegiar en los convenios las Universidades Públicas.

Por otra parte, en respuesta al convenio comenzó a funcionar el comité interinstitucional según el artículo 7 del decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997, órgano de carácter consultivo en el cual están representados la universidad San Buenaventura y la junta distrital o municipal de educación; éste comité tiene la función de adelantar el seguimiento y la evaluación del convenio escrito. Paralelamente a los nexos establecidos con la Universidad San Buenaventura se inician trabajos académicos con la Universidad EAFIT y con la universidad Pontificia Bolivariana, particularmente en el proyecto *Conexiones*.

Los efectos del D.F.C fueron de una apertura plena sin discriminar ninguna institución, los convenios establecidos abrieron a la E.N. hacia las comunidades académicas, dándole la posibilidad de establecer contactos que facilitaron la entrada de las ciencias y las diferentes disciplinas.

En consecuencia del establecimiento del convenio empezó a funcionar el Ciclo Complementario el 5 de marzo de 1998 con 15 estudiantes, el cual permitió comprender la E.N. como formativa de cero a trece, para así hundir en el olvido la reducción de la institución a un bachillerato pedagógico. Formativa en tanto retoma como sujeto y objeto de investigación y narración la formación.

En el plan de estudios del ciclo complementario se introdujo el área de investigación, en la cual se ofrecía una fundamentación teórica sobre tipos de investigación, técnicas de la investigación, procesos de investigación, entre otros, otras áreas fueron: epistemología de la pedagogía, currículo, didáctica y práctica y pedagogía, en esta última realizaban la observación, determinaban el problema de investigación aplicaban entrevistas, recolectaban información, lo que condujo a la realización de microprácticas en investigación pedagógica.

El ciclo complementario se convirtió en una alternativa de vida y de trabajo futuro para muchos jóvenes, en un camino que les abriría las puertas para acceder a la universidad; este generó expectativas en la comunidad, las personas se preguntaban por ese grupo y por qué en la noche, ¿qué era eso del Ciclo complementario?, ¿Qué ventajas le traían a las muchachas que estaban estudiando en él? Preguntas que fueron acompañadas de gestos de gusto y complacencia. Para motivar la entrada al ciclo complementario se realizó una expedición hacia los municipios del radio de acción (Olaya, Liborina y Sabanalarga) para el viaje se formaron comisiones con el fin de promocionar la misión, visión y otros componentes del PEI en los colegios de secundaria. La

---

<sup>125</sup> Entrevistas a estudiantes del ciclo complementario (grado 13), 19 de noviembre de 2002.

importancia que el ciclo complementario tomó para la vida de los jóvenes del Municipio se revela en el aumento que año tras año tiene en ingreso de estudiantes al ciclo complementario. No podemos olvidar que la E.N.S. es una opción de empleo y morbilidad social para sectores marginados del occidente, especialmente para las mujeres cuya única opción de emigrar a la ciudad y aspirar a estudios superiores.

### 2.3 El énfasis de la Escuela Normal Santa Teresita

En 1998 la institución se propone determinar un énfasis para la institución, por tanto, se realizó una reunión con el coordinador del núcleo de ciencia y tecnología, quién regresaba de un encuentro en Santa fe de Antioquia donde se exponía la problemática ambiental del Occidente Medio Antioqueño; con el docente de investigación de la Universidad San Buenaventura y la rectora de la Escuela Normal; después de determinar los problemas presentes en la zona, concluyeron que el énfasis más pertinente sería ciencias naturales y educación ambiental. Se llevó esta propuesta al consejo académico, el cual la aprobó como énfasis institucional<sup>126</sup> que haría parte de la formación del nuevo maestro.

Una necesidad en la zona del Occidente Medio de Antioquia es educar las presentes y futuras generaciones en un compromiso profundo con su entorno debido a la deforestación que sufre la región, la contaminación de lo aires y las quebradas, el mal manejo de las basuras y de los suelos entre otros. Situación que de no ser intervenida contribuiría a la formación de lo que ya empieza a denominarse el "desierto de occidente medio". El reto pedagógico de esta empresa reside en la conversión del entorno ecológico en campo aplicado capaz de dar expresión pedagógica y didáctica a las tensiones que se viven con el entorno y el paisaje.

## 3. ANEXOS

Entrevistas a maestros con experiencia en la escuela anexa

Entrevista #1

Maestra entrevistada: Sor Angela Escudero Rivera.

cc. 32.497.279 de Medellín.

Fecha: febrero 23 de 2004.

Dirección: Calle 9 # 12-133.

Teléfono: 8541153.

<sup>126</sup> Testimonio del profesor Jaime Acevedo, coordinador del núcleo de ciencia y tecnología de la época.

1. ¿Qué significó para usted, ser maestra de escuela Anexa, antes de la aparición de la Ley General de educación?

R/ Ser maestro cooperador en la práctica de los alumnos que estudiaban pedagogía. Orientador de la práctica. Un compromiso con la normal en cuanto a la formación de los nuevos maestros.

2. Siendo maestro de Escuela Anexa, cuáles fueron los compromisos, tareas, prácticas y obligaciones con la normal y en general con la formación de maestros?

R/ responder en la formación de los nuevos maestros, orientando la práctica; llevar la papelería sobre informes y calificaciones. Analizar las cualidades del maestro en formación en un Consejo de Práctica (maestros de la escuela, con los directivos y el coordinador de la práctica). Asistir a reuniones para planear actividades de práctica y evaluar. En el Consejo de Práctica se tomaban decisiones acerca de los alumnos practicantes según el concepto de los maestros. Se proponían correctivos para el maestro orientador y para los estudiantes en formación. Clases modelo para estudiantes de 9° y 10° y coevaluación del maestro con los estudiantes. Disponibilidad para atender los requerimientos de la normal. Proporcionar al estudiante el material para amenizar las clases.

3. ¿ De qué estímulos o beneficios se gozaba como maestra de escuela Anexa?

R/ Había una prima. Se daban felicitaciones y agradecimientos.

4. ¿Cuál era la concepción que se tenía acerca del maestro de la Escuela Anexa?

R/ Que era un maestro muy ocupado. A veces calificado como tirano o echado, por su mucha exigencia o indiferencia. Los estudiantes querían la práctica con algunos maestros por buenos orientadores y por su benevolencia al momento de calificar. Algunos preferían la Escuela Marco Fidel Suárez.

5. ¿Qué aspectos de modificaron en el maestro de la anexa con la aparición de la Ley General de Educación?

R/ La práctica disminuyó en su intensidad horaria.

6. ¿ Qué cosas cambiaron con la Ley General de Educación, que se eliminó y que apareció?

R/ Aparte de lo dicho anteriormente, todo siguió igual.

7. ¿Por qué cree que se perdieron las primas de Escuela Anexa?

R/ Por la fusión de la Luciano con la normal y ya no se requería de la otra anexa. Si la normal quería enviar estudiantes a la Marco Fidel Suárez, la escuela negó el servicio por no contar con las primas.

8. ¿Qué consecuencias trajo para el maestro y en general para la formación de maestros, la pérdida de tales primas?

R/ Era mejor ser Escuela Anexa. Se perdió el contacto con la normal y las relaciones cambiaron. Se sintió el vacío con la ausencia de los practicantes.

9. ¿Qué diferencias encuentra usted en la formación, desde la escuela anexa a la organización actual de la institución?

R/ Antes había mayor práctica, mayor variedad de ambientes y se hacía con estudiantes desde 9°. El maestro de escuela anexa ofrecía charlas sobre metodologías, estrategias, uso de materiales y evaluación.

10. ¿Con qué nombres se ha identificado al maestro de escuela anexa?

R/ Maestro consejero, orientador y cooperador.

Finalmente se preguntó si quería agregar algo, y dijo:

Se inculcaba el valor de la responsabilidad y puntualidad en todas las actividades. En caso de faltas, había diálogo y luego se hacían las anotaciones. Se hacían recomendaciones en general sin mencionar nombres. Respeto hacia los niños los compañeros y los maestros. Cuando había problemas, se hablaba con el maestro del problema. El coordinador hacía observaciones.

A veces el maestro pedía los estudiantes que se hacían notar en su práctica, o al contrario. El estudiante pedía al maestro.

Se hacían reconocimientos a los estudiantes y también despedidas.

La práctica se hacía sin el uniforme para orientar sobre la forma de llevar bien el vestido. El estudiante pedía temas con ocho días de anticipación para entregar el cuaderno a revisión del maestro consejero. Era una revisión general, tipo de letra, ortografía, secuencia metodológica (motivación, desarrollo y actividades de finalización). Si no se revisaba la clase antes, no se le permitía dar la clase y este caso se remitía a la coordinadora de práctica.

## Entrevista #2

Maestra entrevistada: Rosa Fanny Rivera.

Fecha: febrero 23 de 2004.

Cargo: docente del grado primero

1. ¿Qué significó para usted, ser maestra de escuela Anexa, antes de la aparición de la Ley General de educación?

R/ Eramos maestras orientadores, cooperadores, consejeros; nunca supimos quien cambiaba ese nombre. Había una coordinadora que distribuía el personal, eran jornadas más largas de práctica, los maestros o practicantes eran más entregados, salían más preparados.

Ahora aprenden algo de investigación pero no saben mucho el proceso para dictar una clase, no ven importante la práctica. Después de la Ley General mermó la práctica, sabiendo que era bien importante, por ejemplo los onces era casi un mes que dictaban las clases y desde octavo empezaban a observar. El ser maestras de escuela anexa significó mucho porque era ayudar a preparar la clase a explicarles y corregirles y prepararlos como maestros.

2. Siendo maestro de Escuela Anexa, ¿cuáles fueron los compromisos, tareas, prácticas y obligaciones con la normal y en general con la formación de maestros?

R/además de dar clases bien preparadas para que ellos observaran, se daban los temas se corregían la preparación de la clase, se daban orientaciones necesarias y se veía como dictaban las clase para poder evaluarlos, los alumnos aceptaban las orientaciones.

3. ¿De qué estímulos o beneficios se gozaba como maestra de escuela Anexa?

R/ nos daban una prima del 15 por ciento. Era una prima al parecer nacional, antes de dar esa prima éramos maestros consejeros gratuitamente, nunca supimos quien nos las dio y creemos que las quitaron cuando se presentó la fusión con otra institución superior.

4. ¿Cuál era la concepción que se tenía acerca del maestro de la Escuela Anexa?

R/la primera anexa fue la Luciano Carvalho, me imagino que las consideraban importantes, luego al aumentar la población necesitaron de la colaboración de la escuela Marco Fidel Suarez

5. ¿Qué aspectos se modificaron en el maestro de la anexa con la aparición de la Ley General de Educación?

R/ la práctica disminuyó se dio más importancia a los proyectos y a la investigación, nos quitaron el 15% de prima lo que generó una gran desmotivación, disminuyó el trabajo de corregir cuadernos, de dar temas, nos sentimos descargados con menos responsabilidad. Ahora la anexa quedó dentro de la misma normal y la Marco Fidel desapareció.

6. ¿Qué cosas cambiaron con la Ley General de Educación, que se eliminó y que apareció?

R/ Apareció la investigación pero la solución al problema que investigan no se ve, se vio necesidad de registrar la práctica pedagógica, a la planeación que se hacía le agregamos la reflexión pedagógica.

7. ¿Por qué cree que se perdieron las primas de Escuela Anexa?

R/ Porque fusionaron las escuelas para que pertenecieran a una normal u otra institución superior, salió una ley y nos enviaron una carta.

8. ¿Qué consecuencias trajo para el maestro y en general para la formación de maestros, la pérdida de tales primas?

R/ Como dije ahora una gran desmotivación, hasta Imelda se enfermó.

9. ¿Qué diferencias encuentra usted en la formación, desde la escuela anexa a la organización actual de la institución?

R/Tenían en cuenta la nota del maestro orientador esta tenía un valor muy importante, ahora la profesora coordinadora cambia la nota, es ella la que da el concepto final.

Los maestro practicantes se veían más comprometidos ahora no demuestran interés les falta creatividad, no se les ocurren otras cosas, todo hay que decirselos.

El maestro orientador era un modelo, no podíamos actuar mal, teníamos que ser muy correctos vestimos decentemente. Hoy es una ofensa pedirles que muestren la clase con tiempo les falta mucha responsabilidad.

10. ¿Con qué nombres se ha identificado al maestro de escuela anexa?

R/ Maestro consejero, orientador y cooperador.

## BIBLIOGRAFÍA

### ACTAS

#### De Estamentos administrativos:

Acta de fundación. *Carpeta jurídica*. Noviembre 26 de 1937.

Acta No.1. *Actas de reuniones de la Junta Administrativa*. Normal Santa Teresita de Sopetrán. Noviembre 21 de 1948.

Acta 19 de enero 29 de 1977. *Libro Actas de grados*.

Acta general de graduación No. 1 de 1988. *Libro Actas de grados*.

#### De profesores:

Acta No. 1 de febrero 5 de 1960. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 2 febrero 12 de 1966. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 23 y 26 de septiembre y octubre de 1967. Ficha acumulativa. *Libro reunión de profesores para evaluación de los alumnos*, de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 23 de 14 de septiembre de 1968. *Libro reunión de profesores*, 1964-1970. De la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 15 julio 25 de 1969. *Libro reunión de profesores*, 1964-1070. de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 25 octubre 30 de 1970. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Actas No. 7 y 8 de 1971. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 9 Marzo 26 de 1971. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Actas No. 11 y 13 de 1971, *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 23 de 1971, *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 10 de 1972. Folio 75. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 23 de Agosto 10 de 1972. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 40 de 1972. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 4 de 1973. Folio 143. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 9. Marzo 28 de 1974, *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 24 de agosto 28 de 1972. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Ficha acumulativa del alumno 1974.

Acta No. 15 de 1975. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 9 abril 15 de 1975. *Libro reunión de profesores*, 1975-1977.

Acta No. 10 del 29 de abril de 1975. *Libro reunión de profesores*.

Acta No. 22 de 1975. *Libro reunión de profesores*

Acta No. 13 de 11 de mayo de 1976. *Libro reunión de profesores*. Ficha acumulativa del alumno 1975-1978.

Acta 13 de 1976. *Libro reunión de profesores*.

Acta No. 4 de junio 16 de 1981. *Libro reunión de profesores*. Ficha acumulativa del alumno 1981 - 1984.

Acta No. 2 de febrero 1 de 1984. *Libro reunión de profesores* de 1981-1987.

Acta No. 4 de 1986, *Libro reunión de profesores*

Acta No. 3 de octubre 17 de 1986. *Libro reunión de profesores*. Ficha acumulativa del alumno 1985 hasta 1987.

Acta 6 de 1987. *Libro reunión de profesores*

Acta No. 9 de agosto 26 de 1994. *Libro de reuniones de profesores*. *Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 3 de Abril de 1994. *Libro de reuniones de profesores*.

Acta No. 3 del 7 de marzo de 1995, *Libro de reunión de profesores. Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 10 de diciembre 1, de 1995. *Libro de reuniones de profesores. Escuela de Varones Luciano Carvalho.*

Acta No. 1 de enero 23 de 1996. *Libro de reunión de profesores. Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

Acta No. 3 de marzo 4 de 1996. *Libro de reuniones de profesores. Escuela urbana de varones Luciano Carvalho.*

Acta No. 3 de marzo 4 de 1996. Escuela urbana de varones Luciano Carvalho

Acta No. 6 de Junio 4 de 1998. *Libro de reuniones de profesores. Libro reunión de profesores* de la Normal Santa Teresita de Sopetrán.

#### **De consejos:**

Acta No. 4 del 30 de enero de 1971. *Consejo de profesores, 1970-1973.*

Acta No. 7 del 14 de marzo de 1972. *Consejo de profesores 1970-1973.*

Libro hoja de vida de los profesores, 1966- 1982, folios 31,29 y28.

Acta No. 1. *Consejo de Práctica.* 1996.

Acta *Consejo Académico.* Enero 19 de 1998.

#### **ENTREVISTAS:**

ACEVEDO, Jaime. Coordinador del núcleo de Ciencia y tecnología de la época. 2004

ARAQUE, Carmenza: Maestra jubilada, exalumna de la Normal Santa Teresita (1952-1954), actualmente tiene 63 años de edad y vive en el casco urbano del municipio de Sopetrán.

ESCUADERO RIVERA, Sor Ángela; RIVERA, Rosa Fanny; y OQUENDO, Hilda Luz. Entrevistas de febrero 23 de 2004.

ESTUDIANTES DEL CICLO COMPLEMENTARIO (grado 13), 19 de noviembre de 2002.

HOYOS, Eleonora. Rectora de la Escuela Normal Superior Santa Teresita. 2002. Entrevista realizada por la investigadora Mónica Machado.

PROFESORES Del Núcleo Disciplinar De Ciencia Y Tecnología por parte de la profesora e investigadora Luz Victoria Palacio. 6 y7 de noviembre. 2000

PROFESORES del Núcleo Ético-Político. Por parte de la profesora e investigadora Luz Victoria Palacio. 6 y7 de noviembre. 2000

TORRES MUÑOZ, Sergio, exalumno de la Normal Santa Teresita, 1972-1973.

VALDERRAMA Gloria Isabel, coordinadora de práctica. Realizada por la profesora Isabel Cristina Goetz. 2004 y por la estudiante Diana Aguilar. 2002

**DOCUMENTOS DE TRABAJO:**

Artículo No. 2 y 3. Decreto 977, 26 de noviembre de 1948. *Carpeta Aspectos jurídicos*

Artículo No. 6 del decreto 977 del 26 de noviembre de 1948. *Carpeta Aspectos jurídicos.*

Solicitud del 15 de octubre de 1964, realizada por la directora Hna. María de San Juan de la Cruz.  
*Carpeta de Aspectos jurídicos.*

Constancia de la secretaría de la Normal. *Carpeta Aspectos Jurídicos.* 19 de junio de 1966.

Decreto departamental 0816 del 30 de marzo de 1987. *Carpeta de Aspectos jurídicos.*

Decreto departamental 2399 del 29 de septiembre de 1998. *Carpeta de Aspectos jurídicos.*

*Diarios pedagógicos.* Marzo 19, abril 4 de 1997. Primaria Escuela Normal Santa Teresita.

Informe: "Viabilidad del campo aplicado en la E.N.S. Santa Teresita de Sopetrán" 1997. Elaborado por William Londoño e Isabel Cristina Góez.

Informe: "Impacto del DFC en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán". Elaborado por Margarita Luján, Isabel Cristina Góez y Sergio Torres. 2000

KARDEX, Informes de carga académica por profesor 1973- 2002.

Libro de matrícula 1943, 1958; informes estadísticos del DANE 1972, 1985, 1994.

LIBRO HISTORIAL. Normal Santa Teresita de Sopetrán 1949-1962.

LIBRO HISTORIAL Normal Santa Teresita de Sopetrán 1963-1985.

LIBRO HISTORIAL Normal Santa Teresita de Sopetrán 1986-1995.

LIBRO HISTORIAL, Normal Santa Teresita de Sopetrán 1996-1999.

NORMAL DEPARTAMENTAL SANTA TERESITA, Libro Historial 1965, 74-75.

*Periódico institucional. Pregón Normalista.* Escuela Normal Santa Teresita. No.1 marzo 7 de 1973.  
Sopetrán.

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 1991-1996. Normal Departamental Santa Teresita.

Informe de gestión año 1995. Alcaldía municipal. Municipio de Sopetrán.

**LIBROS Y ARTÍCULOS:**

BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones pascalianas.* Barcelona, Anagrama, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Cuestiones de sociología. Madrid. ISTMO. 2000.

ECHEVERRI S. Alberto. "Proyecto de Reestructuración de Escuelas Normales en el Departamento de Antioquia". En: *Revista de Educación y Pedagogía*, #16, vol. 8, Medellín, 1996.

\_\_\_\_\_. ASONEN. *Seminarios permanentes 1999-2000. Documento de trabajo.* (Inédito). 2000.

\_\_\_\_\_. "surgimiento de la instrucción pública en santafé de Bogotá entre 1819-1842". En: **Historia de la educación en Bogotá.** Tomo I. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2002.

- ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA TERESITA. *Proyecto Educativo Institucional*. 1999.
- FAULKNER, William, *¡Absalón, Absalón!*, Madrid, Emece Editores, 1.971.
- GRIMSON, Alejandro y VARELA, Mirta. "Culturas populares, recepción y política. Genealogías de los estudios de comunicación y cultura en la Argentina". En: MATO, Daniel (Coord.) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Venezuela. 2002. pp153-165.
- KLAFKI, Wolfgang. "Sobre la relación entre didáctica y metódica", En: *Revista Educación y Pedagogía*. No. 5. Vol. 2, Medellín. Universidad de Antioquia. 1990-1991.
- MARTÍNEZ, Alberto, NOGUERA Carlos, CASTRO Jorge, *Curriculo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, Tercer Milenio, Santa fe de Bogotá, 2003.
- OCAMPO, José Fernando. La educación publica colombiana: 1950-2000. En: **Educación y Cultura**. No. 50. CEID- FECODE. Agosto. 1999. Pp. 44-58
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo, *Los Maestros colombianos*, Bogotá, Plaza y Janés 1986.
- \_\_\_\_\_. *Escuela y modernidad en Colombia: alumnos y maestros*. Tomo I, 1996.
- PAZ, Octavio, *Los signos en rotación y otros ensayos*. España. Alianza Editorial, 1971
- QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. *Crónicas históricas de la Educación en Colombia*. Bogotá. Grupo Historia de la Práctica pedagógica. Cooperativa editorial Magisterio.2003.
- QUIJANO, María Solita. "La escolarización de las niñas y las jóvenes en Bogotá, 1870-1920". *Historia de la Educación en Bogotá*. Bogotá, IDEP. Tomo I. 2002.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Serie documentos especiales MEN, santa fe de Bogotá, 1998.
- \_\_\_\_\_, Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación 115, Santa Fé de Bogotá, FECODE, 1994.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994*. Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- RODRIGUEZ, Abel. "El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía" En: *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2000, entre mitos y realidades*. Cooperativa editorial Magisterio. Corporación tercer milenio. ED: Delfín Ltda. Bogotá DC. 2002.
- SILVA, Renán, *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Universidad EAFIT. Banco de la República. Medellín, 2002.
- WACQUANT, Loïc. **Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador**. Madrid. Alianza Editorial. 2004 p. 15.