



Los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria (1980-2018)

Carlos Arturo González Ángel

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Lorena María Rodríguez Rave, Doctora (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(González-Ángel, 2024)
Referencia	González-Ángel, C. (2024). <i>Los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria (1980-2018)</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte VIII.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).

Fondo de Becas de Maestría, Universidad de Antioquia



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. El autor asume la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todas las maestras y maestros de Educación Básica Primaria que día a día sienten, piensan y habitan la escuela en diversos territorios. Mi trabajo representa un intento por reivindicar nuestro oficio, cambiar la mirada que se tiene sobre los maestros y apostar por otorgarle un nuevo estatuto a lo básico; confío que esta investigación nos ayude a hacernos conscientes de quiénes somos y porque lo somos; y nos mantenga firmes en nuestros ejercicios de resistencia y reflexión sobre la Educación Básica Primaria, con el fin de pensar en ella como un asunto político, en el cuál seamos visibles y enunciados todos los sujetos que transitamos por ella.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de Antioquia y al Fondo de Becas de Maestría, pues con su apoyo económico he podido transitar y disfrutar de forma consciente mi formación posgradual.

A Lorena, mi asesora, pues sus conversaciones, sus preguntas y su generosidad me han hecho mirar de una manera distinta mi oficio como maestro y las relaciones entre la escuela y los saberes.

A las maestras Paola Andrea Soto Ossa, Vanessa Villa, Melissa Giraldo e Isabel Cristina Calderón por su disposición y contribución a la construcción del archivo pedagógico de las Licenciaturas en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional.

Al maestro Rodrigo Arturo Jaramillo Roldán, quién con su experiencia en la Universidad de Antioquia nos llevó a pensar en “un nuevo estatuto de lo básico” que se aparta de una mirada deficitaria.

A los maestros: Elizabeth Torres Puentes, Bernardo Restrepo, Miguel Ángel Martínez y Mónica Marcela Parra Zapata por sus contribuciones a la propuesta.

A Marisol, mi madre, porque gracias a sus esfuerzos se han abierto caminos para que yo hubiera llegado hasta acá. Gracias a Luis y a Juan, mis hermanos, porque me han impulsado a ser una mejor persona.

A Camilo y su familia, quienes me han acogido y apoyado en esta idea de continuar formándome como maestro ¡Sin ustedes no hubiera sido posible!

Tabla de contenido

Siglas, acrónimos y abreviaturas	8
Abstract	10
1. Planteamiento del problema	11
1.1. Tensión emergencia de la escuela, el maestro y las instituciones formadoras	12
1.2. Tensión políticas educativas – instituciones formadoras de maestros	13
1.3. Tensión infancia – educación básica primaria	15
1.4. Tensión conocimientos – saberes – formación de maestros EBP	17
2. Antecedentes	18
2.1. Naturaleza del Saber	20
2.1.1. Conocimiento – saber	20
2.2. Saberes en la formación de maestros de Educación Básica Primaria	22
2.2.1. Saberes disciplinares e infancia	22
2.3. El discurso de las competencias en la formación de maestros de EBP	27
2.4. Profesionalidad docente y su rol en la EBP	28
2.5. La investigación y la práctica reflexiva	33
3. Justificación	35
4. Objetivos	37
4.1. Objetivo general	37
4.2. Objetivos específicos	37
5. Pregunta de investigación	37
6. Herramientas conceptuales	37
6.1. Caja de herramientas	38
6.1.1. Saber	38

6.1.2. Saberes en la formación inicial de maestros	39
6.1.3. Configuración.....	41
6.2. Herramientas metodológicas	42
6.2.1. Identificación y revisión de fuentes	46
6.2.2. Selección, prelectura y tematización de documentos.....	47
6.2.3. Fichaje de documentos.....	48
6.2.4. Establecimiento de agrupaciones y análisis de las fichas	49
7. Consideraciones éticas	50
7.1. Acceso al muestreo:	51
7.2. Recolección de datos	51
7.3. Análisis de datos.....	51
8. Hallazgos y análisis	52
8.1. De la enseñanza elemental a la Educación Básica (1966-1980)	55
8.2. La Nacionalización de la Educación Básica: el maestro de Educación Primaria (1982-1999).....	57
8.2.1. Formación universitaria de los maestros de Primaria	61
8.2.2. Información histórica de la LEBP U. de A. 1982-1999.....	63
8.2.3. Antecedentes de la reforma de 1988 en el Departamento de Educación Infantil	66
8.2.4. Antecedentes de la reforma de 1997 en el Departamento de Educación Infantil	68
8.2.5. El carácter reformista de la década del noventa y la formación de maestros de EBP ..	70
8.2.6. Propuesta de reestructuración LEP 1997	73
8.2.7. Maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología (LEP 1999)	79
8.2.8. Desaparición de las Licenciaturas en EBP: El maestro del nuevo milenio	81
8.2.9. El papel de la pedagogía en la formación de maestros	84
8.3. Reconceptualización del pregrado en Educación Básica Primaria: U. de A. (2015)	86

8.4. Reconceptualización del pregrado en Educación Básica Primaria: Universidad Pedagógica Nacional (2016).....	93
8.5. Caracterización de los saberes de la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria	102
8.5.1. Saberes sobre la infancia, el aprendizaje y la administración curricular	103
8.5.2. Saberes sobre la planificación: discursos didácticos y curriculares en la formación de maestros de Educación Básica Primaria (1982-1999)	107
8.5.3. Sujetos, contextos y diversidades como referentes de la formación de maestros de EBP: U. de A. y UPN (2015-2018).....	110
8.6. Relación entre los saberes de la formación inicial y el quehacer de los maestros egresados de dos pregrados	113
9. Conclusiones	119
9.1. Saberes que configuraron al maestro de enseñanza elemental.....	121
9.2. Saberes que configuraron al maestro de Primaria	123
9.3. Saberes que configuraron al maestro de Educación Básica Primaria	124
9.4. ¿Para qué formar maestros de Educación Básica Primaria?	127
9.5. El lugar para otros saberes	130
10. Aportes y límites	131
Referencias bibliográficas	133
Anexos.....	141

Lista de tablas

Tabla 1 Síntesis de material incluido	20
Tabla 2 Detalle de los instrumentos aplicados: entrevistas semiestructuradas y grupos focales ..	45
Tabla 3 Propuestas de reestructuración de la Licenciatura en Educación Primaria – 1997	69
Tabla 4 Reinterpretación de los núcleos del saber pedagógico propuestos por el decreto 0272 ..	79

Lista de figuras

Figura 1 Generación de resumen de los documentos con ayuda de ATLAS.ti.....	47
Figura 2 Construcción de los campos documentales en ATLAS.ti	48
Figura 3 Generación de códigos y memos temáticos en el archivo	49
Figura 4 Memos temáticos del archivo	50
Figura 5 Referentes del primer plan de estudios de la LEP U. de A., 1982.....	64
Figura 7 Objetivos generales del pregrado en Educación Primaria, UdeA, 1982.....	65
Figura 8 Líneas de investigación en la LEP, tras las reformas de 1988.....	67
Figura 9 Conocimientos de los maestros de la LEP 1997.....	74
Figura 10 Competencias cognitivas, habilidades, destrezas y actitudes de los maestros de la LEP 1997.....	76
Figura 11 Líneas de formación LEP U. de A.....	77
Figura 12 Campos de la pedagogía y las ciencias de la Educación y el campo de los estudios en infancias	88
Figura 13 Campo de formación de los licenciados(as) en Educación básica primaria	89
Figura 14 Líneas de profundización LEBP (2016)	91
Figura 15 Ejes transversales del plan de estudios LEBP (2016).....	92
Figura 16 Ejes de formación LEBP UPN	96
Figura 17 Preguntas por niveles LEBP	97
Figura 18 Líneas de profundización de la LEBP UPN Líneas de profundización LEBP UPN (2016)	99
Figura 19 Ejes de formación LEPB	99
Figura 20 Competencias LEBP UPN (2016)	100
Figura 21 Ejes Transversales del plan de estudios.....	101
Figura 22 Representación del Plan de Formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria	102

Siglas, acrónimos y abreviaturas

EBP	Educación Básica Primaria
EN	Escuela Normal
ENS	Escuela Normal Superior
EP	Educación Primaria
FE	Facultad de Educación
GHPPC	Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia
LEBP	Licenciatura en Educación Básica Primaria
U. de A.	Universidad de Antioquia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
CER	Centro Educativo Rural

Resumen

En la presente investigación se analizaron los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en dos Facultades de Educación en Colombia entre 1980 y 2018. Epistemológicamente, se recurrió al posestructuralismo como posibilidad de problematizar el presente de la formación inicial de maestros y los saberes que han sustentado históricamente estos procesos. Se adoptaron algunos elementos de la perspectiva metodológica conocida como *historia del presente*, utilizando algunas herramientas de tipo arqueológicas. Las técnicas empleadas incluyeron el análisis documental, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. El archivo fue codificado y analizado con el *software* ATLAS.ti versión 24.

Dentro de los hallazgos se destacan tres elementos: el primero, alude a la transición de la Enseñanza Elemental hacia la Educación Básica Primaria, como un acontecimiento ocurrido en medio de esfuerzos por nacionalizar la educación como dispositivo de cualificación para la población; el segundo elemento incluye los procesos de profesionalización de maestros de Educación Básica Primaria que tuvieron lugar en las Facultades de Educación entre 1980 y 1999, sustentados en saberes psico-sociales, curriculares, y didácticos, centrados en el niño y el aprendizaje; el tercer elemento caracteriza los saberes que circulan en los programas reconceptualizados a partir de 2015, relacionados con las infancias, interculturalidad, territorios e investigación. Sin embargo, no todos los saberes en la formación inicial de maestros tienen enfoque cognitivo; aquí tienen lugar otros saberes relacionados con la emocionalidad, la corporalidad y las diversidades, los cuales amplían las perspectivas sobre el maestro de Educación Básica y los sujetos que transitan por la escuela.

Palabras clave: saber, formación, formación inicial, maestro, educación básica.

Abstract

In this research, we analyzed the knowledge in the initial training of teachers of Basic Primary Education in two Faculties of Education in Colombia between 1980 and 2018. Epistemologically, post-structuralism was used as a possibility to problematize the present of the initial training of teachers and the knowledge that has historically supported these processes. Some elements of the methodological perspective known as history of the present were adopted, using some archaeological tools. The techniques used included documentary analysis, focus groups and semi-structured interviews. The file was coded and analyzed with the software ATLAS.ti, version 24.

Three elements stand out among the findings: the first, alludes to the transition from Elementary Education to Basic Primary Education, as an event that occurred in the midst of efforts to nationalize education as a qualification device for the population; The second element includes the professionalization processes of Primary Basic Education teachers that took place in the Faculties of Education between 1980 and 1999, based on psychosocial, curricular, and didactic knowledge, focused on the child and learning; the third element characterizes the knowledge that circulates in the programs reconceptualized from 2015 onwards, related to childhood, interculturality, territories, and research. However, not all knowledge in the initial training of teachers has a cognitive focus; here other knowledge related to emotionality, corporality, and diversity takes place, which broaden the perspectives on the Primary Education teacher and the subjects that transit through the school.

Keywords: knowledge, training, initial training, teacher, basic education.

1. Planteamiento del problema

Problematizar la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria (EBP) en Colombia durante el periodo de 1980 – 2018, es una oportunidad para desnaturalizar los saberes que se han instaurado en las instituciones formadoras de maestros. Históricamente, el maestro de EBP ha sido formado en las Escuelas Normales (EN) y en las Facultades de Educación (FE), por lo tanto ha sido un sujeto constituido desde dos tradiciones distintas.

La formación de maestros en Colombia, históricamente ha establecido relaciones con saberes científicos, disciplinares, experienciales, demandas sociales y discursos normativos, no obstante, de acuerdo con Terigi (2010), no se cuenta con una teoría suficientemente probada ni un marco referencial adecuado que dé cuenta de la manera en la que los saberes se incorporan al marco referencial de los maestros, por lo tanto, la discusión acerca de los saberes de la formación inicial de maestros de EBP es un asunto que sigue vigente.

En la actualidad, llama la atención la reciente oferta de Licenciaturas en Educación Básica Primaria (LEBP), pues, a partir del año 2015, estos programas han sido reconceptualizados en algunas FE y su existencia representa una superficie de emergencia para analizar el presente de la formación de maestros de este nivel. El presente, según Castel (2013), no se refiere solo a lo contemporáneo, su espesor está hecho de estratos históricos y una conjunción de efectos de innovación y herencia, que requieren de una mirada detallada que permita la comprensión de las razones por las cuales algo llega a ser lo que es.

Así pues, el interés de esta investigación, no consiste en una reconstrucción lineal o secuencial de la historia de la formación de maestros en Colombia, por lo que el ejercicio no se llevó a cabo a través de categorías y subcategorías, sino que permitió la emergencia de tres cortes históricos, los cuales en relación con *la historia del presente* pretenden describir lo que acontece hoy en relación con los saberes en la formación inicial de maestros de EBP, la manera en la cual estos se han comprendido, seleccionado, excluido, regulado, transformado o circulado en el tiempo son algunas de las cuestiones que interesan a este trabajo.

Lo anterior, da muestras de cómo el maestro de EBP en Colombia ha sido constituido desde diversas discursividades, las cuales se abordaron en esta investigación al analizar las relaciones

entre sujetos, discursos e instituciones (Zuluaga, 1984). Para ello, se nombran las siguientes tensiones: *Emergencia de la escuela, el maestro e Instituciones formadoras; Políticas educativas e Instituciones formadoras de maestros; Infancia y Educación Básica Primaria; Conocimiento, saber y Formación de maestros de EBP.*

1.1. Tensión emergencia de la escuela, el maestro y las instituciones formadoras

La emergencia del maestro en Colombia se relaciona con lo que Álvarez (2001) llama la era del Estado docente, periodo en el cual se gestan en América las repúblicas liberales a finales del siglo XIX e inicios del XX, donde surgen nuevos sujetos: el escolar y el maestro; y una nueva institución: la escuela. En el caso de Colombia, la figura del maestro público está ligada a la institución normalista, pues allí se le pensó como un sujeto social con identidad diferenciada (Álvarez, 2018). La EN formó maestros para las escuelas de las primeras letras y delimitó sus saberes en relación con la lectura, la escritura, ortografía, aritmética, dogmas religiosos, derechos y deberes del hombre en sociedad (Álvarez, 2018, p. 115), con el fin de dar a la población los instrumentos para el ejercicio de la ciudadanía, el cumplimiento de los deberes religiosos y morales y la institucionalización del sistema de enseñanza.

De otro lado, el Decreto 1487 de 1932, creó las Facultades de Educación pensando en el desarrollo económico del país y la especialización de las profesiones, en relación con lo que Figueroa (2006) nombra como la necesidad sociopolítica de educación superior. Si bien las escuelas de las primeras letras educaban a la población infantil, era necesario formar maestros que educaran a la población joven y adulta, “estas instituciones influyeron en la búsqueda de una cultura intelectual pedagógica y científica, apropiada para la formación de maestros de secundaria e inspectores escolares” (Figueroa, 2006, p. 201).

Este asunto es relevante, pues el interés de las Facultades de Educación no se centró inicialmente en la Escuela Primaria, sino en la cualificación y formación de profesores para la segunda enseñanza, por ende, mientras las EN continuaron formando maestros de escuela, las facultades formaban profesores de segunda enseñanza bajo el enfoque de la especialización, el método científico y la investigación disciplinar (Figueroa, 2006). El pasado de ambas instituciones se hace visible en la historia del presente de la formación de maestros de EBP, pues la reciente

oferta de Pregrados para este nivel, ha hecho que convivan dos tradiciones formativas de manera simultánea aunque representan prácticas y discursos diferentes.

Finalmente, el interés de las FE en la formación inicial de maestros de EBP genera cuestionamientos relacionados con las demandas actuales del nivel básico, la función del maestro y los saberes necesarios para el desempeño en la escuela, especialmente, porque ya existía una institución encargada de formar maestros de primaria -la EN- y otros pregrados permitían la inmersión al sistema educativo, -licenciaturas con énfasis y tecnólogos en educación-, por lo tanto, la creación de pregrados tan específicos como el de Básica Primaria por parte de la facultad es una muestra de algunas necesidades por atender con relación a la formación inicial de los maestros de EBP.

1.2. Tensión políticas educativas – instituciones formadoras de maestros

La formación de maestros de EBP no ha estado desligada de las regulaciones de las políticas educativas. Sáenz (1997) expone que hasta antes de 1934, las fuerzas provenientes de la política eran menos visibles en el campo pedagógico y de la educación pública; sin embargo, la llegada al poder de López Pumarejo en 1934 articuló lo político y partidista a los debates de la educación pública, a través de los cuales la pedagogía fue pensada en relación con los fines globales de desarrollo económicos, social, cultural y político.

En el contexto cercano, las reformas de finales de los años 90 establecieron requisitos de creación y funcionamiento de los pregrados en Educación en las universidades (Decreto 0272, 1998) y adoptaron las disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores (Decreto 3012, 1997): “en primer lugar, posicionan a la pedagogía como disciplina fundante, incluyendo en ella la didáctica, al ser un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (Decreto 0272, 1998, p. 2). En segundo lugar, dichos programas se organizaron teniendo en cuenta los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes: la educabilidad, la enseñabilidad de las disciplinas, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas.

El decreto 0272 de 1998, generó el ajuste de los programas de formación de maestros en las Universidades con el fin de obtener la acreditación previa de los pregrados. Este proceso llevó

a las FE a tomar la decisión de fijar su mirada en los saberes disciplinares y transformar las Licenciaturas en Educación Primaria (LEP) en Licenciaturas en Educación Básica con énfasis disciplinares con el fin de abarcar todo el nivel básico.

Por su parte, el Decreto 3012 de 1997, definió a las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas que operan como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de Educación Básica Primaria. Además, según plantea Álvarez (2018), la Ley General de Educación (1994) fijó su mirada en las EN, con el fin de desaparecerlas, no obstante, la experiencia del Proyecto de Reestructuración de Escuelas Normales en el Departamento de Antioquia, es un ejemplo de la resignificación que algunas de ellas realizaron para continuar su funcionamiento bajo la nominación de Escuela Normal Superior (Echeverri, 1996).

En ese sentido, la tensión entre instituciones formadoras de maestros se ve sustentada en las reformas mencionadas; pues, al concebir como unidad de apoyo a la EN, limitó su funcionamiento al cumplimiento de ciertas condiciones de calidad entre las que se encontraban: convenios con las Facultades de Educación que garantizaran la profesionalización de los maestros y la promoción de tradición investigativa. Cabe mencionar, que esto no se llevó a cabo en todos los casos, pues ambas instituciones representaban tradiciones distintas en las cuales ha existido tensión entre sus prácticas y discursos (Álvarez, 2018).

Es así, como nombrar las relaciones entre las políticas educativas y las instituciones formadoras de maestros implica reconocer la manera en que estas asumieron regulaciones desde su emergencia, algunas de las cuales, se hacen visibles en discursos educativos que han permeado la escuela y se relacionan con la calidad, las competencias, la ciencia, la tecnología, la investigación, y las demandas sociales que realiza la norma en diversos momentos históricos, generando impacto en la nominación y concepción de los procesos formativos.

De otro lado, las políticas educativas en lugar de articular un sistema de formación nacional de maestros para la Básica Primaria, en el que dialoguen la tradición normalista y la universitaria, han permitido brechas que hacen visible la tensión entre la formación metodológica de una y el interés epistemológico de la otra. De hecho, la definición de la EN como unidad de apoyo para la formación inicial de maestros la posiciona en un lugar distinto al descrito para las Facultades de

Educación (Arango, 2022). Es por ello, que la tensión entre las políticas educativas y las instituciones formadoras de maestros puede develar las reconceptualizaciones contemporáneas sobre el maestro de EBP que se forma en los pregrados, y en esa medida, la manera en la cual los saberes en la formación inicial de maestros de EBP se comprenden y circulan dentro de ellos.

1.3. Tensión infancia – educación básica primaria

Los discursos sobre la infancia han delimitado los procesos de formación de maestros de EBP en Colombia. Para iniciar, se acoge la definición de Narodowski (2007), en la que señala que este concepto no ha existido siempre, sino que obedece a una construcción social ubicada en el siglo XVI. “La infancia es un producto histórico moderno, y no un dato general y ahistórico” (Narodowski, 2007, p. 29), su delimitación permite diferenciar entre dos conceptos: el de niño y alumno, el primero delimitado por la edad y el segundo construido como objeto de conocimiento de la pedagogía y la institución escolar.

El cuerpo infantil ha sido teorizado por diversas disciplinas; de acuerdo con Herrera (2018), se han promovido saberes discursivos como la psicología, la sociología, el derecho, la psiquiatría, la biología y la medicina, los cuales han prestado su mirada sobre el desarrollo del infante y posicionado a la escuela como un lugar de control médico expresado en discursos sobre la higiene escolar, la educación física, la gimnasia, los juegos propios del niño en tanto alumno, y otras discursividades relacionadas con la normalidad y anormalidad de las infancias, por lo tanto, la formación de maestros para el nivel primario hizo uso de estos discursos.

Otro elemento importante en relación con la infancia, fue su promulgación como sujeto de derecho en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, concediéndole al infante el estatus de persona y ciudadano (Herrera, 2018); en consecuencia, las fuerzas y estrategias adelantadas funcionan en la escuela “en tanto institución social e histórica, capaz de modelar, producir y transformar las subjetividades infantiles deseadas en la sociedad en que está inscrita” (Herrera, 2018, p. 163). La infancia como sujeto de derecho, plantea una serie de saberes necesarios para los maestros, asimismo, “la institución que la educa, como los sujetos que se han ocupado de ella, se han ido configurando al tenor de los cambios producidos en la población infantil” (Herrera, 2018, p. 163).

Adicional a lo anterior, en la década del 50, los fenómenos de la mundialización y los proyectos desarrollistas de los Estados, traen procesos de tecnologización de lo educativo, vinculados con saberes como la planeación, “la teoría de sistemas y la psicología que posicionaron lo educativo sobre lo pedagógico. La dupla enseñanza-aprendizaje desplazó el interés del saber del maestro que enseña, hacia el infante en tanto sujeto que aprende” (Herrera, 2018, p. 204). El desplazamiento de los discursos de la enseñanza, hacia los discursos del aprendizaje, establecieron una serie de relaciones entre los saberes que forman a los maestros de todos los niveles.

Este fenómeno inició a preguntarse por la manera en la que se aprende, otorgando privilegio a los discursos provenientes de la psicología y la sociología, y relegando los discursos pedagógicos en la formación de maestros. La idea de la crisis de la educación, presente en las últimas décadas del siglo XX se argumenta según Marín-Díaz y León-Palencia (2018), entre otras razones, “porque los esfuerzos otrora centrados en la enseñanza, la educabilidad de los sujetos o las prácticas de escolarización se desplazaron hacia el aprendizaje, los aprendices permanentes o los ambientes de aprendizaje” (Marín-Díaz y León-Palencia , 2018, p. 133).

Ambas autoras, emplean los planteamientos de Hannah Arendt (Marín-Díaz y León-Palencia , 2018), para describir esta crisis en la sociedad estadounidense en la década de los cincuenta, relacionando tres supuestos que se naturalizaron en los discursos educativos de la época: en primer lugar, aquellos que abogaban por la existencia de una sociedad infantil cuyo gobierno estaba a cargo de los niños, lo cual ubicó a los adultos como mediadores de ese proceso; en segundo lugar, discursos que cuestionaban la enseñanza y la autoridad del maestro, otorgaron protagonismo al aprendizaje y a aquellas prácticas en las cuales el estudiante depende de sus habilidades. Finalmente, los discursos que afirmaban que solo es posible comprender aquello que uno mismo haya hecho, privilegiaron el hacer y cuestionaron la transmisión de un *conocimiento muerto* (Marín-Díaz y León-Palencia , 2018).

En consecuencia, la tensión entre la infancia y la EBP es un asunto que no debe perderse de vista y que devela la necesidad de indagar por la vigencia de los discursos acerca de la infancia que hoy tienen lugar en los procesos de formación de maestros de EBP; su relación con la diversidad, la excepcionalidad, la ruralidad y la pluralidad de infancias. Así mismo, la historia del presente de la formación de maestros para el nivel básico se pregunta por las relaciones de poder

entre los discursos enseñanza – aprendizaje y su influencia en los procesos de formación de maestros, particularmente, en aquellos que se relacionan con la delimitación de los saberes en la formación inicial de maestros que circulan en las Facultades de Educación para tal fin. En otras palabras, se pretende caracterizar si la selección, exclusión, permanencia o la vigencia de los saberes en los pregrados se determina pensando en el sujeto que aprende o el sujeto que enseña.

1.4. Tensión conocimientos – saberes – formación de maestros EBP

Hablar de la formación de maestros de EBP implica detenerse a pensar en la tensión entre conocimientos y saberes. Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2017) plantean cómo la dimensión de los saberes hace referencia a un campo en tensión entre dos tipos de saber: el conocimiento y el saber común o de la gente; el saber del conocimiento es el saber sistematizado y/o formalizado en teorías, conceptos o disciplinas; mientras que los saberes de la gente, o los saberes comunes, hacen relación a una serie de construcciones explicativas, ideas particulares o comunes, no necesariamente sistematizados en teorías, conceptos o disciplinas, por lo tanto, son un saber práctico, funcional y derivado de las experiencias de vida de los colectivos e individuos. En complemento, Zambrano (2019) señala que el saber proviene de la experiencia vivida, de la relación establecida con los otros y el mundo, por lo tanto, es una construcción social y a la vez una construcción de sentidos, por ende, la escuela no produce ni enseña conocimientos, sino saberes. Ambas definiciones realizan aportes a esta investigación en la medida en que no va a ocuparse del conocimiento, sino de aquellos saberes -en la formación inicial- que han sido institucionalizados en las facultades de educación.

De otro lado, Castro (2010) presenta un informe del proyecto de evaluación de los programas de formación inicial en las Escuelas Normales Superiores, desarrollado entre el 2007 y el 2008, en los cuales se muestran algunos imaginarios que persisten en las instituciones en relación con los saberes en la formación de maestros de Básica Primaria, que los definen bajo “la imagen de un docente carente, desposeído de conocimientos y de un saber propio, que realiza infinidad de actividades en el ámbito escolar” (Castro, 2010, p. 557).

La constante histórica de pensar o creer que un sujeto cualquiera puede ser maestro o maestra y al tiempo ser “todero” o “todera”; es decir, que, para ser maestro o maestra, no es imperioso tener unas condiciones académicas necesarias o específicas. Así mismo, la

función de la escuela, concretamente en la básica primaria, es tan amplia que el maestro o maestra termina sabiendo de “todo”, porque se desempeña en una variedad de campos disciplinares y conceptuales tan grandes que por lo mismo sabe de “todo” y al mismo tiempo de nada. (Castro, 2010, p. 560)

Es así como la discusión sobre los maestros del nivel primario debe distanciarse de miradas deficitarias. El maestro de este nivel requiere de formación para su ejercicio, por lo tanto, es arriesgado pensar que sin ella, cualquier persona puede ocupar ese lugar; el maestro de EBP no se constituye “en un ‘todero profesional’ que se aproxima a distintos saberes pero que en realidad no maneja ninguno a profundidad” (Soler-Martín et al., 2020, p. 12); por el contrario, acudiendo a Tardif, el saber del profesorado, se concibe como un “saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (2004, p. 29).

Poner en tensión los conocimientos y los saberes en la formación de maestros de EBP representa una superficie de emergencia en la cual es posible encontrar discursividades que se refieren a la pluralidad de saberes del maestro, a la reivindicación de sus trayectos formativos, el desempeño de su oficio y el reconocimiento como sujeto de saber, sujeto de deseo y sujeto político. Para ello, la aproximación a los pregrados en Básica Primaria y a sus miradas sobre los saberes en la formación inicial pueden suministrar información relacionada con las dinámicas actuales en la formación de maestros, y así, describir si estas se sustentan en lógicas disciplinarias de especialización y fragmentación (Tardif, 2004), o en miradas plurales acerca de los saberes y los sujetos que allí se forman.

2. Antecedentes

Retomar la discusión sobre los saberes en la formación de maestros en Colombia es un asunto necesario a pesar de que en el nivel básico se desempeñan Normalistas Superiores, Licenciados con énfasis disciplinar y tecnólogos en educación, el reciente interés de las universidades por la educación primaria se expresa en la oferta de Licenciaturas en Educación Básica Primaria de algunas Facultades de Educación, que posiblemente obedece a demandas sociales, laborales y epistemológicas propias de este nivel educativo.

Tras la revisión de la literatura, se encontró ausencia de un pregrado en Básica Primaria en Colombia entre 1999 y el 2015, lo que permitió que las investigaciones referentes al maestro y la escuela se realizaran bajo la mirada de licenciaturas con énfasis y atendieran a los requerimientos propios de cada disciplina; sin embargo, la reciente oferta de los pregrados en Básica Primaria representa la posibilidad de problematizar la formación de maestros, los saberes y la escuela.

El proceso de búsqueda documental empleó los descriptores: *pedagogía, formación de maestros, preparación de maestros básica primaria, saberes, escuela y saber pedagógico*; se accedió a bases de datos como EBSCO, Biblioteca electrónica SciELO, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Redalyc, Dialnet, el portal de difusión de la producción científica hispana y Redined, Red de información educativa. Además, se rastreó información en revistas de difusión científica como *Pedagogía y Saberes, Educación y Pedagogía, Educación y cultura*.

La búsqueda documental rastreó investigaciones relacionadas con la Formación de Maestros de Educación Básica Primaria en Iberoamérica y su relación con los saberes, con el fin de identificar tendencias, tensiones y ausencias sobre el objeto que permitan una aproximación al maestro de EBP egresado de las instituciones formadoras de maestros durante los últimos diez años. Por otro lado, se excluyeron aquellos registros que se refieren exclusivamente a saberes disciplinares o didácticos, aquellos que no son publicados como artículos de investigación, tesis o libros y, los registros cuya fecha de publicación es anterior al periodo seleccionado. La búsqueda permitió la creación de una base de datos de 53 textos, a los cuales se les aplicaron los anteriores criterios de inclusión.

De esta manera, se analizaron 30 publicaciones, distribuidas en las siguientes proporciones: 25 artículos de investigación, 1 tesis doctoral, 1 libro, 1 artículo de reflexión y 2 Artículos de revisión. A partir de ellos se elaboraron las siguientes tendencias, como resultado de agrupaciones por objetos de investigación y metodologías empleadas: *Naturaleza del saber - Saberes en la formación de maestros de EBP – Investigación y Práctica reflexiva*. Los trabajos analizados provienen principalmente de México, donde las investigaciones sobre la *Educación Primaria* se relacionan con la tradición de las Escuelas Normales de España, donde existe un interés por la armonización de los programas de *Educación Primaria* nacionales con el marco Europeo, haciendo

visibles los discursos de las competencias profesionales; de Brasil, donde la *Enseñanza básica* ha sido permeada por procesos masivos de formación posgradual de maestros y su interés se centra en las relaciones entre la investigación y la calidad educativa; y, finalmente, investigaciones provenientes de Colombia, en donde la EBP ha sido, sobre todo, investigada a partir de los saberes disciplinares como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias.

Tabla 1

Síntesis de material incluido

Tipo de material	Saberes	Formación de maestros	Infancias y EBP	Total
Artículo de investigación	11	9	5	25
Tesis de doctorado	1			1
Libro	1			1
Artículo de reflexión	1			1
Artículo de revisión			2	2
Total	14	9	7	30

2.1. Naturaleza del Saber

La formación de maestros de Educación Básica Primaria no ha sido ajena a los debates entre la ciencia y los saberes; de hecho, las reformas educativas de finales del siglo XX resignificaron los programas de formación inicial de maestros en búsqueda de mayor presencia disciplinar. En ese sentido, resulta oportuna la pregunta por la naturaleza del saber y las razones por las cuales han circulado algunos y no otros en la formación inicial de maestros de EBP.

2.1.1. Conocimiento – saber

Los trabajos de Mercado y Espinosa (2022), Dubini (2017), Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2017), Margolinas (2014) y Tardif (2004), se aproximan a la descripción del saber realizada por Zuluaga (1984), quien lo concibe como un espacio abierto y amplio donde se localizan discursos en diversos niveles -específicos y sistematizados, hasta los que distan de criterios formales-. En esa medida, Tardif (2004) define los saberes de los maestros como un saber social, caracterizado por la diversidad, la temporalidad y la experiencia en la medida que “el saber del

docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2004, p. 15). En ese orden de ideas, Mercado y Espinosa (2022), se refieren a la naturaleza situada del saber de los maestros, reconociendo que estos producen saber en los avatares de la práctica, pero confluyen diversas fuentes: “sus pequeños mundos de vida, el curriculum, los colegas, la experiencia como alumno y docente y la formación profesional” (Mercado y Espinosa, 2022, p. 201), además, tal articulación entre fuentes y saberes es un proceso plural, móvil y heterogéneo, en relación con cada maestro, escuela y vida social (Mercado y Espinoza, 2022).

En esa dirección, los planteamientos de Dubini (2017) entienden la idea de los saberes del maestro como un diálogo entre el saber académico y la experiencia vivida, que posibilitan pensar y enunciar sus experiencias. En primer lugar, relaciona el saber académico con la ciencia, la cual históricamente ha tenido una relación conflictiva con otras formas de saber, “erigiéndose como único modelo válido y reconocido, se ha construido al margen de los saberes de experiencia, descalificados como modos legítimos de conocimiento y de los que aquella ha intentado, entonces, separarse y diferenciarse” (Dubini, 2017, p. 8). Esta racionalidad científica ha silenciado y subordinado otras formas de saber, de conocer el mundo y otras *formas de verdad*.

En segundo lugar, la autora toma distancia de los discursos exclusivamente científicos o cognitivos en la formación de maestros y promueve la idea de adoptar una postura que piense a los maestros “no ya como usuarios de conocimientos sino como productores de un saber que disputa en el campo con los saberes académicos” (Dubini, 2017, p. 4). De otro lado, Margolinas (2014), enuncia la relación entre el saber y la institución en donde circula, toda vez que es ésta quien los transmite y los legitima. De otro lado, Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2017) plantean como la dimensión de los saberes hace referencia a un campo en tensión entre dos tipos de saber: el conocimiento y el saber común o de la gente; el saber del conocimiento es el saber sistematizado y (o) formalizado en teorías, conceptos o disciplinas, mientras que, los saberes de la gente, o los saberes comunes, hacen relación a una serie de construcciones explicativas, ideas particulares o comunes, no necesariamente sistematizados en teorías, conceptos o disciplinas, por lo tanto, son un saber práctico, funcional y derivado de las experiencias de vida de los colectivos e individuos.

Como se ha señalado, el trabajo de Mercado y Espinosa (2022), Dubini (2017), Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2017), Margolinas (2014) y Tardif (2004), contribuyen a esta investigación con planteamientos que definen el saber de los maestros en equilibrio entre lo profesional y el saber de la experiencia, distanciándose de definiciones exclusivamente cognitivas o de la lógica disciplinaria universitaria. Se requiere una *interrogación pensante* que se aparte de la universalización y la generalización y se ocupe de dar sentido a la experiencia cotidiana de educar (Dubini, 2017). Por lo anterior, esta investigación no se interesa por el conocimiento, sino por los saberes en la formación inicial de maestros.

El saber de los docentes no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez por todas, sino un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en la que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su “conciencia práctica”. (Tardif, 2004, p. 12)

2.2. Saberes en la formación de maestros de Educación Básica Primaria

La formación de maestros de Educación Básica Primaria es una discusión vigente a nivel mundial. La definición de los saberes necesarios para su desempeño se relaciona con los intereses y demandas de cada país; en este caso, se hacen visibles las relaciones entre los saberes disciplinares y los discursos sobre la infancia como elementos considerados en la constitución de los saberes profesionales del maestro de nivel básico.

2.2.1. Saberes disciplinares e infancia

En primer lugar, las investigaciones de Martínez-Velasco (2018a; 2018b; 2021) y Martínez-Velasco y Zuluaga-Garcés (2020) se ocupan de hacer historiografía de la educación de las infancias en Iberoamérica y en Colombia, con el fin de aportar a la configuración de la pedagogía infantil como un campo de saber, emplearon una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico con la cual se aproximan a prácticas y discursos relacionadas con formación de las infancias, el oficio de maestras jardineras -aquellas encargadas de los primeros jardines infantiles en Colombia-, y algunas tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos a la escuela primaria colombiana.

De acuerdo con Martínez-Velasco y Zuluaga-Garcés (2020), existe una “necesidad de volver al pasado-presente para producir otras formas de existencia de la pedagogía infantil desde la contemporaneidad, a partir de la reconceptualización de su memoria de saber” (Martínez-Velasco y Zuluaga-Garcés, 2020, p. 6). En esa medida, se hace visible la relación entre la pedagogía infantil, la escuela primaria, la instrucción pública y la escuela normal. Para Martínez-Velasco (2018), la reforma instruccionalista de 1870 le apostó a la construcción de la escuela primaria como la columna vertebral del naciente Estado-nación, con el fin de llevar al pueblo la instrucción elemental y la instalación de un régimen político, económico y social a través de la práctica pedagógica.

El establecimiento de un sistema de instrucción pública incluyó en el sistema a la tierna edad¹ a partir de la creación de salas de asilo e instituciones para educarlos a través del cuidado y la enseñanza, un hecho que irrumpió con la práctica de escolarización que hasta entonces era obligatoria solo a partir de los 7 años. En ese escenario, “la objetivación de esta población como una subetapa de la infancia tendrá como efecto la producción de una nueva subjetividad infantil: el niño-alumno” (Martínez-Velasco, 2018, p. 53), y, en consecuencia, se emplearon los procesos de formación de maestros como superficie de saber para constituir la instrucción primaria como una práctica de consolidación del Estado-nación.

Así, entonces, La relación histórica que ha tenido la escuela primaria con otros campos conceptuales, señala que, “un saber puede estar cruzado por diferentes campos conceptuales, que le brindan apoyo para consolidarse como campo de saber” (Martínez-Velasco y Zuluaga-Garcés, 2020, p. 21). Por lo tanto, la escuela primaria ha sido condición de existencia para la configuración del sistema educativo colombiano; lo cual es evidente desde la reforma instruccionalista de 1870; sin la escuela primaria no existiría hoy el sistema de formación de maestros, ni la configuración del campo experimental de la escuela activa.

Los trabajos de Martínez-Velasco (2018a; 2018b; 2021), dan cuenta de que la escuela primaria fue una superficie de emergencia de las escuelas infantiles, la formación de la maestra jardinera y la constitución de la pedagogía infantil como un saber escolar, puesto que ella fue el lugar donde se crearon las primeras secciones para el funcionamiento y la apropiación del método

¹La tierna edad corresponde al periodo entre los dos y los seis años (Martínez-Velasco y Zuluaga-Garcés, 2020).

Pestalozzi, Montessori, Decroly y Fröbel, para la educación de los párvulos y la tierna edad. Estos argumentos vinculan los trabajos de Martínez-Velasco con la presente investigación, pues las relaciones entre la educación de la infancia y la Educación Básica Primaria son niveles pensados para la formación de los sujetos en etapa escolar.

Las investigaciones de Ríos y Cerquera (2013) y Lara (2015) se refieren a asuntos históricos de la formación de maestros colombianos vinculados con los saberes disciplinares, reformas educativas y saberes sobre la infancia que han hecho presencia en los discursos que forman profesionalmente a los maestros. Una investigación realizada por Ríos y Cerquera (2013) da cuenta de la disminución progresiva de los cursos pedagógicos en los planes de estudio de las instituciones formadoras de maestros, lo cual implicó un creciente interés por los discursos disciplinares y un distanciamiento de la pedagogía.

De manera similar, Lara (2015) nombra los saberes del maestro para la infancia en una interrelación representada por los discursos de la higienización, biología, desarrollo y proteccionismo. La autora empleó un enfoque arqueológico genealógico y fijó su mirada en la primera mitad del siglo XX con la intención de desnaturalizar el presente del maestro de las infancias en Colombia, -aunque este no es el objeto de esta investigación, los discursos de la infancia tienen presencia en el nivel básico; además, debe mencionarse que algunas Licenciaturas en Educación Primaria cambiaron su nominación a Licenciatura en Pedagogía Infantil a finales del siglo XX-, razón suficiente para que algunas de las investigaciones rastreadas se vinculen con la infancia y los saberes que se ocupan de ella.

El reconocimiento del niño en el mundo y su constitución como alumno por los discursos pedagógicos implicó su tratamiento desde miradas jurídicas, médicas, psicológicas y sociológicas que se han ocupado de estudiar su desarrollo físico y mental, su inserción social, el ejercicio de sus derechos; también implicó la constitución del maestro para la infancia fundamentada principalmente por saberes biológicos, psicológicos y médicos, desplazando la pedagogía. En la época contemporánea la escuela continúa siendo “un espacio para la protección y defensa de la sociedad, por lo que la movilización de discursos alrededor de la atención del niño...incidió en las prácticas para la constitución de sujetos, como los maestros” (Lara, 2015, p. 41), quienes se perfilaron como agentes de salud y la infancia como necesitada de cuidado.

En ese orden de ideas, el trabajo de Acosta (2020), enuncia relaciones entre la historia de la educación infantil y los procesos de formación de maestros, pues estos “han transformado progresivamente las prácticas, los discursos, las formas de concebir la infancia, la educación de los niños y, por consiguiente, la profesionalización de quienes se dedican a este oficio” (Acosta, 2020, p. 87). La autora nombra cuatro componentes relacionados con el conocimiento profesional de los maestros de educación infantil: conocimiento psicopedagógico, del contenido, didáctico del contenido y conocimiento del contexto. El trabajo de la autora hace visible la relación entre la educación infantil y la EBP, pues, la pedagogía infantil (que va más allá del preescolar) “centra su trabajo en los niños y las niñas de 0 a 8 años, y busca la flexibilización de los primeros grados de primaria, creando un puente entre el preescolar y la primaria” (Acosta, 2020, p. 90). Por lo tanto, como se ha mencionado, los discursos de la infancia permean la formación de maestros de Educación Básica Primaria.

Es necesario mencionar, la existencia de una preocupación por definir el saber de la formación inicial de los educadores infantiles, además, reconocer “la ausencia de una disciplina que oriente un conocimiento específico de estos profesionales, pero también se evidencia el carácter interdisciplinar que constituye los saberes de esta profesión” (Acosta, 2020, p. 91). En esa medida, la autora reconoce la pedagogía como saber fundante de la formación de maestros con el fin de interrogar a otras disciplinas, -sociología, psicología, antropología-, que orientan la función del maestro. En la línea de los saberes específicos y la formación disciplinar, el trabajo de Soler-Martín et al. (2020) revisó referentes didácticos; en este caso, acude a Niño (2016) para mostrar la presencia del juego, la lúdica, la creatividad, arte plástico, cuerpo, la enseñanza de la lengua escrita, y la educación matemática, como saberes presentes en la educación infantil y a su vez, en los discursos formativos de los maestros. La autora, además, considera necesario interrogar continuamente la fundamentación epistemológica en la formación de maestros, pues, aunque teóricamente se reconoce a la pedagogía como referente esencial, “no se evidencian desarrollos teóricos y conceptuales como resultado de investigaciones” (Soler-Martín et al., 2020, p. 11).

A nivel regional, se encuentra un artículo de González-Ángel y Rodríguez (2023), en el cual se problematizó la constitución de las subjetividades de los maestros de una escuela primaria del suroeste antioqueño, a partir de sus trayectos formativos y actividad pedagógica; emplearon el método biográfico narrativo con el fin de aproximarse a sus historias de vida y desnaturalizar así,

“la manera en la cual los maestros y maestras participantes no solo tomaron la decisión de formarse, sino, como construyeron una imagen del maestro que dialoga con sus creencias, imaginarios, referentes teóricos y la experiencia adquirida en el ejercicio” (González-Ángel y Rodríguez, 2023, p. 17).

El trabajo se relaciona con esta investigación en la medida que, de acuerdo con Anijovich et al. (2009), la formación de maestros es concebida como un trayecto, en el cual se considera “al sujeto de la formación de manera integral, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones” (Anijovich et al., 2009, p. 25). Por lo tanto, dentro de las conclusiones de la investigación de González y Rodríguez, se toma distancia de los saberes exclusivamente cognitivos, reconociendo los saberes experienciales de los maestros y su relación con la actividad pedagógica.

La institución que ha formado a los maestros no se constituye como un elemento que determina su ejercicio, pues a nivel territorial han importado más las relaciones que los sujetos maestros tejieron a través de su actividad pedagógica, en un diálogo heredado entre la tradición Normalista y de las Facultades de Educación. El maestro y la maestra que se construyó en la Institución Educativa pone sus saberes al servicio de la comunidad a través de múltiples escenarios de proyección comunitaria, y construye su valor como maestro en el reconocimiento que recibe socialmente. (González-Ángel y Rodríguez, 2023, p. 17)

Finalmente, la formación de maestros ha estado influenciada por saberes disciplinares, discursos sobre la infancia, el aprendizaje, el cuidado del cuerpo, la actividad física, la higiene, y la conducta y la subjetividad, que continúan presentes en la formación inicial de maestros. En esa medida, Molina et al. (2016) apuestan por pensar que lo que se enseña va más allá de los márgenes de las asignaturas, y, trasciende el modo de proceder académico “que va configurando el corpus básico de las disciplinas en tanto que conjunto de saberes fijados, de explicaciones y de proposiciones que se transmiten, se acumulan y se pueden usar, porque anteceden a la acción” (Molina et al., 2016, p. 71). Estas apreciaciones invitan a cuestionar la legitimidad de las prácticas formativas, desnaturalizándolas con el fin de identificar si a nivel colombiano existe un corpus de saberes que oriente la formación inicial de maestros de EBP o si tienen lugar nuevos discursos que permitan ampliar la discusión sobre el objeto.

2.3. El discurso de las competencias en la formación de maestros de EBP

El discurso de las competencias ha estado presente en la formación inicial de maestros, los trabajos de González y Rebollo-Quintela (2018), Romero (2017), Barceló (2016) y Pesquero et al. (2008) se han aproximado a su definición y a la búsqueda de aquellas que constituyen a los maestros de EBP.

La definición del concepto de competencia es multifacética, Barceló (2016) señala que son múltiples las investigaciones y concepciones que se tienen sobre ella, entre las que aparece su carácter de utilidad, entendida como la capacidad de hacer frente a situaciones profesionales cambiantes donde ser polivalente, flexible y adaptarse al contexto se hace necesario. De otro lado, estas no se conciben como la suma de elementos, sino la articulación de atributos y recursos personales que se movilizan con el fin de resolver tareas complejas. Ser competente, de acuerdo con Barceló (2016) requiere la aplicación progresiva en diversos contextos de los saberes, con el fin de resolver problemas para lograr un desarrollo personal a través de la experiencia. La autora presenta una propuesta de competencias profesionales desde un enfoque integrado y global, que atiende a diferentes tipos de saberes: saber (competencia cognitiva), saber hacer (competencia didáctico-metodológica), saber estar (competencia social), y saber ser (competencia personal). Las competencias, se desarrollan e integran en situaciones de trabajo y están asociadas con la capacidad de afrontar situaciones complejas.

De otro lado, el trabajo de González y Rebollo-Quintela (2018), afirma que “la adquisición de las competencias no se realiza únicamente en la formación inicial, sino que requiere del acceso a la función docente y del proyecto de carrera profesional” (González y Rebollo-Quintela, 2018, p. 128). En consecuencia, entiende la competencia como la demostración de conocimientos, habilidades, conductas y actitudes requeridas para desempeñar un rol o función de manera eficaz, que, en el caso del maestro permite su concepción como un profesional que investiga en el aula y se mueve en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas.

Por su parte, la investigación de Pesquero et al. (2008) aunque fue realizada dentro de un periodo anterior al 2013, es considerada por sus aportes a la discusión y por la ausencia de

investigaciones recientes sobre la Educación Básica Primaria. Para los autores, las competencias profesionales no hacen relación solo a conocimientos teóricos adquiridos en la formación inicial, “sino que implican ante todo capacidad de acción, es decir, capacidad de reaccionar y de tomar decisiones ante una situación compleja y exigen, por lo tanto, al profesional de la educación, la “movilización de saberes” (Pesquero et al., 2008, p. 448). En ese orden de ideas, proponen la formación de maestros como un proceso que no se centre en transmitir conocimientos, sino que se dirija a desarrollar capacidades generales y cualidades personales con el fin de que los sujetos aprendan durante toda su vida.

Contrario a lo anterior, Romero señala que el “enfoque por competencias no forma de manera integral como pregonan la currícula de formación” (2017, p. 4), pues entre lo que se dice y lo que se hace en la formación de maestros existe una brecha, que hace necesaria la preparación teórica de los maestros en las instituciones formadoras. Además, señala que la formación teórica del docente es una necesidad, pues la empiria no es suficiente, “un maestro que tiene teoría, es decir, referentes claros sobre su ámbito de acción; pero, además, que puede generar conocimientos a través de la investigación... puede desarrollar sus facultades para innovar permanentemente en su profesión” (Romero, 2017, p. 14).

El discurso de las competencias permanece vigente, por ende, se requiere no perder de vista su papel dentro de la formación de maestros y su relación con los saberes, pues en ese entramado se nombran, modifican y hacen visibles los intereses y demandas formativas de cada momento histórico; en el caso de ésta investigación la mirada al discurso de las competencias puede develar información importante sobre los saberes que han formado a los maestros de EBP durante los últimos veinte años, con el fin de comprender las razones por las cuales se ha fijado la atención en ciertas prácticas y discursos y no en otras.

2.4. Profesionalidad docente y su rol en la EBP

La profesionalidad de los maestros de EBP ha sido objeto de discusión en Iberoamérica, los saberes que los forman, su utilidad en la inserción laboral y las demandas que se realizan a los procesos de formación son discursos que se encuentran presentes en los trabajos de Rojas et al. (2022); Bustos (2021); Cifuentes y Poveda (2021); Montes et al. (2018); Charabati (2016); De Juanas et al. (2016); Cantón et al. (2013) y Castro (2010).

En el contexto español, la investigación de Rojas et al. (2022) se ocupó de evaluar la profesionalidad docente en los profesores del Departamento de Educación Primaria de la Universidad de Pinar de Río, determinaron indicadores de profesionalidad evaluados por cuestionarios escritos contruidos con el esquema de la escala de Likert. Aunque en general se percibe una valoración alta de la profesionalidad de los docentes, se evidenciaron algunas deficiencias en los docentes universitarios, relacionadas con la falta de competencias ante nuevos retos educativos “como el aprendizaje centrado en el alumno, el aprendizaje colaborativo, la formación centrada en los problemas de la práctica profesional, la promoción de la autonomía y el aprovechamiento de las TIC” (Rojas et al., 2022, p. 621). Estos autores suministran información relacionada con algunos indicadores que pueden cualificarse en la formación de maestros primarios en España y servir como referente para identificar necesidades a nivel nacional. Adicional a ello, establecen la discusión de apartarse de universales o determinaciones uniformes de indicadores de profesionalidad docente, pues los absolutismos son cuestionados dentro de la comunidad académica; pero proponen nutrir la discusión de la calidad profesional como componente fundamental de la educación superior.

En una línea similar, Bustos (2021), analizó a los maestros de Educación Primaria de Castilla y León, en periodo de inserción profesional en relación con su formación inicial. El trabajo empleó técnicas cualitativas implementando un estudio de casos y se ocupó de asuntos como el acceso a la formación inicial, su organización, prácticas, entre otros. Su trabajo señala dos puntos conflictivos en relación con el acceso a la formación inicial docente en España: la masificación de la oferta y el escaso nivel de exigencia que cuestiona la calidad de los programas. En primer lugar, los egresados son superiores a la oferta laboral y en el segundo caso, los puntajes de corte para la admisión a los programas son los más bajos en relación con otras carreras universitarias; según el autor, ambos asuntos requieren regulaciones.

De otro lado, el trabajo de Bustos (2021) menciona asuntos que deben cualificarse en la formación inicial de maestros: la escasa presencia de los formadores en niveles no universitarios - los formadores de maestros no habitan ni conocen suficientemente la escuela-, la desconexión entre la realidad escolar y el ámbito universitario, -los contenidos enseñados distan de la realidad del aula, la inserción temprana a la práctica, -en diversos contextos y con demandas diversas-, el discurso didáctico es más teórico que práctico, -la formación epistemológica es más fuerte que las

herramientas para su aplicación en situaciones reales-, demanda de formación en administración escolar, -referida a procesos burocráticos al interior de la escuela-.

La investigación de Bustos (2021) aunque tiene limitaciones derivadas del tamaño de la muestra, relacionadas con la aplicación de la escala de Likert a pocos estudiantes de los programas de formación de maestros, propone que, “aparte de los contenidos epistemológicos y pedagógicos, es necesario formar a los futuros maestros en sus tareas diarias con la comunidad educativa” (p. 104). Este trabajo sirve como referente de las demandas globales que se realizan en la formación de maestros de Educación Básica Primaria, por lo que resulta una herramienta que aporta a la discusión colombiana sobre el objeto.

Por otro lado, De Juanas et al. (2016), analizó las tendencias metodológicas de los docentes universitarios de Madrid que forman al profesorado de primaria y secundaria, emplearon un enfoque cuantitativo de corte no experimental y se acogieron a un análisis descriptivo que clasificó las tendencias metodológicas en tres categorías: tradicional, constructivista e intermedia; la primera corresponde a un modelo de transmisión basado en enfoque enciclopédico, en el que se le da importancia al conocimiento conceptual de los estudiantes. La tendencia constructivista se refiere al modelo cognitivo, crítico y multicultural, en el que se le da valor a la organización de métodos de trabajo que permite a los estudiantes aprender de forma autónoma y construir su estructura cognitiva; la tendencia intermedia, supera la concepción tradicional, pero no alcanza el nivel constructivista.

La investigación de estos autores ubica a los participantes dentro de los niveles intermedios y constructivistas, reconocen que hace falta una mayor muestra para estudios de este tipo y plantean la necesidad de mejorar la formación didáctica del profesorado universitario, pues ellos enseñan a enseñar enseñando, y la ausencia de adecuados referentes durante la formación inicial hace que “los futuros profesores acaben enseñando como han sido enseñados” (De Juanas et al. 2016, p. 394). Su trabajo es un referente hispanoamericano que no se encuentra a nivel colombiano, por lo tanto, sus hallazgos sirven de referencia para dimensionar la formación de maestros de EBP y sus demandas a nivel mundial.

A continuación, se menciona el trabajo de Cantón et al. (2013), referido a la formación universitaria de los maestros de Educación Primaria de la provincia de León, en España, en el cual

se comparó la experiencia de maestros noveles y expertos. La investigación de tipo no experimental con orientación descriptiva empleó como instrumentos: el cuestionario y la entrevista, con el fin de identificar la valoración de la experiencia formativa recibida en la universidad. Los autores clasifican la formación de maestros en tres fases fundamentales: “la formación inicial, la iniciación a la docencia y la formación en ejercicio” (Cantón et al., 2013, p. 46). En esa medida, refieren que la formación inicial debe dotar a los futuros maestros de las destrezas, conocimientos y habilidades necesarias para su labor ante cualquier situación que pueda presentarse. Dentro de los resultados se aprecian las asignaturas en las cuales recibieron mayor formación: Prácticum, Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar, Didáctica General, Organización del centro escolar. Por el contrario, manifestaron poca formación en teorías e instituciones contemporáneas de la educación, y reclaman que, si bien la formación inicial fue útil para su desempeño como maestros, inciden que ha sido muy teórica, debido a que posee un carácter dogmático e intelectualista lejano a las realidades inmediatas de la escuela. Este trabajo contextualizó las percepciones de los maestros en su etapa de inserción laboral y es un referente de las discusiones que tienen a nivel iberoamericano sobre la formación de maestros de EBP.

En el ámbito nacional, el artículo de reflexión de Cifuentes y Poveda (2021) se aproxima al rol del profesor de Educación Básica Primaria en Colombia, a través de una investigación de tipo documental que revisó fuentes secundarias. Se acoge al concepto de profesor, pues lo considera “la persona que enseña alguna ciencia o arte” (Cifuentes y Poveda, 2021, p. 301). En relación con su rol, lo describe como un profesional competente en modelos pedagógicos tradicionales y contemporáneos, “que dinamiza los principios de la pedagogía, la evaluación, la didáctica y la innovación de los saberes de las disciplinas fundamentales de la Educación Básica Primaria en los contextos rural y urbano del sector público y privado” (Cifuentes y Poveda, 2021, p. 303). Para los autores, el rol del profesor de Educación Básica Primaria lo ubica como mediador, encargado de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes, además, describe algunos rasgos fundamentales: lo posiciona como experto en los contenidos que enseña, regulador de aprendizajes, fomenta la búsqueda de la novedad, atiende diferencias individuales de los estudiantes y potencia el sentimiento de capacidad.

La investigación ubica el rol del maestro de EBP mediado por los discursos normativos y las reformas educativas de las últimas décadas, las cuales han organizado y reorganizado las

instituciones formadoras de maestros, en atención a la búsqueda de la calidad; sin embargo, la normatividad es solo una superficie de emergencia que no determina plenamente el rol del maestro de EBP. En palabras de Charabati (2016), el trabajo del maestro no es el de transmitir información, pues no se asiste a la escuela sólo para obtener conocimientos; “la información que está en internet antes estuvo en bibliotecas y aunque no era tan accesible no era eso lo que buscábamos, ni lo que las generaciones adultas querían heredar a las jóvenes” (Charabati, 2016, p. 14), la autora se refiere a *los saberes invisibles* de los maestros como aquellos que implícitamente ayudan a decidir, a ser y vivir mejor.

Por su parte, Castro (2010), se aproximó al significado social de ser maestro en Colombia, al advertir que, a nivel nacional existe la creencia de que “a las carreras de licenciaturas en las universidades ingresan los estudiantes o las estudiantes de más bajos promedios académicos y donde se entra por segunda opción” (Castro, 2010, p. 566). Este planteamiento se refuerza con la idea generalizada que para ser maestro no es necesario formarse, o tener condiciones específicas, pues el maestro de primaria sabe de todo, pero no posee un saber propio (Castro, 2010). El autor realiza una crítica a estos planteamientos, y muestra, como cada momento histórico “les ha asignado infinidad de roles, de acuerdo con las necesidades y prioridades que en dicho momento tiene el Estado o la sociedad, lo que contribuye a debilitar o diluir la identidad y el estatus social del maestro” (Castro, 2010, p. 560), pero propone la formación de maestros como un escenario necesario y en el que plantea que el maestro requiere formación específica.

Finalmente, Montes et al. (2018), analizó los aportes de las políticas de formación docente desarrolladas entre 1994-2015 en las prácticas pedagógicas colombianas, empleó el análisis de contenido y estableció dos categorías: políticas de formación docente y percepciones de los docentes sobre la formación de maestros en Colombia. Montes et al. (2018), relacionan la formación de maestros con la calidad educativa; concluyen que, a nivel colombiano se manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de maestros, y la discontinuidad normativa de las políticas educativas impiden la operación sistemática en los planes de formación de maestros a nivel nacional y regional. De otro lado, la investigación da cuenta de percepciones de los maestros sobre la formación docente en el país, acudiendo a la categoría de práctica pedagógica.

La práctica pedagógica, se define como un espacio dentro del quehacer docente donde se lleva a cabo la autorreflexión, la conceptualización; se lleva a cabo la investigación y tal vez lo más relevante, se toma el espacio educativo como lugar de experimentación y puesta en marcha ideas novedosas, abordando de esta forma saberes de manera articulada, vinculando disciplinas que enriquecen la práctica educativa, desde la institución y el docente. (Montes et al., 2018, p. 7)

La investigación de Montes et al. (2018), aporta elementos relacionados con los alcances y limitaciones en la formación de maestros en Colombia, por lo tanto, representa una mirada a las políticas educativas y a las percepciones de los maestros en relación con la práctica pedagógica como un espacio de reflexión y un dispositivo de formación de maestros que tiene en cuenta sus saberes experienciales y posibilita la construcción de sí mismos.

2.5. La investigación y la práctica reflexiva

Los discursos sobre la investigación y la práctica reflexiva se han hecho presentes en las últimas décadas en la formación de maestros, de hecho, a nivel nacional, el trabajo de Ossa, se aproximó a “la resignificación de la pedagogía y la activación por esta vía de un maestro que presenta voluntad de saber mediante la indagación” (2015, p. 103), su interés se fijó en analizar las condiciones de existencia de lo pedagógico en relación con el maestro investigador. El trabajo empleó el enfoque arqueológico y se ocupó de las relaciones: pedagogía, enseñanza e investigación.

La figura de un maestro investigador se ve dinamizada por la problematización de la pedagogía que, como actividad relacionada con la construcción de conocimiento, demandó de la voluntad de saber de maestros y alumnos como sujetos que requerían indagar la realidad natural y social en función de la producción de saber. (Ossa, 2015, p. 107)

El maestro que investiga está en la capacidad de producir saber como una forma de resistencia, y asumir una mirada compleja e interdisciplinaria de los saberes y de la pedagogía que le permitan tomar distancia de concepciones tradicionales que percibían al maestro como un reproductor de información. Para finalizar, el autor menciona dos movimientos importantes en Colombia relacionados con la resignificación del maestro y la investigación como posibilidad: el

Movimiento Pedagógico Nacional y la Expedición Pedagógica. Los aportes de su trabajo se ubican en relación con las posibilidades de problematizar la formación de maestros de Educación Básica Primaria y la oportunidad de promover un pensamiento relacional que, a través de la investigación problematice los saberes aprendidos y los saberes que pueden ser enseñados.

En el ámbito latinoamericano, los trabajos de Fernandes (2014) y de Soares (2014) realizados en Brasil se preguntaron por el papel de la investigación en los procesos de formación de maestros de Educación Básica. En primer lugar, Fernandes (2014) empleó un enfoque cualitativo y realizó entrevistas semiestructuradas y análisis de relatos en cuyos resultados se incluye una valoración positiva de la investigación como facilitadora de reflexiones y de nuevos conocimientos; además, “el punto central de sus conclusiones es la interrelación constitutiva y constructiva entre la investigación y la formación profesional de profesores, cuyo eje es la resignificación de las prácticas pedagógicas” (Fernandes, 2014, p. 173). Por su parte, de Soares (2014), presenta reflexiones sobre la naturaleza de la profesión docente, reafirma el valor de la investigación educativa como nexo entre la formación inicial de maestros y la práctica profesional. El autor señala la necesidad de relaciones más estrechas entre la investigación educativa en los posgrados y la realidad de las escuelas brasileñas; pues en los últimos 40 años las reformas y los planes nacionales de formación indican que se fijó la atención en la formación de maestros y doctores en educación, pero persisten los bajos índices de rendimiento escolar entre niños y jóvenes.

La investigación de Soares (2014), da muestras de que la necesidad de formar profesionales para la enseñanza en la Básica Primaria es global, por lo tanto, dentro de las demandas que se realizan a las facultades de educación se encuentran: poner énfasis en la profesionalización del trabajo y en la dimensión reflexiva, incluir el pensamiento crítico y autónomo, el dominio de conocimientos teóricos y metodológicos enraizados en la investigación, permitir las reflexiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De otro lado, el autor considera la profesión docente como una actividad compleja y de alto nivel, por lo que sugiere realizar estudios sobre la naturaleza del trabajo docente y el valor de la investigación como nexo entre la formación inicial y la práctica profesional.

Finalmente, hace visible la demanda de vincular la universidad con las realidades de la escuela, con el fin de que la formación de maestros fortalezca la investigación en educación y se vea reflejado en un mejor desempeño profesional de los maestros de la Escuela Primaria. de Soares (2014), promueve la discusión sobre el maestro investigador y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Al respecto, Anijovich et al. (2009), argumenta que estas se constituyen en dispositivos de formación de maestros, al entenderlas como un “modo particular de organizar la experiencia formativa, generando situaciones experimentales para que los sujetos se modifiquen en la interacción consigo mismos y con otros” (Anijovich et al., 2009, p. 37). En palabras de Alonso (2015), la escritura sobre las prácticas pedagógicas se vincula con la reflexión, en un inter-juego entre: escritura-reflexión-lectura-vuelta a la práctica, que permite reflexionar en la acción y sobre la acción, señalamientos a considerar en la formación de maestros de EBP en Colombia.

3. Justificación

La formación de maestros ha estado en relación con diversos momentos históricos y los procesos de subjetivación propios de cada uno; Álvarez, se refiere a ellos como una posibilidad de “decir los modos de ser que van cambiando en medio de prácticas, donde se constituyen los pliegues en los que emergen nuevos modos de ser, sin dejar de relacionarse con herencias del pasado” (2016, p. 90). Esta definición ubica a los procesos de formación de maestros en relación con los intereses, demandas, tensiones y transformaciones históricas; pero, sin desligarlos de las continuidades y permanencias propias del presente.

Retomar la discusión sobre los saberes en la formación inicial de maestros en Colombia es un asunto necesario; a pesar de que en el nivel básico se desempeñan Normalistas Superiores, Licenciados con énfasis disciplinar y Tecnólogos en educación, el interés de las universidades por la Educación Básica Primaria se expresa en la reciente oferta de Licenciaturas en Educación Básica Primaria de algunas facultades de educación, que posiblemente obedece a demandas sociales, laborales y epistemológicas propias de este nivel educativo.

A partir de los insumos teóricos presentados en los antecedentes, el análisis de los saberes en la formación inicial de maestros de EBP que se realiza en esta investigación devela algunas de las verdades instauradas en las facultades de educación y el lugar que les han otorgado a los saberes en los procesos formativos. Para ello, se identifican las discursividades que circulan actualmente

en estas instituciones en relación con los saberes en la formación inicial de los maestros de EBP con el fin de aproximarse a las actuales configuraciones del maestro de este nivel en el país.

En el país, las Licenciaturas en Educación Primaria desaparecieron en las postrimerías del siglo XX, y su actual resignificación a partir del año 2015 representa una oportunidad de indagación sobre lo que ha ocurrido en su ausencia o las razones por las cuales se ha hecho necesaria su existencia en la actualidad; por lo tanto, los aportes de esta investigación se ubican en la posibilidad de hacer historia del presente del maestro de EBP en Colombia. A continuación, se describen cuatro razones con las cuales se justifica la pregunta por la formación de maestros de EBP en la actualidad:

La primera, *de orden histórico*, relaciona la formación de maestros con las tensiones entre la tradición normalista y la universitaria, sus discursos y prácticas despliegan procesos de subjetivación que constituyen miradas diferentes sobre el maestro, la escuela y los saberes; en ellos, la discusión por la apropiación del método (didáctica) o el contenido (saberes) ha sido una constante histórica en medio de los procesos de formación inicial de maestros. En el caso de la Básica Primaria, las EN han formado maestros a partir de la independencia, mientras que la Facultades iniciaron a hacerlo a finales del siglo XX. Es el reciente interés de la universidad por el nivel básico el que nos lleva a preguntarnos por los saberes que circulan en las facultades de educación.

En la segunda, *de orden político*, vincula la emergencia de la escuela y del maestro en el periodo republicano con la necesidad del Estado por regular a las instituciones y los sujetos, delegando a la educación institucionalizada la atención de sus crecientes demandas. En el contexto del Estado moderno, se creó la necesidad de construir una patria civilizada y próspera como reclamos para las naciones, para Álvarez (1995), este reclamo social había que asignárselo a aquellas personas que reunieran las condiciones necesarias [los maestros]. Es así como la tensión entre una práctica (la enseñanza), el sujeto (maestro) y la norma (políticas educativas) continúa vigente y se expresa a través de reformas que obedecen a asuntos históricos y políticos relacionados con la formación de maestros.

En la tercera, *de orden social*, se pregunta por el maestro de EBP que se forma hoy en las Facultades de Educación. Si bien, la discusión histórica ha estado centrada en los saberes, resulta conveniente indagar cuál es la demanda que se le hace a las instituciones formadoras de maestros

en relación con los saberes en la formación inicial para la básica primaria. Además, la reciente reconceptualización de LEBP abre el debate sobre la función social de los programas y los maestros que allí se forman.

Y, en la cuarta, de orden *epistemológico*, se aproxima a aquello que las Facultades de Educación han ido legitimando en relación con la formación de maestros de Educación Básica Primaria; es decir, el interés se encuentra en la comprensión de la lógica de formación en la facultad y el análisis del lugar a partir del cual se realiza dicho proceso, -lógicas de especialización y fragmentación científicas o a los discursos plurales de los saberes-.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar los saberes que han circulado en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en dos Facultades de Educación en Colombia en el periodo de 1980-2018.

4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar los saberes de la formación inicial de maestros de EBP en dos pregrados colombianos.
- Describir las relaciones entre los saberes de la formación inicial y el quehacer de los maestros egresados de dos Licenciaturas en Educación Básica Primaria en Colombia.

5. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los saberes que han circulado en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en dos Facultades de Educación en Colombia en el periodo de 1980-2018?

6. Herramientas conceptuales

La investigación se apoya en algunos elementos teóricos del pensamiento de Foucault y la arqueología del saber, concebida como “una historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber” (Herrera, 2009, p. 3), en ese orden de ideas, la arqueología, rescata la idea de memoria pero, no de una manera lógica, lineal, o secuencial, sino, contrariamente a lo que planteaba la

historia desde el positivismo, la cual se refería a una historia de acontecimientos y hechos secuenciados y lineales (Herrera, 2009). Esta noción permite la aproximación a aquello que se ha puesto en circulación en las Facultades de Educación con relación a la formación de maestros de EBP, con el fin de comprender las condiciones de posibilidad en las cuales el discurso de los saberes se hizo presente y ha establecido juegos de relaciones de saber-poder en las instituciones formadoras de maestros, que, a su vez, han estado en tensiones con discursos normativos, demandas sociales y reformas educativas.

6.1. Caja de herramientas

La noción metodológica de caja de herramientas permite la construcción de instrumentos que recurren al pasado con el fin de hacer historia del presente de la formación de maestros de EBP en Colombia. La historia no es “una simple reconstrucción del pasado, de hechos ocurridos en un momento dado. La historia es siempre un esfuerzo de problematización, una obra de arte, de creación, hecha hoy a partir de un examen riguroso del pasado” (Nóvoa, 2015, p. 25). Asumir esta mirada implica concebir la arqueología como la ciencia del archivo, y entenderlo como el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados. Así las cosas, Herrera (2009) señala cómo estos son considerados acontecimientos discursivos y no la simple transcripción del pensamiento en discurso ni el solo juego de las circunstancias, “los enunciados como acontecimientos poseen una regularidad propia, que rigen su formación y transformación” (Herrera, 2009, p. 5). La noción de caja de herramientas se define a partir de los conceptos: *saber, saberes en la formación inicial de maestros, configuración*.

6.1.1. Saber

Para entender las razones por las cuales la investigación se acoge a la noción de saber -en lugar de conocimiento-, se acude a la definición realizada por Zuluaga (1984) en la cual el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles; desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse e incluso los que no logran sistematicidad y, por lo tanto, no obedecen a criterios formales. La noción de saber, “busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y

otras disciplinas y prácticas” (Zuluaga, 1984, p. 26). En otras palabras, el saber es una construcción social y cultural, que vive en una institución (Margolinas, 2014) y no se limita a las construcciones científicas, sino que en él tienen lugar múltiples discursos. Por ende, referirse al saber de los maestros implica un ejercicio en el cual se condensan diversas tensiones. Al respecto, Tardif señala:

Los docentes se apoyan en diversas formas de saberes: el saber curricular proveniente de los programas y los manuales escolares; el saber disciplinario que constituye el contenido de las materias enseñadas en la escuela; el saber de la formación profesional adquirido con ocasión de la formación inicial o continua; el saber experiencial procedente de la práctica de la profesión y, en fin, el saber cultural heredado de su trayectoria de vida y de su pertenencia a una determinada cultura que comparten, en mayor o menor grado, con los alumnos. (2004, p. 219)

En esta investigación, se emplea la noción de saber descrita por Zuluaga (1984), en diálogo con la realizada por Tardif (2004), toda vez que reconoce que los maestros de Educación Básica Primaria establecen relaciones entre los saberes curriculares, disciplinarios, de formación inicial, experienciales y culturales, mediados por su práctica pedagógica. Así, entonces, valora los saberes situados en los territorios, las necesidades de los lugares donde se realiza el oficio de maestro y las reflexiones de estos como elementos que seleccionan, configuran y disponen los saberes.

El saber, toma distancia de la relación estricta con los conocimientos verificados científicamente; por el contrario, incluye aquellos con distintos grados de sistematización y equilibra las relaciones epistemológicas en la formación inicial de maestros, al comprender que estos no se refieren exclusivamente a los cognitivos, sino, que deben concebirse en diálogo con otros saberes, “esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas” (Tardif, 2004, p. 14).

6.1.2. Saberes en la formación inicial de maestros

Esta investigación se apropió de la definición de Tardif (2004) acerca de los maestros como sujetos de conocimiento, la cual parte de la aproximación que este realiza sobre la subjetividad, al reconocer a los maestros como profesionales con saberes específicos que movilizan, emplean y

producen en el ámbito de sus tareas cotidianas, los posiciona como mediadores de la cultura y los saberes escolares. Para este autor, el maestro ha estado sometido tanto por la mirada que lo concibe como un técnico que aplica conocimientos que otros han producido (expertos), como por las ideas sociologistas que lo posicionan como agente educativo de una actividad determinada socialmente. Contrario a estas dos visiones que reducen al maestro y a la enseñanza Tardif (2004), convoca a considerar la subjetividad de los actores en acción, es decir, la subjetividad de los enseñantes, puesto que:

Un docente profesional no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor en el sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y orienta. (Tardif, 2004, p. 169)

Puede decirse que el saber de los maestros es diverso, “por tanto, esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana” (Tardif, 2004, p. 42). En complemento, Tardif (2004) menciona que estos no son commensurables, pues las competencias que despliegan los maestros no son idénticas ni mesurables:

Los diversos saberes movilizados en la práctica educativa no poseen unidad epistemológica, en el sentido de que no se puede, por ejemplo, derivar una norma de un hecho, pasar de lo prescriptivo a lo descriptivo, justificar una tradición mediante argumentos racionales, etc. Ese pluralismo y esa ausencia de una epistemología hacen problemáticas y hasta mitológicas todas las investigaciones sobre el profesorado ideal cuya formación podría realizarse gracias a una ciencia o saber único como, por ejemplo, una pedagogía específica o una tecnología del aprendizaje. (Tardif, 2004, p. 132)

Finalmente, el trabajo de Zabalza (2006) reconoce que debe hacerse una reinterpretación de la formación inicial, con el fin de reconocerla como uno más dentro de los trayectos, y, evitar concebirla como la única responsable de la preparación de los maestros, pues el enfoque que responsabiliza a este trayecto de toda la formación impide la configuración de modelos en los cuales se integren adecuadamente la teoría y la práctica. Además, resalta la importancia de conectar

la formación inicial con la formación continua, tomando como referencia aquellos países en los cuales una formación inicial débil se complementa con formación continuada para obtener mejores resultados, mientras que aquellos en los que funciona la combinación opuesta solo generan un alargamiento de la formación inicial, sin cambios significativos.

Para esta investigación, resultan convenientes los aportes de Tardif (2004) y Zabalza (2006), en primer lugar, por el reconocimiento de la subjetividad de los maestros y la mirada plural de sus saberes, los cuales no se reducen a asuntos cognitivos, sino, que valoran los componentes curriculares, formativos, experienciales y culturales. Además, el reconocimiento de la formación como una serie de trayectos, se refiere a la posibilidad de formación permanente, sin reducirla a los pregrados, en cambio, amplía el espectro hacia la formación continuada y el Desarrollo Profesional Docente.

6.1.3. Configuración

La configuración se entiende como movimiento -no secuencial, rígido o predeterminado-, “de estados que se repiten, sino que el movimiento se tiene que repensar cada vez en las singularidades de cada proceso. Los planteamientos sobre *lógicas de razonamiento y sobredeterminación*, posibilitan y activan esa vigilancia” (Granja, 2000, pp. 55-56). La configuración, permite dar cuenta de los procesos singulares en medio de los cuales tanto la Universidad de Antioquia, como la Universidad Pedagógica Nacional, han seleccionado, excluido, comprendido, y puesto en circulación los saberes para la formación inicial de maestros en diferentes momentos históricos: en primer lugar, la U. de A. con un programa en Educación Básica Primaria que se gestó en 1982, desapareció en 1999 y fue resignificado en el año 2015, ha sido testigo de las transformaciones que tanto la escuela, como el maestro de primaria han asumido desde hace más de treinta años; mientras que, la UPN diseñó un programa para la formación de maestros de Educación Básica Primaria en un momento histórico marcado por la firma de los acuerdos de paz con las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), lo cuál generó discusiones sobre el perfil de los maestros que se desempeñan en los territorios rurales dispersos y las necesidades formativas alrededor de la paz, la reconciliación y los discursos pedagógicos.

La configuración de un saber implica que las disciplinas, el conocimiento y, en general, “todos los procesos de naturaleza epistemológica son producto de un entramado de relaciones entre

los individuos, la sociedad, las prácticas y los movimientos que se dan al interior del mismo con sus desplazamientos, repliegues y entrecruzamientos” (López, 2018, p. 28). En esa medida, los modos en los cuales las dos instituciones formadoras han configurado los saberes de los maestros de EBP es un asunto que puede dar señales de las demandas históricas, las expectativas, los intereses, motivaciones y la legislación relacionada con la EBP en Colombia.

El concepto de configuración empleado por Granja (2000), se constituye como una herramienta para pensar y analizar la formación y transformación de los objetos de conocimiento y su dimensión procesual. Es decir, permite entender la manera en la cual suceden los cambios en un doble aspecto: identifica lo que se modifica en un proceso de cambio, y la manera en la que tiene lugar esa modificación. En relación con los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria, permite la pregunta por aquellos saberes que históricamente han estado presentes en los programas, aquellos que se han transformado o desaparecido a lo largo de su historia.

Dentro de la tradición del GHPPC, una de las investigaciones que emplea la noción de configuración, es la de López (2018), *La filosofía de la educación para la formación de maestros antioqueños (1951-1974)*. Allí, se acude a la configuración como un tejido y un movimiento que hace visibles las singularidades de cada proceso ajeno a sucesos predefinidos. Por lo tanto, hace visibles la imbricación de diferentes elementos en medio de relaciones y reglas que, influyen en las formulaciones y reconceptualizaciones de ciertos discursos. La noción de configuración

Permite la construcción de la trama de ese saber – sus descentramientos, la resignificaciones, a partir de las cuales adquiere un funcionamiento particular y un lugar determinado al interior del campo de las ideas y en el proceso de adecuación social de los saberes. (López, 2018, p. 28)

6.2. Herramientas metodológicas

Aproximarse a los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en dos facultades de educación -*Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional*- durante el periodo comprendido entre 1980 y el 2018, implica acudir a la problematización, entendida por Castel (2013) como una lectura crítica de la realidad social

contemporánea, desde la cual “el mundo social no es algo simplemente dado, sus articulaciones no son evidentes, se enraízan en las relaciones de poder que se hunden en ocasiones muy profundamente en la historia” (Castel, 2013, p. 98). La selección de ambos pregrados se realizó atendiendo a sus amplias tradiciones en la formación de maestros, al contar con Facultades de Educación con más de sesenta años de existencia. Mientras que la U. de A. tuvo un pregrado en Básica Primaria en los años ochenta, el cual fue el primero en contar con Acreditación de Alta Calidad en el país, la UPN ha sido asesora del Ministerio de Educación Nacional en diversas ocasiones, y de manera conjunta a la universidad antioqueña, iniciaron a pensar un programa en convenio para retomar la formación de maestros de EBP a partir del año 2015. Aunque ese propósito no se llevó a cabo por razones administrativas ajenas a las universidades, sus relaciones son cercanas, y los documentos maestros de las primeras cohortes de estudiantes comparten referentes conceptuales.

A partir de esta postura, esta investigación se situó en el paradigma posestructuralista, con el fin de desnaturalizar las verdades instauradas en la formación de maestros para el nivel básico, conscientes de que no existe una sola historia sobre los procesos formativos, no se pretende aproximarse a universales en relación con los saberes en la formación inicial de maestros de EBP; por el contrario, el diseño metodológico tomó elementos de la perspectiva metodológica denominada *historia del presente* con herramientas de tipo arqueológico (Rodríguez y Villa-Ochoa, 2018), con el fin de analizar los saberes que han circulado en dos licenciaturas en EBP entre 1980 y el 2018, identificando en ambos programas algunas permanencias o exclusiones en relación con los saberes que forman a los maestros de este nivel. Para ello, se emplearon como técnicas: el análisis documental, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas; en relación con la tradición empleada por el GHPPC y los momentos a partir de los cuales se realiza el análisis histórico, los cuales se describen más adelante. El archivo fue construido, codificado y analizado con apoyo del software ATLAS.ti. versión 2024, cuya licencia se encuentra vigente.

El análisis documental, se define por Álvarez (2013), como una técnica que ha sido vista desde dos perspectivas; en primer lugar, los historiadores tradicionales le preguntaban al documento su veracidad y autenticidad, para posteriormente organizarlo y hacer que hablara de nuevo, a través de un informe; actualmente, no se trata de interpretar o verificar su autenticidad, sino, de elaborarlo. “los nuevos historiadores lo recortarán, lo parcelarán para buscar relaciones

que les interesa, sin escrúpulos, sin respetar su unidad. De su interior sacarán datos para armar series, conjuntos, relaciones” (Álvarez, 2013, p. 4). En esa medida, el documento no es un testigo fiel de un pasado que espera al historiador para que lo haga visible, no es una memoria pasiva, “sino, una materialidad que da cuenta de las remanencias que dejó el tiempo, en todo caso, dispersas y discontinuas” (Álvarez, 2013, p. 4).

El reconocimiento de la construcción del documento posibilita el uso de técnicas como las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales con el fin de construir con estas una serie de documentos que aportan a la pregunta por los saberes en la formación inicial de maestros de EBP en Colombia, por lo tanto, se constituye en la posibilidad de interrogar el presente, identificar las continuidades, las discontinuidades y pensar de otro modo estos procesos formativos, sin la pretensión de hacer de ellas una historia única, universal o total, sino, por el contrario, multiplicar diversas historias que den paso a hacia otras específicas. En palabras de Zuluaga (2005; citado en Álvarez, 2013) se usa la obra de Foucault como herramienta para diseñar instrumentos abiertos, flexibles, específicos y críticos que admiten el desplazamiento de una historia de las ideas pedagógicas hacia una historia de las prácticas y las conceptualizaciones sobre la educación y la pedagogía. Finalmente, en relación con el análisis documental y la arqueología del saber, Álvarez indica:

Lo que se hace en estos trabajos es buscar el límite en el que se estructuran las cosas, no su permanencia, o su evolución. A qué sistema o estructura pertenecen para entender lo que las configura y les dan su sentido. Así, las cosas no tendrían un sentido que evoluciona, sino que estarían dotadas de un significado, dependiendo del marco de relaciones que las estructuran. En cada nueva estructura, lo que fundamenta algo se cambiaría, lo que funda algo cambiaría. Es una historia de las discontinuidades y para eso se proponen nuevas categorías, como: *umbral, ruptura, corte, mutación, transformación*. En últimas se estaría dando lugar a una categoría que será fundamental para entender la propuesta de Foucault: *El acontecimiento*, como aquello que irrumpe, como novedad, como ruptura, no como continuidad. (2013, p. 3)

De cuerdo con Díaz-Bravo et al. (2013), las entrevistas semiestructuradas representan mayor utilidad en la obtención de información que los cuestionarios, además, posibilitan la

aclaración de dudas durante el proceso al permitir respuestas más útiles. De otro lado, su flexibilidad y el hecho de que parten de preguntas planeadas que se ajustan a los entrevistados representan ventajas en la medida que se adaptan a los sujetos y posibilitan la motivación a los interlocutores, reducen formalismos, ambigüedades y permiten la aclaración de términos. Esta técnica se aplicó a dos excoordinadoras de las LEBP de la U. de A. y la UPN, que ocuparon sus cargos entre el año 2015 y 2018, además, a la coordinadora actual del programa de la UPN; a ocho maestros de ambos pregrados, quienes han experimentado de cerca los procesos de creación, desaparición o resignificación de los mismos.

Al respecto de los grupos focales, estos son definidos por Hernández et al. (2010), como entrevistas grupales que, dirigidas por un moderador acuden a un guión que promueve la interacción entre los participantes con el fin de generar información. Este grupo es formado por una cantidad limitada de personas: entre 3 y 10 participantes, obteniendo de ellos información profunda sobre sus opiniones y acciones que permiten el análisis de las interacciones entre ellos. Para Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) esta técnica privilegia el habla y capta la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. Éste se lleva a cabo en el marco de protocolos de investigación en los cuales se incluyen temáticas específicas, objetivos claros, lineamientos y justificaciones. Para este caso específico, se realizaron tres grupos focales con egresados de las cohortes I, II y III de la U. de A., y egresados de la cohorte I de la UPN, con el fin de hacer visibles las formas en las cuales los maestros se relacionan con los saberes a partir de lo que describen y “saben decir” (Ríos, 2012, p. 102). En la siguiente tabla se presentan los instrumentos aplicados en la investigación.

Tabla 2

Detalle de los instrumentos aplicados: entrevistas semiestructuradas y grupos focales

Facultad de Educación	Entrevista semiestructurada	Grupo focal
U. de A. ²	7	2
UPN ³	3	1
Total	10	3

² Universidad de Antioquia

³ Universidad Pedagógica Nacional

El propósito de los grupos focales consistió en acceder de primera mano a los testimonios de los maestros egresados de las licenciaturas. De acuerdo con Ríos (2012), las tesis de los maestros representan un archivo pedagógico privilegiado. Sin su examen no es posible comprender la complejidad de las prácticas de apropiación de los discursos y prescripciones pedagógicas. Como ningún otro tipo de documento permite acercarse a la posición de sujeto del maestro dentro del campo de fuerzas que buscaba configurarlo y las fintas, fugas y usos que éste hizo para lograr cierta autonomía, eso es para crear. No obstante, el acceso a los trabajos de grado de los maestros orientaba la investigación hacia los objetos específicos que fueron problematizados, por lo que, en búsqueda de las percepciones más amplias sobre el trayecto formativo en los programas, se optó por acudir a la figura de grupo focal como instrumento para escuchar y reflexionar a partir de los saberes de la formación inicial y su impacto en el quehacer de los maestros en sus territorios.

Se diseñaron y aplicaron diez entrevistas semiestructuradas a maestras y maestros formadores de los pregrados en la U. de A. y la UPN, que han estado bien sea desde su configuración, desaparición o reconceptualización de los mismos. En la Universidad de Antioquia se contó con la participación de un exdecano de la Facultad de Educación en la época de 1979-1983, un maestro del programa entre 1980 y 1999, la coordinadora de la LEBP entre el año 2018-2023, una maestra que contribuyó con las discusiones de la creación del Documento maestro del año 2016, y, una persona egresada en el año 2000, momento previo a la desaparición del mismo. De otro lado, la UPN participó con tres maestros: la excoordinadora del programa y participante de la construcción del documento maestro del año 2016, la coordinadora de la vigencia 2022-2024 y un maestro del pregrado. En relación con los grupos focales, hubo participación de siete (7) egresados de las cohortes I (2019-1), II (2019-2) y III (2020-2) de la Universidad de Antioquia y de la cohorte I (2018-2) de la UPN. A continuación se enuncian los cuatro momentos propuestos por el GHPPC para el análisis del archivo:

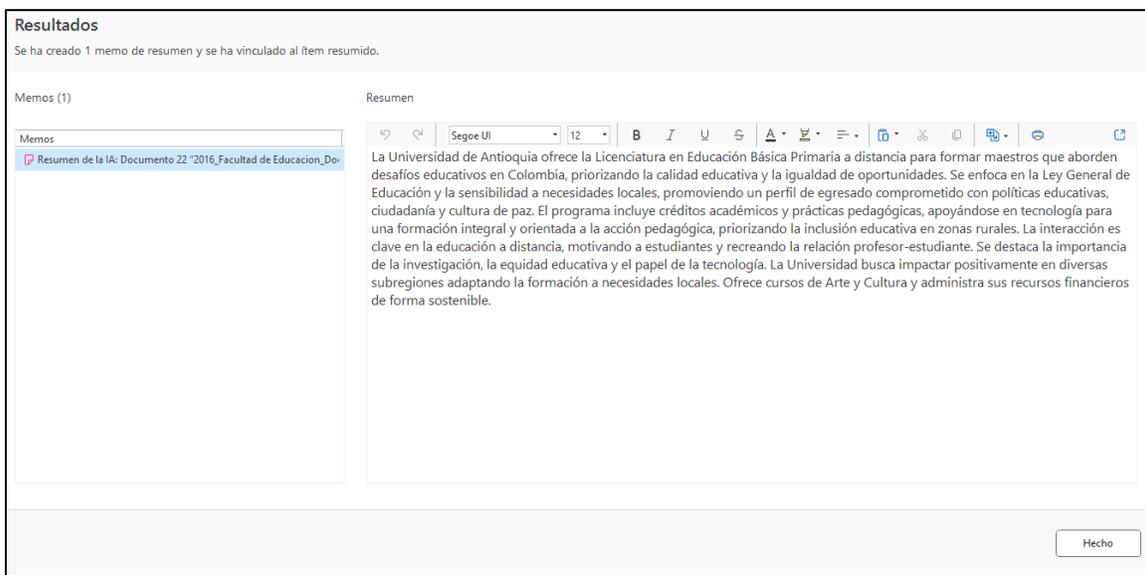
6.2.1. Identificación y revisión de fuentes

En esta etapa se localizaron los programas de Licenciatura en Educación Básica Primaria de dos Facultades De Educación -Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional- y en sus repositorios y documentos institucionales, se construyó el Archivo Pedagógico, en el cual se encuentran ubicadas las fuentes primarias sobre la historia de los pregrados, sus cambios de

nominación, reemergencia de las Licenciaturas en EBP, concepciones de los sujetos, entre otras. Los registros se ubican en un periodo entre 1980 y el año 2018, y se incluyeron archivos relacionados con los documentos maestros, planes de estudio, documentos de autoevaluación de los programas, investigaciones relacionadas con la formación de maestros, artículos de revista, entrevistas semiestructuradas a las coordinadoras de los programas y, las transcripciones de los grupos focales de egresados de las liceciaturas.

Figura 1

Generación de resumen de los documentos con ayuda de ATLAS.ti

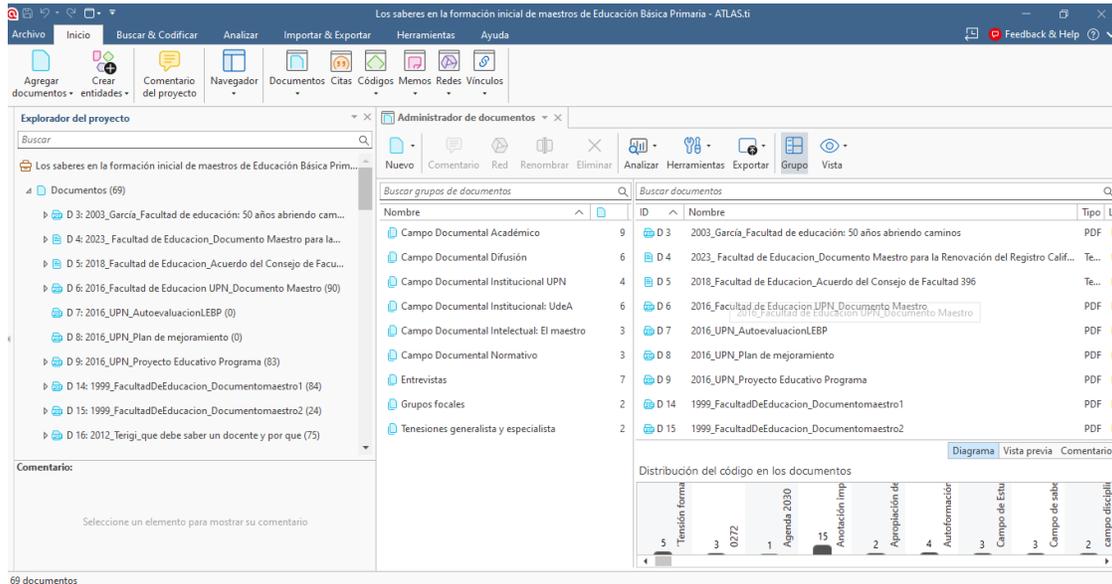


6.2.2. Selección, prelectura y tematización de documentos

Los documentos seleccionados obedecieron a fuentes primarias y secundarias, a los cuales se les realizó una prelectura y un resumen, con el fin de identificar el periodo en el cual fueron escritos, las metodologías empleadas y los objetos a los cuales se refieren. Tras su identificación, fueron numerados y tematizados; Este proceso permitió la delimitación de cuatro campos documentales relacionados con los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Básica en Primaria en Colombia, los cuales se fueron nombrados así: campo documental institucional, campo documental académico, campo documental normativo y de difusión. Entre la tematización se encuentran elementos relacionados con: las condiciones históricas de formación de maestros de EBP, la historización del oficio del maestro de EBP en Colombia, los discursos del desarrollo, la

profesionalización vs la formación profesional, la historia de los pregrados de EBP en dos Facultades De Educación y sus miradas sobre los saberes en la formación de maestros de EBP.

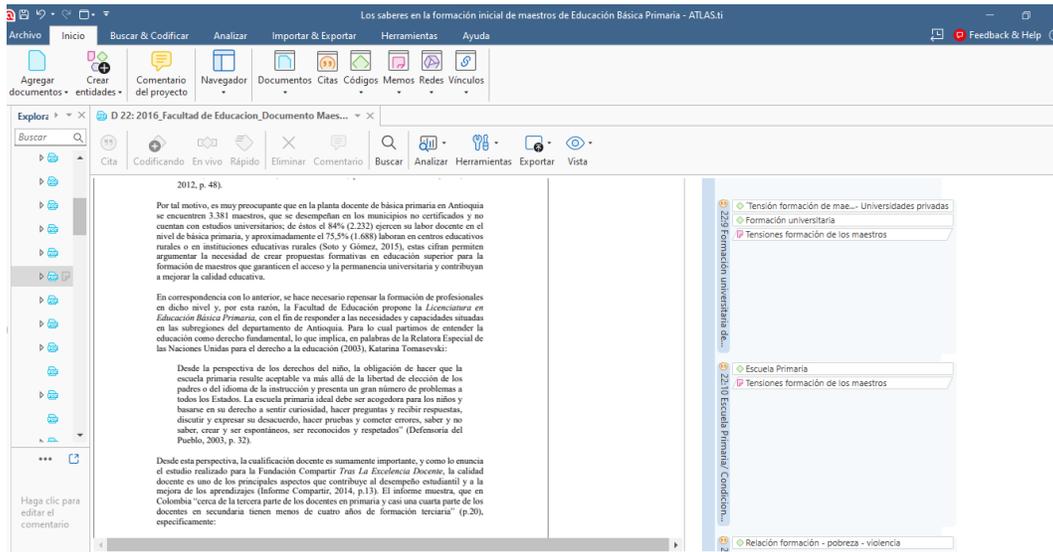
Figura 2
Construcción de los campos documentales en ATLAS.ti



6.2.3. Fichaje de documentos

El instrumento de recolección de información fue la ficha temática, la cual es una matriz que reúne elementos como el título del texto, autor, fuente y referencias. Esta tabla, permite identificar dentro del archivo las relaciones entre instituciones, sujetos y discursos, además, de agruparlas por cortes históricos o intereses de la investigación. Esta ficha fue adaptada en el software ATLAS.ti, en el cuál se realizaron las lecturas palabra por palabra, las codificaciones, y los memos temáticos del archivo, en el cuál se encuentran: regularidades, relaciones, repeticiones o irrupciones al interior de los programas de formación inicial de maestros. El fichaje permitió la emergencia de series temáticas de las cuales surgen enunciados, conceptos, sujetos e instituciones que constituyen prácticas discursivas en torno a los saberes en la formación de maestros de EBP en Colombia.

Figura 3
Generación de códigos y memos temáticos en el archivo



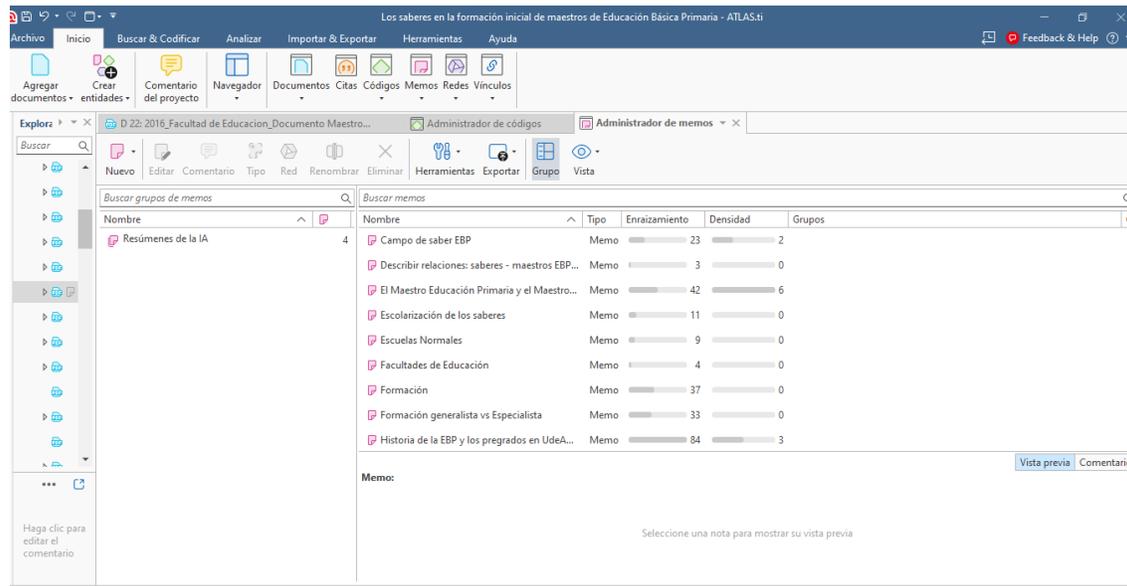
6.2.4. Establecimiento de agrupaciones y análisis de las fichas

Durante esta etapa, la información contenida en las fichas se establecen cortes históricos que abarcan el tema de estudio, por lo tanto, nos ubica en el momento histórico, las relaciones de saber – poder, su emergencia, desaparición, y condiciones de existencia. El corte histórico entre 1966 y 1980 da cuenta de la transformación de la Enseñanza Elemental hacia la Educación Primaria; por lo que, el periodo de 1980-1999 configura un maestro para este nivel; entre tanto, el análisis del archivo da muestras que los años posteriores se refieren y constituyen a un maestro de Educación Básica Primaria. En segundo lugar, en el análisis de las fichas se realiza un cruce de información en el que surgen agrupamientos que evidencian recurrencias, distancias, repeticiones, de determinado régimen de discurso.

En palabras de Álvarez (2018a), no se mostrará aquello que se quiso decir de una época, sino, lo que realmente fue dicho. El archivo permite ser leído tal y como fue escrito, por lo que él mismo devela el modo como fue constituido, las condiciones de la época y el reconocimiento de que no existe evolución, sino, nacimientos y muertes. Así entonces, el propósito de la historia del presente no es juzgar el pasado en términos actuales: “por lo tanto tenemos que evitar el “presentismo”, tenemos que entender que en cada época hay diferentes formas de pensar, sentir y vivir. Confundir las épocas, como si fueran todas iguales, imposibilita cualquier interpretación

histórica” (Nóvoa, 2015, p. 25). A continuación se presentan los memos temáticos constuidos con ayuda de ATLAS.ti.

Figura 4
Memos temáticos del archivo



7. Consideraciones éticas

La responsabilidad social de la investigación no se limita al uso de los resultados obtenidos, sino, que se refiere a “la exigencia de actuar con rigor y sentido ético en todas las decisiones tomadas a lo largo del proceso realizado para la obtención de las evidencias” (De Miguel, 2015, p. 283). Por lo tanto, es necesario la suscripción a un código ético que de cuenta de las buenas prácticas durante el proceso investigativo. Esta propuesta empleó herramientas de tipo arqueológico en función de la delimitación, construcción y análisis del archivo; por ende, se constituyen como elementos importantes la precisión de los datos y su interpretación, como principios rectores; evitando producir omisiones o fraudes con la recolección o análisis de datos en la práctica investigativa (Flick, 2007).

A continuación se describen algunas consideraciones éticas nombradas por Flick (2007) en la investigación cualitativa que tienen lugar en este trabajo:

7.1. Acceso al muestreo:

- A. **Consentimiento informado:** contrato que garantiza que nadie debe involucrarse como participante en una investigación sin saberlo o sin tener la oportunidad de rechazar su participación en ella. En el caso de esta investigación, los participantes fueron contactados a través de una invitación en donde se socializaron los objetivos y la problematización; quienes aceptaron, diligenciaron y firmaron el consentimiento informado, en donde se establece tanto que su participación es voluntaria, como el hecho de que pueden desistir de ella en el momento que lo consideren oportuno.
- B. **Mitigación de daño:** principio que garantiza a los participantes de la investigación que no sufrirán desventajas, daños o riesgos por formar parte de ella, asumiendo confidencialidad y respeto por la identidad y testimonios de los participantes.
- C. **Selección:** implica seleccionar adecuadamente los criterios de inclusión y exclusión de la población participante. En este caso, se fijó la atención en un grupo de maestros egresados de diferentes cohortes de ambos programas de licenciatura, con el fin de acceder a una visión más amplia de los procesos de formación, y conocer sus experiencias. Además, los maestros formadores de los pregrados formaron parte de ellos en momentos como su creación, desaparición y resignificación, por lo que sus miradas sobre los procesos de formación de maestros de EBP es amplia y diversa.

7.2. Recolección de datos

- A. **Perturbación:** se refiere al cuidado que se debe tener con las irrupciones generadas por la investigación en las rutinas profesionales o privadas de los participantes. En este caso, posterior a la firma de los consentimientos informados, se pactaron encuentros con el fin de participar, tanto de las entrevistas semiestructuradas, como de los grupos focales, siendo estos los de mayor complejidad de conformar, toda vez que, los horarios laborales y el tiempo libre de los participantes difería.

7.3. Análisis de datos

- A. **Precisión:** se requiere de un análisis cuidadoso de los datos, de manera sistemática y empleando métodos de comparación explícita (entre acontecimientos o personas) en lugar

de comparaciones implícitas basada en los propios supuestos (Flick, 2007, p. 105). Como se ha mencionado, con ayuda del software ATLAS.ti, versión 2024, se realizó la lectura detallada de los documentos, su resumen, codificación y agrupación por memos temáticos, con el fin de establecer relaciones entre el archivo.

- B. **Ecuanimidad:** Evitar interpretaciones de los datos relacionadas con juicios de valor o realizar interpretaciones y declaraciones que no estén apoyadas por los datos. Específicamente, *la historia del presente*, acude a *lo dicho en tanto dicho*, por lo cual se parte de la información real del archivo y no de las expectativas o las necesidades del investigador; por ende, la información es fiel a las fuentes de documentales.
- C. **Confidencialidad:** garantizar la privacidad de los participantes de la investigación; evitar incluir información concreta sobre personas y lugares reales; deben emplearse casos anónimos o con nombres cambiados. Particularmente, se empleó la figura de *comunicación personal* para referenciar los testimonios, acudiendo a la inicial del nombre y el apellido de los participantes, quienes tras la firma del consentimiento informado estuvieron de acuerdo con la aparición de estos datos, toda vez que son empleados públicos que han contribuido con los procesos históricos de formación de maestros en ambos programas, y su participación no representa un riesgo para ellos o su seguridad.
- D. **Redacción, generalización y retroalimentación:** requiere reproducir los hallazgos con precisión, sin intentar introducir modificaciones para satisfacer las expectativas de las audiencias; debe producirse un relato transparente en cuanto al procedimiento y el establecimiento de las conclusiones. Además, la divulgación y el retorno social de la información deben realizarse atendiendo a un lenguaje propio para cada público. Tras la publicación del trabajo de investigación, se espera divulgar los resultados a través de un artículo de investigación o una ponencia que posteriormente será retornada a la comunidad académica de la U.de A. y la UPN, con encuentros programados entre ambos pregrados.

8. Hallazgos y análisis

Con el propósito de dar cuenta del análisis de los saberes en la formación inicial que han circulado en dos pregrados colombianos, esta investigación abordó el periodo comprendido entre

1980 y el 2018, en cual tuvo lugar una serie de acontecimientos relacionados con la Educación Básica Primaria en el país; la emergencia, desaparición y resignificación de estos programas, la historia del maestro de este nivel y las condiciones de posibilidad en medio de las cuáles todo esto tuvo lugar. Se realizó una triangulación metodológica en la cual se emplearon fuentes primarias y secundarias como los documentos maestros (documentos legales de los programas), autoevaluaciones institucionales, artículos de investigación, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, documentos normativos y programas radiales; todo esto con el fin de garantizar la confiabilidad y validez del análisis y evitar reducirlo a un solo autor o fuente.

Este apartado contribuye a configurar una respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los saberes en la formación inicial que se han puesto en circulación en dos Licenciaturas en Educación Básica Primaria en el periodo de 1980-2018?* Al respecto, es necesario plantear que la delimitación del periodo obedece al tiempo en el cual las universidades se han ocupado de la formación de maestros de primaria, puesto que en el pasado estaba a cargo de las Escuelas Normales. La pregunta emergió en el contexto en el que, tras las reformas educativas de finales de los años noventa, los pregrados en Educación Primaria desaparecen de la oferta formativa, y, quince años después son resignificados y ofertados nuevamente en el país, poniendo en discusión la necesidad formativa de los maestros para este nivel y los saberes con los cuales se configura su formación inicial.

Así pues, se presentan elementos que dan cuenta del objetivo general: *analizar los saberes que han circulado en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en dos Facultades de Educación en el periodo de 1980-2018*; debido al interés por conocer los saberes que se han seleccionado, configurado o hecho menos visibles en ambas apuestas formativas. El archivo da cuenta de los objetivos específicos de la investigación: en primer lugar, *caracterizar los saberes de la formación inicial de maestros de EBP en dos pregrados colombianos*, con el fin de establecer relaciones entre las miradas que se han tenido sobre la formación de maestros de EBP en diversos momentos históricos y comprender algunas de sus permanencias y transformaciones; en segundo lugar, *describir las relaciones entre los saberes de la formación inicial y los maestros egresados de dos Licenciaturas en Educación Básica Primaria*, nombrar los posicionamientos y las relaciones de estos con los saberes de su formación inicial; de acuerdo con Ríos (2012), este tipo de fuentes, dejan ver la manera en la que se realiza este proceso, no solo desde la descripción,

sino desde su *saber decir*, al acudir a la comprensión que los maestros poseen sobre las complejidades de los saberes de la formación inicial y, su influencia en el quehacer de la escuela.

De otro lado, si bien la investigación estimó un periodo entre 1980 y el 2018, se tuvieron en cuenta algunos elementos históricos y normativos, la lectura y el análisis del archivo permitieron incluir algunos elementos del periodo a partir del año de 1966, momento en el cual se hacen visibles acontecimientos que señalan la transición entre la Enseñanza Elemental hacia la Educación Básica en Colombia. Por lo anterior, la investigación precisó un conjunto de relaciones caracterizadas a partir de dos cortes históricos: el primero, ubicado entre 1982 y el año 1994, en el cual se encuentran los discursos y saberes que formaron a los maestros de Educación Primaria; mientras el segundo periodo -posterior al año 1994- constituyó al maestro de Educación Básica Primaria, sus saberes y el reconocimiento de otros sujetos en el acto educativo.

Para dar cuenta de los hallazgos, este capítulo se encuentra estructurado en tres partes: en primer lugar, se realizó un recuento de algunas condiciones de posibilidad que permitieron la transición de la enseñanza elemental hacia la Educación Básica en Colombia, entre ellas: los discursos del desarrollo, la economía, la nacionalización de la educación, las luchas magisteriales y la expedición de los Estatutos del personal docente, los cuales permitieron pensar en la posibilidad de unificar al magisterio en un solo estatuto y el despliegue de procesos de profesionalización de maestros. En segundo lugar, se presenta la información sobre la emergencia de la Licenciatura en Educación Básica Primaria y, al egresado de este programa como un maestro para la EBP; todo esto en el marco del programa de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia, las discusiones alrededor de la Escuela Unitaria, el Método Sucre y la Escuela Nueva y sus miradas sobre los maestros de primaria; además, la presencia de los discursos sobre la infancia, el aprendizaje, la planificación, los discursos didácticos, la tecnologización de la educación y la administración curricular, como elementos presentes en la formación inicial de maestros de los años ochenta. En tercer lugar, se presenta un apartado con los elementos que circulaban sobre las expectativas del cambio de milenio a finales de los años noventa, la mirada que se tenía sobre el maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología; la desaparición de las Licenciaturas en Educación Básica Primaria en el año de 1999 y la posterior reconceptualización de los programas en el 2015, que permiten pensar en la demanda formativa para este nivel y las miradas con las cuales se realizan dichos procesos de formación en dos universidades: Universidad

de Antioquia y Universidad Pedagógica Nacional. Finalmente, se relacionan los saberes de formación inicial de algunos maestros egresados de ambos programas con su quehacer de maestros en la escuela.

8.1. De la enseñanza elemental a la Educación Básica (1966-1980)

La formación de maestros de enseñanza primaria en Colombia es un asunto del cuál históricamente se han ocupado las Escuelas Normales y, posteriormente, las Facultades de Educación. Sus tradiciones formativas configuraron a diferentes sujetos: las Escuelas Normales formaron maestros de las primeras letras, “y en ella se desarrollaban estudios en un periodo de cinco años, y, se concedían los títulos de *Maestro de Escuela Elemental* y *Maestro de Escuela superior*” (Gómez et al., 1982, p. 57); mientras que, las Facultades de Ciencias de la Educación formaban profesores para la segunda enseñanza a partir del año de 1932. Así, el título de *maestro elemental* asociado con los egresados de las Escuelas Normales perduró durante muchos años en el campo educativo y, estableció diferencias entre maestros y profesores, acentuadas normativamente por la Ley 43 de 1945, o *El Escalafón Nacional de Enseñanza* el cual, de acuerdo con Londoño y Mendoza (1980), agrupaba a los docentes por especialidades técnico-científicas y los títulos obtenidos, situando al Magisterio de Primaria en una condición de inferioridad, y, patrocinando una división en el gremio, sin ninguna lógica ni justificación alguna.

Para empezar, el trabajo de Gómez et al. (1982) evidencia como el interés del Gobierno de Lleras Restrepo se fundamentó en la *transformación Nacional*, y acudió a convenios con entidades internacionales con el fin de reformar la escuela elemental de aquel momento, debido a que, la aplicación de la más mínima reforma en pro del desarrollo económico, “tiene que contar con las condiciones en que se encuentra la escuela primaria, toda vez que este nivel es el que brinda la preparación máxima a que llega la mayoría de la población” (Gómez et al., 1982, p. 429). De este modo, el Plan de Emergencia promulgado en 1967 estableció nuevas modalidades de educación para este nivel: escuela intensiva, doble jornada y escuela unitaria; además, se dispusieron modificaciones de los horarios laborales con la intención de hacer más accesible este nivel educativo para la población colombiana.

La Escuela de los años sesenta, era descrita como elemental y heterogénea, pues mientras en las zonas urbanas estaba organizada en cinco grados, en las zonas rurales no superaba tres,

además, la deserción escolar alcanzaba niveles del 22% en las primeras, mientras que, en estas ascendían incluso al 40%” (Gómez et al., 1982, p. 476). La relación entre el Estado y la escuela se centró en cuatro elementos: extender la duración de la escuela elemental en todo el territorio nacional hasta el quinto grado; aumentar los cupos de las escuelas primarias, capacitar a los maestros no escalafonados o reemplazarlos por Normalistas e introducir textos gratuitos en las escuelas, y, finalmente, generar incentivos como: programas de nutrición escolar, atención médica y transporte en algunas zonas (Gómez et al., 1982). Sin embargo, Londoño y Mendoza (1980) explican como el despliegue de dicho plan no logró ampliar la cobertura educacional para la población en edad escolar.

De acuerdo con Londoño y Mendoza (1980), el gasto público en educación resultó productivo en términos económicos, pues aumentó los niveles de producción de la fuerza de trabajo y los ingresos; capacitó mano de obra masiva y barata que pudo desempeñarse en sectores primarios de la economía, como: agricultura, producción de materias primas y alimentos o bienes destinados a la exportación; y, en esa medida, contribuyó con el aumento de la escolarización en el territorio nacional. De hecho, Gómez et al. (1982) muestran que se delimitó la población para la educación básica en un rango de edades entre los 7 y los 15 años, al relacionar esta última con cierto grado de madurez fisiológica, social y psíquica que les permitiría ingresar a la sociedad como elementos útiles y productivos. Así, en términos de desarrollo, la cualificación de mano de obra aumentaría los niveles de productividad, sobre todo en las zonas rurales.

En ese escenario, el Congreso presentó el 5 de octubre de 1971, un proyecto de Ley en el que se organizó el Estatuto General de la Educación, en donde se jerarquizaron los niveles educativos en Colombia: preescolar, educación básica, educación diversificada y educación profesional, este acontecimiento fue el que permitió la transición entre la anterior Escuela Elemental y la entonces Educación Básica, impctó las nominaciones de los títulos de maestros, los saberes que circulaban en las Escuelas Normales como instituciones formadoras, y las demandas formativas de la recién nombrada Escuela Primaria; toda vez que, el nivel básico-que ocupaba nueve grados-, se consideraba como un asunto indispensable para que el individuo se adaptara a la vida en comunidad y respondiera a las exigencias de cambio de su medio socio-cultural tradicional.

En relación con la formación inicial de maestros para la educación básica, esta tenía lugar en las Escuelas Normales; asunto que llevó a considerar “que una de las necesidades inaplazables era la de acentuar el carácter profesional de estas instituciones con el fin de dar una mayor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental” (Martínez et al.,1988, p. 13). Ello dio lugar a la intensificación de los requisitos de formación en términos de estudios de las ciencias y técnicas pedagógicas y psicológicas para que el maestro comprendiera y orientara la conducta del niño hacia el aprendizaje, pues, hasta el momento, el interés por la cobertura educativa había superado los procesos de formación inicial de maestros, los cuales eran descritos como *incipientes*.

Aunque se demandó del maestro de educación básica un conocimiento en técnicas pedagógicas, psicología y ciencias para promover el aprendizaje, “ha primado una visión instrumental de la formación docente, de corto plazo, atada a las necesidades inmediatas de la reforma educativa en curso” (Torres, 2000, p. 10), además, como los presupuestos destinados a estos procesos han sido bajos, históricamente se ha apostado fuertemente al uso de los textos escolares por la idea que hay detrás de ellos: son un insumo que condensa el currículo, y permitió a los gobiernos un ahorro en la formación de maestros, en la medida en que sus funciones se limitan al buen uso de los textos escolares. Así, entonces, se aprecian relaciones entre la capacitación como estrategia de corrección; la dotación de las escuelas con materiales didácticos y el uso de textos escolares como estrategias de formación de maestros.

La mirada sobre el maestro de educación básica en este momento histórico estuvo orientada por su papel como capacitador de mano de obra para el mundo laboral, y como aplicador del currículo, que acudía a elementos de la escuela activa como el de *aprender haciendo* para desplegar los dispositivos de formación. En ese contexto, se introdujeron prácticas y discursos relacionados con la planificación, lo didáctico, lo curricular y, la preocupación por el aprendizaje, elementos que hasta ahora han estado presentes en la formación inicial de maestros de Educación Primaria.

8.2. La Nacionalización de la Educación Básica: el maestro de Educación Primaria (1982-1999)

El interés de pensar la Educación Básica como un asunto de orden nacional, llevó a la expedición de La Ley N° 43 de diciembre de 1975, por medio de la cual “se determina que la educación primaria y secundaria oficiales serán un servicio público a cargo de la nación y en

consecuencia también la nación asume los gastos que ella ocasione” (Gómez et al., 1982, p. 605), esto implicó cambios relacionados con los nombramientos de maestros, prestaciones sociales e infraestructura, y facultó al Presidente de la República a expedir el Estatuto del personal docente. Además, Londoño y Mendoza (1980) indican que el posterior Decreto 1419 de 1978 señaló las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional. Antes de esta ley, la educación primaria y secundaria eran servicios prestados por los departamentos, el Distrito especial de Bogotá, los municipios, intendencias y comisarías, por lo que, el fenómeno de la nacionalización hizo de la educación una preocupación de la administración pública, disponiéndola constitucionalmente como gratuita y obligatoria, aunque centralizada. No obstante, esta Ley contribuyó con la unificación del régimen salarial y prestacional de los profesores de enseñanza primaria y secundaria, y allanó el camino para concebir al magisterio en sola organización gremial (Gómez et al., 1982).

Ahora bien, pensar en una Educación Básica nacionalizada estableció tensiones entre el Estado y los maestros. Por un lado, este necesitaba del magisterio para ampliar la oferta y la cobertura de las escuelas primarias, por lo tanto, en sus intentos por regular sus prácticas, generó que ellos emprendieran importantes luchas sindicales que pretendían tanto la profesionalización como la dignificación del oficio. En consecuencia, los años setenta fueron un periodo álgido, en el cual se expidieron tres Decretos de Estatutos magisteriales, de los cuales el Decreto 223 de 1972 y el 128 de 1977 fueron derogados por la resistencia de los maestros, quienes se opusieron a su carácter restrictivo y disciplinario que dificultaba entre otras cosas, el derecho a la estabilidad, la organización sindical, y la huelga. A todo esto, en septiembre de 1979 se expidió el Decreto 2277, el cual fue una conquista de los educadores colombianos al cebo de 30 años de lucha, y no una concesión del gobierno. Este Decreto representó tanto la posibilidad de unificar el gremio bajo un solo estatuto, al romper con los escalafones diferenciados entre maestros de primaria y secundaria, como la oportunidad de pensar profesionalmente a los maestros de primaria.

El maestro de Educación Primaria se configuró en un momento histórico caracterizado por las reformas de la enseñanza en Colombia, el Movimiento Pedagógico Nacional y las luchas magisteriales, expresadas en la expedición del Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979, la participación en la Asamblea Nacional Constituyente, la Constitución Política de 1991 y la Ley

General de Educación en el año de 1994. Con la intención de hacer un recuento de los proyectos adelantados en el país relacionados con la Escuela Primaria y su cualificación, a continuación, se mencionan elementos que cruzan por la Escuela Unitaria, el Método Sucre, la Escuela Nueva, el programa de Educación a Distancia (EDI) y la creación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia, para caracterizar, posteriormente los saberes de la formación inicial presentes en el pregrado entre el año de 1982 y 1999.

Los discursos sobre la profesionalización de los maestros representaron un reclamo del magisterio a partir de los años 60, tal como lo expone el documento maestro de la LEP en UdeA “entre 1965 y 1966 se dio la etapa del profesionalismo docente, en el cual se definió una formación más especializada tanto en el área docente (pedagógica), como en la especialidad por enseñar” (Facultad de Educación, 1999, p. 9). Sin embargo, hasta la década de los ochenta, el interés profesional no estaba centrado en la Escuela Primaria, pues era vista como un escenario poco problemático, en el que, si bien, tenía lugar la primera etapa escolar, esta resultaba *elemental y poco compleja*, asociándola con algo superficial y de poca importancia (Facultad de Educación, 1999). Además, ante la oferta universitaria de programas para la escuela primaria, algunos cuestionaban la necesidad de formar a un maestro para este nivel, pues asumían que no era necesario, toda vez que el desempeño en la escuela era algo poco exigente (Higuita y Estrada, 2021, 12:57).

Como antecedentes a la formación universitaria de maestros de Educación Primaria, García (2004), describe algunos de los proyectos de la Universidad de Antioquia durante los años setenta, entre los cuales se encuentran: el Centro Técnico de Alfabetización y sus contribuciones para los adultos neolectores; el proyecto de Escuela Unitaria que luego fue conocido como Escuela Nueva y, el de la Universidad Desescolarizada, más tarde Educación a Distancia.

Para iniciar, como resultado de un proyecto de investigación en convenio con la Secretaría de Educación Departamental, y con el apoyo de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), emerge la idea de Escuela Unitaria, la cuál es descrita por Restrepo et al. como “una estrategia de escolarización cuyo objetivo era llegar a las zonas rurales de baja densidad poblacional y permitir la escolarización de los niños en toda la primaria” (1983, p. 70), esto contribuyó a la solución de problemas educativos presentes en la zona rural de la época, como: la baja escolarización, la alta deserción, migración permanente a la zona urbana y la poca oferta formativa en el campo. Este

proyecto fue innovador en su momento, pues con él, un solo maestro podía atender los cinco grados de la escuela, apoyado por materiales educativos impresos; al justificar que, en la zona rural era poco probable que se desempeñara un maestro por cada grado, debido a la poca cantidad de estudiantes. Además de los módulos de trabajo, se crearon *rincones de aula* para las asignaturas, que empleaban materiales de la región para preparar elementos didácticos y usarlos en la escuela. Con el fin de extender la modalidad a otras zonas del país, y, con ello aportar a la nacionalización de la educación; la financiación de algunos de los materiales se dio gracias a la inversión de la fundación FORD y el Banco Mundial, trabajo, además, encargado al doctor Bernardo Restrepo, quién lo llevó a cabo y lo documentó como tesis posgradual.

En el tránsito entre el proyecto Escuela Unitaria y el de Universidad desescolarizada, García (2004) menciona la existencia de la experimentación del profesor Bernardo Restrepo en diez escuelas del departamento de Sucre: un modelo que dio lugar a lo que posteriormente se llamó “Método Sucre” (García, 2004, p. 70), el cual “se configuró como sistema alternativo que dialogaba con las ventajas de la individualización y la socialización y, neutralizaba las ideas polarizadas de métodos exclusivamente individualizantes como la instrucción programada” (Restrepo et al., 1983, p. 233). El método Sucre surgió como una investigación que buscaba metodologías individualizadas de trabajo en escuelas rurales, desprendiéndose de la emergente tecnología educativa y sus adaptaciones al país; posteriormente incorporó otros elementos de aprendizaje social con el propósito de mejorar el modelo de enseñanza, al fomentar la investigación, la creatividad, la participación y el desarrollo del niño en la escuela. Se apoyó de materiales como: tarjetas de autoinstrucción, biblioteca de aula, el librito personal, el periódico mural, el texto libre tomado de Freinet; correspondencia interescolar, centros de interés, encuentros interescolares y la pedagogía institucional (Restrepo et al., 1983, p. 233). Tras precisar su implementación, el método se llevó a cabo exclusivamente en las áreas de Castellano, estudios Sociales y Naturales, como una apuesta por la formación continuada del maestro en su territorio.

En lo que respecta a la formación inicial de maestros de Educación Primaria, para Restrepo et al. esta continuaba siendo impartida por las Escuelas Normales “dentro de un modelo tradicional orientado hacia el poder, no hacía la cogestión y tal estructura mental, actitudinal y conductual” (1983, p. 296), razón por la cuál se hacía necesaria la implementación de proyectos divergentes que tomaran distancia del modelo tradicional de enseñanza. De hecho, dentro de las dificultades

para la difusión de la experiencia Sucre, Restrepo et al., (1983) se refiere a la preparación de profesores con conocimientos claros del niño y su forma de aprendizaje, además de la comprensión y aplicación de la filosofía del método. Para este autor, el énfasis de los saberes de la formación de maestros se encontraba en el autoaprendizaje de los niños “lo cual demanda un cambio en el papel del maestro. No puede ser último seguir siendo un experto en instrucción, sino que debe pasar a ser un experto en aprendizaje y psicología del niño” (Restrepo et al., 1983, p. 270).

Tanto la Escuela Unitaria como el Método Sucre, fueron apuestas investigativas que buscaban mejorar las condiciones de calidad y permanencia de las escuelas primarias- principalmente rurales-, hizo evidente una preocupación por la formación de estos maestros, que empieza a circular en la época, centrada en los discursos del aprendizaje, el papel protagónico del estudiante, y los saberes necesarios para su comprensión y desarrollo; estas demandas se hicieron presentes en las Facultades de Educación, donde empieza a gestarse la idea de un maestro profesional para la Básica Primaria.

Debe aclararse, que las experimentaciones iniciales de la Escuela Unitaria por parte de la Universidad de Antioquia, se detuvieron por no contar con las suficientes condiciones para su implementación a nivel nacional (materiales e infraestructura), sin embargo, este programa fue adoptado posteriormente por la Universidad de Pamplona y bajo la designación de “Escuela Nueva” se expandió por el país, gracias al apoyo de la AID, el Banco Mundial y la UNICEF (García, 2004, p. 70). Estos proyectos fueron innovadores para los años ochenta, y sus experimentaciones dieron cuenta del interés del gobierno colombiano por la expansión de la escuela primaria; inicialmente en términos de cobertura y cualificación de la población, posteriormente, en su interés por la formación de los maestros que se desempeñaban en ella.

8.2.1. Formación universitaria de los maestros de Primaria

A partir de la puesta en marcha del Decreto 2277 de 1979 se abrió la posibilidad de profesionalizar a los maestros de Preescolar y Básica Primaria “gracias a que la estabilidad del magisterio representada en los campos laboral, económico y de carrera, dejaron espacio para que la capacidad del colectivo se orientara hacia el análisis pedagógico” (Facultad de Educación, 1999, p. 12). En el caso de la Universidad de Antioquia, las relaciones entre la Ley 80 de 1980 con el

Acuerdo No 12 de 1981, modificaron la estructura administrativa del Acuerdo 29 de 1970, asumió el compromiso con la modalidad de la educación a distancia, y, la creación del Centro de Extensión y Educación a Distancia en la Universidad de Antioquia (García, 2004, p. 17). Estos elementos, ayudaron a configurar la apertura de las licenciaturas en Educación Primaria, Pre-Escolar y Especial, las cuales proyectaron el campo de acción de la universidad hacia la niñez y la población infantil con necesidades especiales.

Si bien, en los inicios de la Facultad de Educación, la U. de A. contempló la formación de maestros para los diversos niveles del sistema educativo, lo hizo preferiblemente para los niveles de secundaria, media y para el profesorado de las Escuelas Normales, las reformas de la época la llevaron a pensar en la formación de maestros del área de *Educación Infantil* como preocupación central (Facultad de Educación, 1999, p. 7). Sobre la oferta de programas universitarios para los maestros de preescolar y primaria, el exdecano de la Facultad, B. Restrepo advierte que esta dio paso a una formación profesional para todos los maestros, sin distinción de sus niveles de desempeño (Comunicación personal, 6 de marzo de 2024).

Hasta la década de los setenta prevaleció en Colombia la idea de que el menor no requería atención especializada, por lo tanto, el trabajo con esta población se veía como algo benéfico-asistencial que no favorecía su desarrollo integral; en adición, los maestros de la Educación Primaria eran bachilleres, profesionales en otras áreas o egresados de Escuelas Normales (Facultad de Educación, 1999, p. 14). Ya en la siguiente década, las demandas económicas, las tendencias del desarrollo, la inmersión de la mujer al mundo laboral, la atención científica y sistemática de la infancia y la poca oferta de profesionalización para los maestros de primaria, llevó a la Universidad de Antioquia a diseñar un pregrado para este nivel, en el año de 1982.

Como se ha mencionado, el programa de Educación a Distancia (EDI) profesionalizó a maestros en ejercicio gracias a la descentralización de la universidad, “en sus orígenes esta modalidad estuvo asociada también con el programa *Extramuros*, mediante el cual la facultad ofreció cursos de capacitación en el suroeste, oriente y norte del Departamento, a lo largo de 1969 y 1970” (García, 2004, p. 70). Así pues, la universidad adoptó el proyecto como Universidad Desescolarizada en 1974, y, como EDI, en 1980, asesorados por la Open University de Inglaterra con el fin de mejorar el profesorado de bachillerato a partir de 1972, formando profesores en

licenciaturas clásicas como: ciencias, matemáticas, español, literatura, educación física, pero, esos programas no fueron pensados para la escuela primaria (Higueta y Estrada, 2021, 19:37).

Conscientes de este vacío formativo, en los años posteriores, los procesos de profesionalización de maestros de EP se dieron gracias a la articulación entre el programa EDI y la oferta de la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad de Antioquia, como un espacio en el cual se pensó en un profesional formado para el nivel básico, que, entre otras cosas le permitió a los maestros su desarrollo profesional y la oportunidad de obtener mayor reconocimiento social y salarial. Los intereses formativos de este periodo estuvieron marcados por relaciones entre el reconocimiento del niño, el aprendizaje, la planificación y la administración curricular, los cuales serán ampliados en el siguiente apartado, a partir de la caracterización de los saberes en la formación inicial de maestros de EP que circularon entre 1982 y el año 1999 en la Facultad de Educación de la U. de A., dando cuenta del primer objetivo específico de la investigación.

8.2.2. Información histórica de la LEBP U. de A. 1982-1999

El interés de la Universidad de Antioquia por la formación de maestros de Educación Primaria se materializó con la licencia de funcionamiento que le otorgó el ICFES a la Licenciatura en Educación Básica Primaria, con énfasis en el desarrollo del pensamiento lógico del niño, según Acuerdo #077 del 22 de junio de 1982, adscrito a la sección de Teoría Educativa y Psicopedagogía del Departamento de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Facultad de Educación, 1999).

El programa buscaba formar un educador de infantes que se apropiara del saber por enseñar, y, que se diferenciara del pasado llamado maestro todero; pues, “al hablar de educación primaria queremos referirnos a ese conjunto mínimo elemental de necesidades de aprendizaje que requiere cualquier sujeto, y no convertirlo de nuevo en todero, ya no del conocimiento y sí de los sujetos que enseña” (Facultad de Educación, 1999, p. 3). En ese orden de ideas, el Departamento de Educación Infantil representó una apuesta formativa “para maestros que, pudieran ser responsables del desarrollo del infante de 6 a 12 años, con las características propias del nivel psicológico, socioafectivo, desarrollo del pensamiento creativo, habilidades de lectura, el desarrollo psicomotor y el pensamiento operativo matemático” (Facultad de Educación, 1999, p. 3), pretendía mejorar los

niveles de investigación y con presencia del núcleo de enseñabilidad, como responsable del énfasis por enseñar, en diálogo con la pedagogía y la didáctica.

Al considerar el hecho de que, la Universidad de Antioquia fue la primera institución departamental en ofertar el programa, se fundamentó la estructura del mismo en “el reconocimiento de que el niño se encuentra inscrito en un medio social y cultural del que deriva el aprendizaje” (*Facultad de Educación, 1999, p. 14*). Así las cosas, con la intención de caracterizar los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Primaria del pregrado de la Universidad de Antioquia (1982-1999), se consideró que, el pregrado pasó por cuatro momentos durante su existencia: la emergencia en 1982, las reformas de 1988, las reformas de 1997 y su desaparición en 1999. A continuación, se presentan los referentes que justificaron la formación del pregrado en el año de 1982.

Figura 5

Referentes del primer plan de estudios de la LEP U. de A., 1982

Desarrollo integral del niño	<ul style="list-style-type: none"> • Niño como sujeto afectivo
Desarrollo de las infancias	<ul style="list-style-type: none"> • Niño como sujeto de saber • Vínculos entre la Educación formal y el jardín infantil
Atención profiláctica (Normal vs Patológico)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprestamiento de los niños • Construcción de autonomía moral e intelectual
Práctica Pedagógica innovadora	<ul style="list-style-type: none"> • El maestro como constructor de ámbitos educativos
Educación permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre los niveles educativos

Fuente: Creada a partir de Facultad de Educación, 1999

La propuesta formativa de la Universidad de Antioquia irrumpió con los imaginarios que se tenían hasta entonces sobre el niño, la escuela y la formación inicial de maestros para la escuela primaria; en primera instancia, aún no se refiere a la infancia como sujeto de derecho, pues tal acontecimiento ocurrió a finales de la década de los ochenta, no obstante, se aprecia un interés por el reconocimiento del niño como un sujeto afectivo, un sujeto de saber y un sujeto educable. Si bien, para el momento existía un interés profiláctico sustentado en la necesidad de establecer

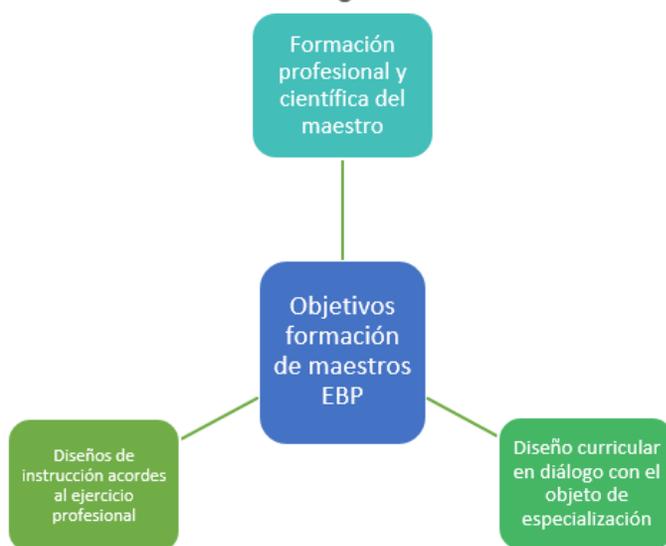
límites entre lo normal y lo patológico, el programa apuesta por la construcción de su autonomía, y las maneras en las cuáles aprende, apartándose de las miradas idealizadas y abstractas que circulaban sobre él antes de su ingreso al sistema educativo formal.

En segunda instancia, los referentes del programa resaltan la necesidad de la formación permanente para los sujetos que transitan por la escuela (maestros y alumnos), y, responsabiliza a los primeros de la construcción de ámbitos educativos en los cuales el niño pueda ser educado a partir de la libertad y la autonomía moral e intelectual. Estos elementos perfilan los intereses formativos del programa durante su emergencia en el año de 1982, los cuales definen a sus egresados como un profesional con formación universitaria, que piensa la escuela y la enseñanza, por lo tanto deja de ser concebido como un *toder* que simplemente aplica en la escuela saberes producidos por otros.

El maestro pensado en este programa, participa tanto en la planeación, organización, dirección, ejecución y control, como en la evaluación de actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje propias del nivel; empleó instrumentos conceptuales, metodológicos, técnicos e investigativos (Facultad de Educación, 1999, p. 17). Así pues, la primera versión del pensum se enmarcó en los siguientes objetivos:

Figura 6

Objetivos generales del pregrado en Educación Primaria, U. de A., 1982



Fuente: Creada a partir de (Facultad de Educación, 1999, p. 16).

En relación con los objetivos expuestos en la anterior figura, la Universidad de Antioquia tenía un interés centrado en la formación científica de los maestros para la educación infantil, con el fin de que asumiera un rol protagónico en su campo académico y social. La propuesta fue atravesada por un conjunto de diseños de instrucción que le brindaban al maestro en formación la posibilidad de integrar contenidos, objetivos y métodos enmarcados en las demandas que se realizaban a su futuro ejercicio. Además, el programa profundizaba en la estructuración del pensamiento lógico-matemático del niño, con el fin de instrumentalizar los medios didácticos más adecuados a favor de dicho proceso.

Este primer pensum, con énfasis en el desarrollo del pensamiento lógico, estaba enmarcado en una formación generalista en sus inicios, que, luego dialogaba con la integración de la especialización y la profesionalización, con el fin de que el egresado estuviera en condiciones de ejercer cargos como: dirección de instituciones de enseñanza primaria, docente y coordinador de actividades de apoyo; sin embargo, su revisión hizo evidente una conformación en torno a las necesidades de los niños y los adolescentes, que dejó desprotegida la formación de los maestros como sujetos de saber pedagógico, con un saber específico sólido y el reconocimiento como hombres públicos. Así tenemos, algunos intereses formativos de los ochenta, en los cuales se hacen visibles un primer grupo de saberes de la formación inicial, orientados por la preocupación por el aprendizaje, la infancia y la administración curricular, como elementos que desplazaron los discursos sobre la enseñanza y, desdibujaron la figura del maestro.

8.2.3. Antecedentes de la reforma de 1988 en el Departamento de Educación Infantil

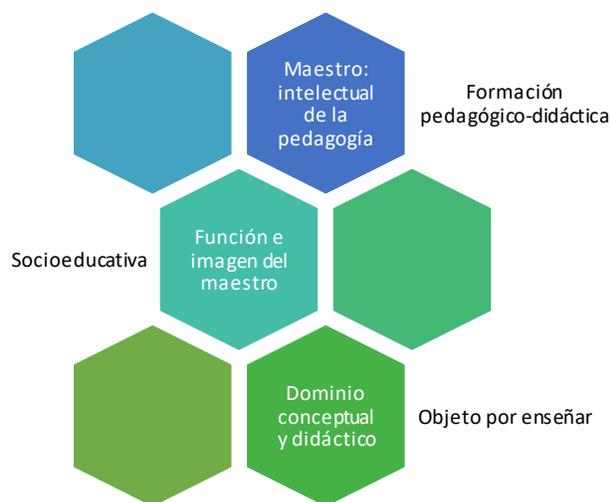
A finales de los años ochenta emergen algunos de los antecedentes considerados para la reforma del programa que tuvo lugar en el año 1988, los cuáles se relacionaron con el ejercicio de las prácticas pedagógicas, pusieron en diálogo la formación que se orientaba en la universidad y el ejercicio en las escuelas que era percibido por los maestros de las instituciones escolares, entre los cuales se encontraron: poca diferencia entre las tres licenciaturas, replanteamiento de la necesidad de los énfasis dentro de ellas, vacíos en la formación pedagógica, falta de claridad en la planeación y evaluación, y cierto desfase entre la teoría y la práctica. Estos elementos iniciaron la conformación de grupos interdisciplinarios de trabajo, asesorados por expertos, cuya tarea más importante fue la de “fortalecer los saberes específicos en la Licenciatura en Educación Básica

Primaria” (Facultad de Educación, 1999, p. 19), se hizo visible la necesidad de enmarcar los procesos formativos con una fuerte mirada pedagógica que permita concebir a los maestros como intelectuales de la pedagogía.

Las reformas de 1988 estuvieron cargadas de un notable interés por los saberes específicos, la cualificación del discurso pedagógico y la autonomía del maestro, quien hasta el momento había sido formado para hacer cosas que otros habían diseñado. El interés del pregrado durante los diez años siguientes se centró entonces, en “acercar la propuesta del programa a la realidad del niño, transformando la practica pedagógica desde la formación disciplinar y didáctica, además de recrear la función sociocultural del maestro de niños” (Facultad de Educación, 1999, p. 23). Este *maestro del nuevo milenio* debía estar en condiciones de comprender la realidad total del niño como protagonista de la práctica pedagógica, como una demanda para la transición al siglo XXI, en donde las expectativas llevaban a pensar en la adopción racional de los modelos, en lugar de adhesiones ideológicas a ellos. Producto de estos cambios, se describen tres líneas de investigación -nombradas como campos y expresadas en cursos específicos-, en la Licenciatura en Educación Básica Primaria, a partir de 1988.

Figura 7

Líneas de investigación en la LEP, tras las reformas de 1988



Fuente: Creada a partir de (Facultad de Educación, 1999, p. 24).

La figura 8 nos muestra el interés de la Universidad de Antioquia por hacer del maestro que se formaba en la LEBP un intelectual de la pedagogía, que no solo investigaba y aportaba en la construcción del campo pedagógico, sino, que dejaba atrás su rol pasivo como reproductor de contenidos en el aula, por lo tanto, la apuesta formativa se encargó de resignificar la función y la imagen del maestro, definiéndolo como un sujeto político, de saber y de deseo, con dominio conceptual y didáctico de sus áreas de desempeño.

La propuesta de reestructuración curricular promovida por el decreto 80 de 1980 en su artículo 30, planteaba que la formación de maestros para los niveles de la Educación Básica debía enfatizar en el contenido humanístico y social orientado hacia la fundamentación científica e investigativa. Además, cada una de estas líneas se encontraba definida en un número específico de cursos que pretendían una formación especialista de los maestros. Sin embargo, tras la revisión de los cursos no se encontró uno específico en investigación, lo cual hizo que el fundamento investigativo no fuera visible en esa versión del plan de estudios (Facultad de Educación, 1999). En esa medida, las líneas de investigación se relacionaron con el perfil del Licenciado en Básica Primaria: como profesional de la pedagogía, como líder comunitario; como administrador y como investigador, al plantear nuevos rumbos del programa en el marco de las reformas de la época.

8.2.4. Antecedentes de la reforma de 1997 en el Departamento de Educación Infantil

La reforma del año de 1997 fijó su atención en el programa de Educación Básica Primaria, lo cual inició con una serie de reflexiones y análisis acerca de la educación infantil. Las discusiones iniciadas en el año de 1994 estuvieron motivadas por los planteamientos de la Ley 115, por lo tanto, la reforma se pensó en una propuesta de calidad que permitiera la formación de profesionales capaces de intervenir competentemente en los procesos formativos de los niños, de acuerdo con su desarrollo, las demandas del mundo moderno y las perspectivas de los niveles educativos. En ese sentido la Concepción pedagógica del derecho a la educación representó la posibilidad que tienen los individuos de acceder al desarrollo de sus potencialidades a través de procesos formativos, por lo tanto, se requería que los egresados estuvieran en condiciones de intervenir pertinentemente y con calidad los procesos de escolarización formal o no formal. Las preguntas sobre lo que es un pensamiento creativo e inteligente en el contexto de la formación integral y los procesos de socialización del niño y de su inducción en los procesos del conocimiento llevaron a pensar la

formación del maestro como un profesional que busca la autonomía intelectual de sus alumnos, es decir, un maestro con fundamentos científicos y epistemológicos de los saberes o las ciencias; además del fundamento pedagógico con el cual se relaciona el conocimiento. El documento maestro de la Licenciatura en Educación Primaria de la U. de A. señala algunas de las capacidades que debían desarrollar del maestro de acuerdo con estas propuestas: la construcción de nuevos y mejores ambientes de aprendizaje, la comprensión de la escuela como objeto de conocimiento, recontextualizar las propuestas pedagógicas y científicas de acuerdo con los contextos en los cuales se desempeña, el dominio de la expresión oral y escrita y la comunicación por medio de la tecnología. A nivel normativo, las reformas de 1997 fueron una expresión de aquello establecido por la Ley General de Educación, pues dentro de la función de inspección y vigilancia emergieron regulaciones sobre el mejoramiento del servicio educativo, la cualificación de la formación de los educadores y la obligatoriedad de los procesos de acreditación previa y verificación de condiciones mínimas para los programas de formación de maestros (García, 2004). Los efectos de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se ven reflejados al interior del pregrado en Educación Primaria. A continuación, se presentan las tres propuestas de reestructuración de la LEP pensadas para el año de 1997 dentro del Departamento de Educación Infantil de la Universidad de Antioquia.

Tabla 3

Propuestas de reestructuración de la Licenciatura en Educación Primaria – 1997

Tipo de propuesta	Características	Componentes
Licenciatura en Educación Infantil con formación en tres programas: Educación Preescolar, Educación Básica Primaria con sus respectivos énfasis y Educación Especial.	<p>En esta opción todos los estudiantes ingresan a un área común durante cuatro o 5 semestres con componentes trabajados interdisciplinariamente.</p> <p>A partir del quinto o sexto semestre se diversifican los estudiantes de acuerdo con el programa en que se inscribieron.</p>	<p>Componente epistemológico y método científico (historia de las ciencias e investigación, informática)</p> <p>Componente del desarrollo psicosocial y el ejercicio de la democracia</p> <p>Componente del desarrollo cognitivo (lógico matemático, lectoescritura, ciencias)</p> <p>Componente de integración escolar</p> <p>Componente artístico creativo</p>

Formación por programas (Cada uno de ellos con énfasis)	Preescolar Especial Básica Primaria	Guardería (0 a 2 años) Nivel preescolar (3 a 5 años) Estimulación Retardo mental Limitaciones neurosensoriales Informática Lectoescritura Lógico matemático Ciencias Sociales Educación física Educación artística y recreativa
Licenciatura en Educación Infantil con un área común y énfasis por áreas de saber.	Buscaba formación que permita desempeñarse en todos los niveles de la educación infantil.	Lógico-Matemática Semiótica (lectura y escritura) Ciencias Naturales y Educación Ambiental Informática Ciencias Sociales Educación Física

Fuente: Creada a partir de (Facultad de Educación, 1999, pp. 31-32)

La anterior tabla reúne las tres propuestas de reestructuración de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, de las cuáles la tercera fue la versión que mejor se ajustó a los intereses de la facultad y a las demandas sociales y formativas, no obstante, como se expondrá más adelante, el programa desaparece a finales de los años noventa, dando paso a licenciaturas con énfasis disciplinar.

8.2.5. El carácter reformista de la década del noventa y la formación de maestros de EBP

La década de los noventa estuvo marcada por un conjunto de reformas educativas que incidieron en las decisiones que se tomaron sobre la educación y, específicamente, el pregrado en Básica Primaria de la U. de A.; algunas de ellas fueron: La Misión De Ciencia y Tecnología de 1990; La Constitución Política de 1991; La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de 1994; la Ley 115 de 1994; El Plan Decenal de Educación 1996-2006; y El Decreto 0272 de 1998. En primer lugar, el Informe Del Departamento Nacional De Planeación, referido a la estructura científica, desarrollo tecnológico y entorno social, se señala que la eficiencia en educación está supeditada a

tres elementos: la explicitación de una teoría educativa que se viera reflejada en las prácticas escolares, la construcción de un proyecto educativo nacional y el reconocimiento de las diferencias etnoculturales. Estos elementos, posicionan al maestro como alguien capaz de trascender las acciones del aula y transformar estructuralmente la sociedad; por lo tanto, más que un ejecutor de políticas debe participar en la planificación de estas (Facultad de Educación, 1999).

En suma, otro de los planteamientos de la Misión de Ciencia y Tecnología nombrado en el documento maestro de la LEP (1999), relaciona las contribuciones que la educación puede realizar en el país, entre las que se menciona la formación de maestros la Educación Básica como: constructores de una fuerte identidad profesional, el desarrollo de competencias en investigación pedagógicas y didácticas, competencias en la enseñanza de la lengua materna, desarrollo de habilidades comunicativas y de lenguaje para la comunicación de saberes, y, la capacidad para alimentar en los niños la curiosidad, el espíritu de búsqueda, el desarrollo de la capacidad de observación y de la iniciativa como elementos fundamentales para la investigación.

En segundo lugar, el carácter civilista de la Constitución Política de 1991, creó las condiciones para la reformulación de las políticas educativas, en relación con la gestión, administración y participación. Además, el reconocimiento de Colombia como un país pluriétnico y multicultural, posiciona a la educación con una función social en lo que se refiere a la formación de valores, construcción de una identidad nacional y la promoción de la participación ciudadana; incluyendo también, la necesidad de una formación pluralista y abierta que concibe a “la educación como la búsqueda al acceso del conocimiento, a la ciencia, la tecnología y los demás bienes y valores de la cultura como componentes esenciales en el plan de estudios” (Facultad de Educación, 1999, p. 33).

En tercer lugar, la Ley General de Educación, enunció la formación pedagógica y disciplinar de los maestros al igual que su actualización permanente a través de los siguientes fines generales descritos en el capítulo II del artículo 109: formar educadores con alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del maestro; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico; preparar educadores a nivel de pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. Adicionalmente, la filosofía de la Ley 115 del 94, le otorgó importancia a la formación

pedagógica y disciplinar de los maestros relacionando los conceptos de instrucción y formación como conceptos que no pueden disociarse. Finalmente, la relevancia sobre la investigación llevó a la transformación curricular de los programas de formación de maestros, los cuales debían definir su naturaleza en relación con la investigación (Facultad de Educación, 1999, p. 33).

En relación con la Misión De Sabios, “se rescata el espíritu de apertura, tecnologización y profesionalización en la formación de maestros, lo que supone la nivelación salarial, como alternativa para superar las deficiencias señaladas en el mismo informe” (Facultad de Educación, 1999, p. 42), y, en esa medida, contribuir con el proceso de formación de maestros en el cual se debía recuperar el estatus profesional y social en épocas anteriores, por lo que se implementan transformaciones que permiten la oferta de formación continuada y la implementación de la investigación de problemas socialmente relevantes. Al respecto, las recomendaciones que el informe ofrece son expuestas por el Documento Maestro:

La transformación de las instituciones de formación de maestros en centros de investigación y formación teórica y experimental requería que, la carrera de pedagogía se ofreciera con duración de cinco años, implementando cualquiera de estas dos opciones para la formación inicial de maestros: llegar a la excelencia en la pedagogía y luego profundizar en una de las disciplinas, o llegar a la excelencia en una de las disciplinas y luego profundizar en la pedagogía. (Facultad de Educación, 1999, p. 43)

De otro lado, se debía centrar la formación continuada en la pedagogía o en la disciplina específica, a través de estrategias y metodologías pedagógicas activas e innovativas que no reproduzcan la pasividad y permitan la construcción del conocimiento.

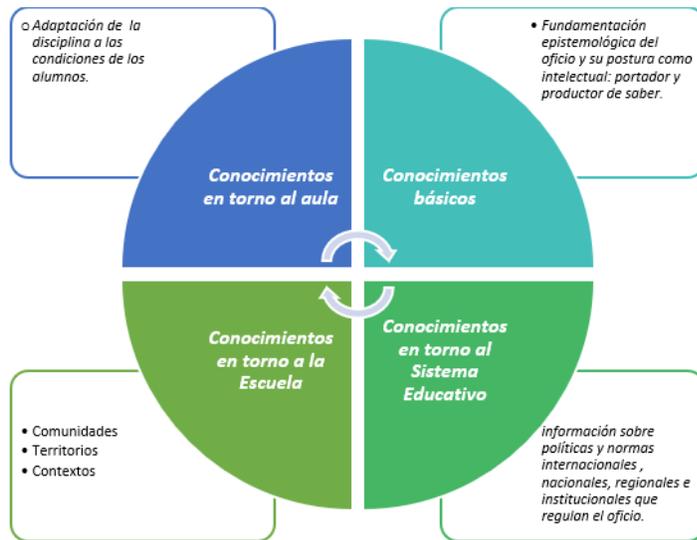
Por su parte, el Plan Decenal de Educación (1996-2005), ubica a la educación como piedra angular en los procesos de transformación social; y, al maestro “como un auténtico profesional de la educación, capaz de producir conocimiento pedagógico a partir de la investigación y de la sistematización de su propia práctica pedagógica” (Facultad de Educación, 1999, p. 44). Se hizo un llamado a la innovación y al acceso de la ciencia y la tecnología por parte de los alumnos. Así las cosas, se demanda sobre la formación de maestros un alto nivel de saber pedagógico y disciplinar, con el fin de establecer relaciones con la ciencia y el conocimiento.

Las exigencias planteadas por el decreto 072 demandan del Departamento de Educación Infantil un proceso de reestructuración curricular que a partir del año de 1996 se propone rediseñar la “Licenciatura en Educación Básica Primaria con énfasis en matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, educación artística y ciencias naturales ofreciendo a los futuros maestros diferentes opciones formativas de acuerdo con las líneas de sus intereses” (Facultad de Educación, 1999, p. 37). El año de 1997 es señalado como *el año de la reforma curricular* al interior de la Facultad de Educación de U. de A., puesto que, los programas académicos develaron sus realidades internas, evaluaron y ajustaron su articulación con otros programas y adoptaron contenidos o enfoques de interés para su desarrollo.

Como resultado, los programas obtuvieron la acreditación previa por contar con las condiciones mínimas de calidad, y, responder a las demandas sociales y estatales de su oferta académica. Por lo tanto, los más de 40 programas académicos de la Facultad, de licenciatura y especialización, en las modalidades presencial y a distancia, recibieron la acreditación previa. En el marco de este proceso de acreditación, la Facultad de Educación de la U. de A., asesoró a varias Normales antioqueñas, en lo relacionado con la investigación, capacitación docente, conformación de semilleros y estructuración del componente curricular para los grados 12 y 13, conducente al título de “Normalista Superior”, tal como lo solicitaba el Decreto 3012 de 1997 a través del cual se organizaba el funcionamiento de las Escuelas Normales, y que, estrechó lazos entre la U de A. y algunas de estas instituciones formadoras de maestros.

8.2.6. Propuesta de reestructuración LEP 1997

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia realizó lectura de las anteriores necesidades educativas, y se comprometió con la actualización del perfil del maestro, con el fin de suplir los intereses, demandas y necesidades propias de su formación, haciéndola más pertinente y cualificando los procesos de enseñabilidad de las ciencias. Por lo tanto, para la Facultad, “tan importante ha de ser formar pedagógicamente, como hacerlo en el énfasis en un campo de saber, elegido previamente por el estudiante de licenciatura, según las afinidades y aptitudes de que dispone” (Facultad de Educación, 1999, p. 52). En la siguiente figura se describen los ideales formativos del maestro de Educación Primaria para este corte histórico.

Figura 8*Conocimientos de los maestros de la LEP 1997*

Fuente: Creada a partir de (Facultad de Educación, 1999, pp. 52-55).

El documento maestro de la U. de A. nombra como conocimientos a los cuatro cuerpos de saberes que sus egresados debían desarrollar durante su trayecto por el programa. Como se ha mencionado en el apartado metodológico, la investigación empleó la noción de saber descrita por Zuluaga (1984), toda vez que posee una mirada más amplia y abierta de un conocimiento, al ser concebido como un espacio donde se localizan discursos de diferentes niveles: tanto los sistematizados, como aquellos que no logran sistematicidad y no obedecen a criterios formales. En el caso de la Figura 4, se exponen los conocimientos básicos, relacionados con el sistema educativo, sobre la escuela y el aula.

El primer grupo de conocimientos abordaba la fundamentación epistemológica del oficio, y su postura como intelectual, portador y productor de saber, habilitándolo para participar en grupos de discusión sobre la disciplina objeto de estudio, apropiarse de los cánones de su comunidad académica, empleando marcos históricos, epistemológicos y culturales. Estos elementos le permitían al maestro constituirse en un interlocutor entre la disciplina y los contextos educativos, al aportar conocimientos sobre lo pedagógico, lo didáctico, lo teórico y lo práctico. El segundo grupo de conocimientos lo ubicaban en relación con el sistema educativo, ocupándose de aquellas normas y políticas que regulan el oficio, enmarcando su desempeño en contextos escolares y la posibilidad de desarrollar e implementar proyectos educativos que abordaran la educación como

un fenómeno social con potencial de realizar transformaciones estructurales en la sociedad. Este conocimiento normativo dialogaba con la mirada del maestro como intelectual de la pedagogía y la garantía de apropiarse de cánones intelectuales de los pedagogos.

El tercer grupo de conocimientos ubicaban a la escuela espacial y temporalmente en relación con los territorios, los contextos, y las comunidades en donde se encontraba la escuela, habilitando al maestro para gestionar los procesos educativos, diseñar y administrar el currículo en consenso con las comunidades académicas, investigar la cultura y los saberes escolares vinculándolos a sus prácticas pedagógicas como alternativas de transformación en los territorios. El cuarto grupo de conocimientos se ocupaba del aula, y la manera en la cual se realizaban las adaptaciones disciplinares a las condiciones propias de los alumnos, habilitaba al maestro a realizar investigaciones didácticas que mejoraran los procesos de enseñanza-aprendizaje, participar en comunidades de aprendizaje, emplear adecuadamente la evaluación como proceso, entablar diálogos con las comunidades educativas y las familias, emplear diversos medios de comunicación y un conocimiento adecuado de las ciencias de la educación con el fin de desarrollar una mirada interdisciplinaria entre la pedagogía y las ciencias. Además, un adecuado conocimiento sobre el niño y la infancia, con el fin de favorecer su desarrollo afectivo, lógico, matemático, lingüístico, psicomotriz y artístico, que a la vez se reflejara en investigaciones sobre el niño y las realidades sociales.

En complemento, la publicación de la publicación a finales de los años noventa, por parte del Ministerio de Educación de Colombia de los Lineamientos curriculares de las áreas del currículo escolar (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales), representó para el programa la necesidad de incluir un conjunto de competencias cognitivas, habilidades, destrezas y actitudes de los maestros de Básica primaria formados en la Universidad de Antioquia, las cuales son expuestas en la siguiente figura:

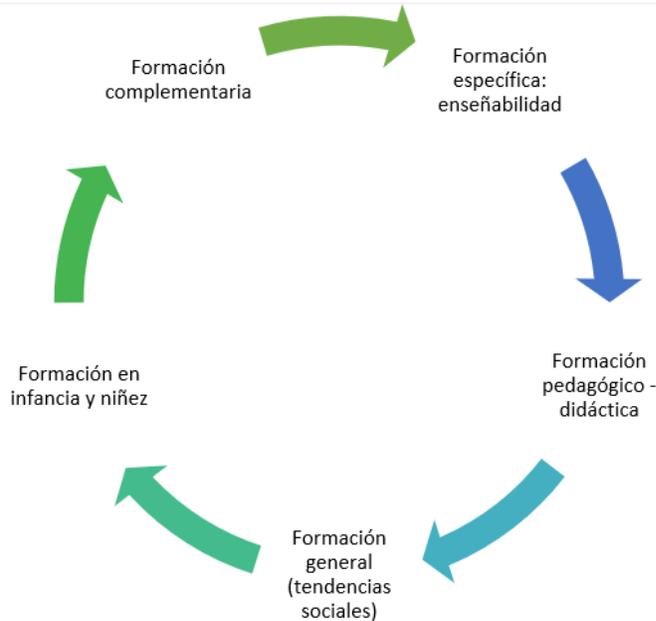
Figura 9*Competencias cognitivas, habilidades, destrezas y actitudes de los maestros de la LEP 1997*

Competencias cognitivas	Habilidades y destrezas	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento de información • Capacidad creativa • Capacidad de análisis-síntesis • Capacidad para monitorear, planificar y evaluar las estrategias, habilidades y procesos cognitivos • Capacidad de observación 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades comunicativas (Escucha, habla, lectura, escritura) • Racionalidad y comunicabilidad de los saberes • Lectura crítica - escritura reflexiva • Formulación, diseño y ejecución de proyectos • Manejo de la informática • Prescripción, manejo y diseño de medios didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad de saber • Conciencia ecológica - ambiental • Conciencia crítica • Conciencia ética • Sensibilidad estética • Convivencia armónica • Equilibrio emocional

Fuente: Creada a partir de (Facultad de Educación, 1999, pp.55-56).

En relación con los saberes que circularon en este momento en la facultad, inician a configurarse el discurso de las competencias del maestro de EBP, relacionadas con la capacidad de procesar información proveniente de diversas fuentes, su capacidad de análisis y síntesis, la observación y su destreza para planificar, evaluar y monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje, promovió habilidades relacionadas con la comunicación, la formulación, diseño e implementación de proyectos y medios didácticos y el manejo de la tecnología que había iniciado a llegar a las escuelas. El programa estableció entonces, líneas de formación cuyo propósito fue el de garantizar las competencias profesionales y ocupacionales en cada área del perfil, iniciadas durante la carrera y articuladas de forma horizontal y vertical en toda la carrera (Facultad de Educación, 1999, p. 57). Las siguientes fueron las líneas de formación del pregrado a partir del año de 1997.

Figura 10
Líneas de formación LEP U. de A.



Fuente: Creada a partir de (Facultad de Educación, 1999, pp. 58-59)

Estas líneas de formación presentan la estructura propuesta tras las reformas de 1997 en la Universidad de Antioquia, en ellas se encuentran relaciones entre la formación en el saber por enseñar, con el cual el maestro podía conceptualizar y vincularse como usuario y productor de saberes a las comunidades científicas, por lo que los espacios formativos se nutrieron de la historia y la epistemología propias de cada disciplina. En relación con la formación pedagógico-didáctica, se promovió la constitución del maestro como un sujeto de saber, por lo que los espacios formativos se nutrieron de las teorías, enfoques y corrientes del pensamiento, las cuales posicionan a la enseñanza como objeto de conocimiento, y diferencian al maestro de la figura del especialista.

Una característica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia fue el hecho de pensar en aquellos elementos comunes a todos los maestros, que permiten una mirada amplia del fenómeno educativo, por ello, acudió a diversas disciplinas como marco de referencia para el quehacer del maestro, abordando la formación a partir de la filosofía, la sociología, la administración, la antropología, la política, la cultura, la ética, la educación ciudadana y ambiental. Otro de los elementos presentes en el programa reformado, fue la incidencia de la declaración de la infancia como sujeto de derechos, lo cual se expresó en el interés por las categorías de infancia

y niñez; acudiendo a la historicidad de la pedagogía como fuente para problematizar el niño como objeto de conocimiento. Así, las precisiones sobre la infancia se centraron en su desarrollo afectivo, psicomotriz y artístico a partir de una perspectiva psicológica que consideraba la estructuración de los sujetos en diversas áreas. Este interés se orientó por la estética, el movimiento, la socialización, las competencias y capacidades lingüísticas, y los procesos lógicos, sustentados en el desarrollo integral de la infancia.

En relación con la formación complementaria, se organizaron espacios de formación electiva, dominio de una segunda lengua y cursos sobre el uso de tecnologías con fines investigativos, al igual que la implementación de prácticas y propuestas didácticas contemporáneas. En estas reformas se propone el curso de formación ciudadana como obligatorio para todos los programas de la universidad, y se establece la posibilidad de participación en los semilleros de investigación donde el estudiante puede familiarizarse con los procesos de los grupos de investigación de la Universidad.

De otro lado, la Pedagogía dentro de los programas de la Facultad de Educación, se posicionó como eje articulador de las acciones formativas, situó a los pregrados ante el problema de tratar de aproximarse a lo que se entendía como lo propiamente pedagógico, entendido en su conjunto como saber pedagógico. Para ello, se emplea la noción descrita por los profesores Alberto Echeverri, Rafael Flórez, Humberto Quiceno y Olga Lucía Zuluaga, en el documento presentado por el equipo de apoyo al núcleo de Historia y Epistemología en búsqueda del proceso de acreditación. La pedagogía es entendida como un lugar de diálogo con diversas dinámicas de construcción y reconstrucción ocurridos en la historia de un conocimiento. En ese sentido, la memoria deviene en un campo conceptual y de problemas, constituyendo una memoria activa del saber, donde tienen lugar caducidades, permanencias y reactualizaciones (Facultad de Educación, 1999).

El documento maestro de la LEP (Facultad de Educación, 1999) menciona que, en ese campo de presencia se han configurado diversos proyectos disciplinares sobre la educación, la formación, la enseñanza y el aprendizaje, reconoce, además, que, los paradigmas surgen como soluciones a problemas planteados en el seno de la disciplina, aunque este no la representa ni la agota; y sus efectos pueden caducar si se presenta otro corpus con soluciones a otros asuntos propios del proyecto disciplinar. Dicho de otro modo, la preocupación de una disciplina no se agota

en su campo, por el contrario, puede acudir a otras ciencias con el fin poner en tensión o contribuir a su propio desarrollo.

8.2.7. Maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología (LEP 1999)

El Decreto 0272 estableció cambios en los planes de estudio, al demandar por ejemplo, la modificación de la nomenclatura de los títulos y la duración de los programas, aumentándolos de cuatro a cinco años. Además, el área profesional-pedagógica se reestructuró alrededor de cuatro núcleos básicos obligatorios: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórico-epistemológica de la Pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas. García (2004) explica que, en el caso de la Universidad de Antioquia, la Facultad de Educación “adoptó tales núcleos bajo una interpretación propia refiriéndolos en su orden al maestro como: *sujeto de saber pedagógico, como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología como hombre público y como sujeto de deseo*” (García, 2004, p. 120). En la siguiente tabla se relacionan las dimensiones, los núcleos del saber pedagógico y los cursos respectivos de acuerdo con la reinterpretación realizada por la Universidad de Antioquia.

Tabla 4

Reinterpretación de los núcleos del saber pedagógico propuestos por el decreto 0272

Dimensión	Cursos	Núcleos
El maestro como sujeto de saber pedagógico	Epistemología e Historia y Pedagogía Corrientes contemporáneas de Pedagogía y Didáctica Corrientes de la Pedagogía y la Didáctica en Colombia	Dimensión histórica y epistemológica de la Pedagogía
El maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología	Didácticas Historia Teorías y Diseño del currículo Seminarios Interdisciplinarios	Enseñabilidad de las ciencias y Dimensión histórica y epistemológica de la pedagogía.
El maestro como hombre público	Antropología Pedagógica y Formación ciudadana Nueva sociología de la Educación Etnografía escolar	Enseñabilidad y Realidades y Tendencias Sociales
El maestro como sujeto de deseo	Sujeto y escuela La inclusión en lo social La estructuración del sujeto que enseña y aprende Formación cognitiva Desarrollo cognitivo	

Fuente: Creada a partir de (Facultad de Educación, 1999, pp.65-71).

La información expuesta en la anterior tabla muestra como la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia dio respuesta a las demandas de acreditación previa propuestas por el decreto 0272 de 1998, al organizar sus cursos a partir de dimensiones y núcleos, que incluyeron la preocupación por el maestro como sujeto de saber, como enseñante, como hombre público y como sujeto de deseo. Esta estructura obedeció al interés de constituir al maestro de primaria como alguien con conocimiento de sí mismo, de la pedagogía, la enseñanza, la escuela, el alumno y los territorios donde se desempeña. Además, rompió con las miradas que lo concebían como funcionario y ejecutor de currículos pensados por expertos.

Muestra de ello, fue la propuesta del Consejo Nacional de Acreditación (1999) en el que se nombra la formación de un nuevo maestro con capacidad de responder a las demandas que se le realizaban en relación con la comprensión de los procesos de constitución del ser humano, la capacidad de interpretar el contexto sociopolítico donde se construye el sujeto, el dominio de los discursos pedagógicos, educativos y didácticos y su interés por la investigación de los saberes por enseñar. Las reformas de la década de los noventa no fueron ajenas a la interpretación y a las críticas de la comunidad académica, quienes se pronunciaron en relación con el Decreto 0272. En el Caso del Consejo Nacional de Acreditación (1999), las obras que compusieron esta publicación reconocen el énfasis de la reforma en la formación permanente de los maestros, y la actitud de indagación y autoreflexión que estos deben tener, con el fin de establecer contactos tempranos con la investigación. Reconocen también, que el cambio cualitativo en la formación de maestros es indispensable para que la educación mejore y se alcancen las metas del país, aunque advierten que no basta con este proceso para hacerlo.

Dentro de los problemas de la época que el Consejo Nacional de Acreditación mencionó, se encontraron: la baja calidad de la formación de maestros, poca identidad profesional, baja remuneración laboral y bajo prestigio, inequidad en el trato que tanto la sociedad como el Estado le dan a la profesión docente, una débil comunidad académica y, un sistema centralizado que se ha interesado poco por promover la autonomía de los maestros. Estos elementos no solo han afectado el desarrollo profesional docente, sino que han incidido en la calidad del servicio, por lo cuál iniciaron a circular definiciones sobre la formación integral como posibilidad de pensar la

educabilidad del niño, el joven o el adulto, que devenidos en alumnos se encuentran en procesos de ajustarse a los ideales sociales y a su construcción como personas competentes.

Se demandaba del *nuevo maestro*, la competencia en lectura y escritura tanto de la lengua materna, como de una lengua extranjera, la capacidad de acceder y usar la información de revistas científicas, libros, redes y bases de datos con el fin de crear espacios de aprendizaje que trasciendan el aula, y faciliten el acceso al conocimiento y su divulgación. Sin embargo, Vanegas (1999) realiza una serie de críticas al Sistema Nacional de Formación De Educadores propuesto por la Ley 115 del 94; toda vez que, los decretos 0272 del 98 y 3012 del 97, “poseían una implícita alusión de esperar los cambios educativos y de los educadores después del año 2005 cuando se gradúen y se incorporen al trabajo los primeros egresados del nuevo enfoque” (Vanegas, 1999, p. 28).

No obstante, las reformas propuestas no debían ser vistas desde su contenido, sino, además, a partir de sus ausencias, “lo cual nos conduce a una serie de interrogantes, pues una de las características fundamentales de todo aquello que pueda denominarse sistema es que cuando una o varias de sus partes esenciales no funcionan, el sistema falla” (Vanegas, 1999, p. 19), haciendo mención específicamente de las inversiones y el deficiente apoyo que el gobierno ha brindado a este proceso de acreditación previa de los programas. Una de las razones para regular las prácticas de las instituciones formadoras de maestros, y orientar sus procesos de acreditación previa a finales de los años noventa, fue la proliferación de programas de formación inicial de baja calidad, que tuvieron lugar en universidades privadas, obedeciendo a los vacíos conceptuales en la regulación de la Ley 80 del 80, y que incluso no fueron subsanados por la Ley 30 de 1992, aunque esta reorganizó la Educación Superior, no pudo controlar el interés mercantil de las universidades privadas (Vanegas, 1999), por lo tanto, en las siguientes líneas se relacionan estos fenómenos con la desaparición de las Licenciaturas en Educación Básica Primaria a finales de los noventa.

8.2.8. Desaparición de las Licenciaturas en EBP: El maestro del nuevo milenio

Las expectativas por el cambio de siglo, las dinámicas comerciales y globales, las demandas sociales y las reformas educativas fueron algunos de los elementos presentes en la formación de maestros de Educación Básica Primaria, que llevaron a pensar en su papel ante el nuevo milenio, y los saberes con los cuales esta formación se debía llevar a cabo dentro de las instituciones recientemente acreditadas: las nacientes Escuelas Normales Superiores, pese a ser concebidas

como unidades de apoyo de las Facultades de Educación, se ocuparon de la formación de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria (especialmente de zonas rurales), mientras que las universidades pensaron la formación inicial de maestros como un asunto que les permitiera su desempeño en cualquiera de los niveles (primaria y secundaria), por lo tanto sus nuevos pregrados no establecieron diferencias sustanciales en relación con los saberes específicos, es decir, las licenciaturas pensadas a partir del año 2000 los formarían para el conocimiento y desempeño en cualquiera de los nueve grados de la educación básica, e incluso en contextos de educación no formal.

Estos nuevos programas se fueron nombrados como Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en las disciplinas, pero, ese conocimiento específico distanció los pregrados de la escuela primaria, razón por la cual entre el 2000 y el 2015 la formación de maestros de este nivel no fue una preocupación explícita de las universidades. Sumado a esto, el MEN nombró problemática la existencia de dos instituciones formadoras de maestros con tradiciones y tiempos distintos: “mientras unos maestros ejercen su profesión después de cinco o cuatro años de formación, otros con un ciclo de solo dos años, pueden trabajar como profesores sin restricción alguna” (2013, p. 31).

La escasa articulación entre Escuelas Normales y Facultades de Educación, y la inexistencia de un sistema nacional de formación de maestros amplió las brechas formativas entre egresados de ambas instituciones. El ímpetu de renovación característico de los primeros años del siglo XXI fue en escenario en el cual los discursos pedagógicos y disciplinares se resignificaron, sustentados en las normas como superficie de emergencia, la expedición de la Ley 715 de 2001 y el decreto 1278 de 2002 resignificarían la formación inicial de maestros, introducirían los discursos de la profesionalización y modificarán las funciones y miradas sobre la escuela como se conocía hasta entonces.

En primer lugar, se aprecia una relación entre el informe de Delors: *La educación encierra un tesoro* con la mercantilización de la educación, pues ésta dejó de concebirse como un derecho para ser vista como servicio; en segundo lugar, la transición de la Ley 115 hacia la 715 deterioró los principios formativos humanistas, al dejar de considerar al maestro como un aliado, para definirlo como un funcionario que se encontraba condicionado por el sistema.

La expectativa del advenimiento de la modernidad mutó hacia los principios de modernización como muestra de una deformación que se encuentra teorizada en el texto “Educación, escuela y democracia” donde se hizo un balance entre las últimas décadas del siglo XX y los primeros veinte años del siglo XXI, hallando procesos fallidos en términos de formación en convivencia social y democracia (R. Jaramillo, 2024, comunicación personal, 8 de febrero de 2024).

El campo educativo empezó a permearse de conceptos unificadores como: estrategia, certificación, empresa educativa, productividad, calidad y gerencia, en donde predominó el lenguaje de la privatización, acentuando el estatus de la educación como mercancía y campo de inversión de capital o lucro privado, expresado en las relaciones entre las leyes de oferta y demanda, la publicidad, lo comercial, la certificación y la acreditación de alta calidad de los programas. Además de ese cambio de nominación, la desfiguración del derecho a la educación implicó la segregación y exclusión social de poblaciones menos favorecidas, dejando de pensar la educación en su sentido formativo e integral, para dar paso a miradas instruccionales o de simple capacitación (Jaramillo, 2022).

Hasta el año 2001 las escuelas primarias colombianas contaban con autonomía directiva, curricular y financiera, elementos que cambiaron con la puesta en funcionamiento de la Ley 715 de 2001, en donde se fusionan con los colegios para formar las nuevas Instituciones Educativas en las cuales se oferta el servicio para los niveles de: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media. Esta transición hacia las nacientes Instituciones Educativas generó tensiones en las relaciones entre maestros (de escuelas) y profesores (de bachillerato), pues estos últimos mantuvieron una mirada deficitaria de sus compañeros y la escuela primaria.

Durante los primeros diez años del nuevo milenio, se decretó una nueva manera de acceder a la carrera magisterial, ser evaluados y de ascender dentro de la misma. La expedición del Decreto 1278 de 2002, o el Estatuto de profesionalización docente estuvo cargado de nuevas definiciones sobre el oficio, que han generado tensiones que persisten en la actualidad entre el magisterio. En primer lugar, el Estatuto Docente 1278 dialoga con los discursos de la economía y el mercado, que, según FECODE (Vanegas, 1999), adecuó el marco institucional educativo en los parámetros de

productividad, eficiencia, rentabilidad y a los ajustes fiscales con el fin de reducir la inversión del Estado en la educación.

En segundo lugar, apoyados en lo que mencionan Saldarriaga y Vargas, este decreto a nivel académico fue descrito como «la desprofesionalización de la profesión docente», “cuyo síntoma es la admisión al escalafón de profesionales con título universitario diferente al de Licenciado en Educación, es decir, a profesionales sin formación pedagógica” (2015, p. 292). Si bien el acceso de profesionales no licenciados a la carrera magisterial no es nuevo, este decreto privilegió la nominación de *docente* entendida “como un oficio que puede desempeñar cualquier profesional. El término docente aplica para todo aquel que dicta clase, que ejerce la docencia” (Álvarez, 2018a, p. 92), y, en esa medida, se deslegitimó a las instituciones formadoras de maestros, al saber pedagógico, y se privilegió el saber disciplinar.

El ingreso progresivo de profesionales no licenciados a través de concurso a la carrera docente de alguna manera desestimuló la formación inicial de maestros en las instituciones que históricamente se han ocupado de ella, además, generó que los directivos docentes se apartaran de actividades pedagógicas y se concentraran en funciones administrativas y gerenciales en busca de la calidad de la educación. Algo que llama la atención, es el hecho de que el Decreto 1278 coexiste con el 2277 de 1979, generó distanciamientos de tipo administrativo (nombramientos, ascensos, evaluaciones de desempeño) entre los maestros de ambos regímenes. Para Saldarriaga y Vargas (2015), el Decreto 1278 moviliza la concepción del maestro, al introducir la noción de profesión, y con esta, la *función docente* en el cual se privilegiaron las capacidades del sujeto y el discurso de las competencias, las cuales fijaron su atención en los desempeños, los resultados, la evaluación y el seguimiento.

8.2.9. El papel de la pedagogía en la formación de maestros

Algo que debe mencionarse, es la concepción que sobre la pedagogía y el maestro realizó la Resolución Ministerial 544 del 2010, en la cuál se desdibuja el enunciado de “la pedagogía como saber fundate”, puesto que, define al *educador* como “*profesional con formación pedagógica* que [...] orienta procesos de enseñanza y aprendizaje y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes” (Saldarriaga y Vargas, 2015, p. 300). La enumeración de competencias básicas y profesionales generó ambivalencias en la medida que las

definió como “el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje fundamentadas en la articulación de conocimientos, conceptos y procedimientos de los saberes de la disciplina, la didáctica, la historia, la epistemología y la pedagogía” (Saldarriaga y Vargas, 2015, p. 301). Esta nominación legal desconoció una serie de luchas magisteriales por el reconocimiento de la pedagogía como saber fundante en los programas de Licenciatura, que se libró décadas atrás.

Estas miradas emergentes sobre la profesionalización de los maestros propias de los primeros diez años del siglo XXI, aparecen como intentos de desprofesionalizar y despedagogizar el oficio del maestro, subvalorando su condición personal y académica, con el fin de fundar un nuevo perfil profesional para el docente, haciendo ver el anterior como negativo; así entonces, “es sobre la estigmatización y sobre las abundantes referencias a las supuestas carencias de los maestros, la base sobre la cual se elabora el discurso que artificiosamente justifica el nuevo perfil” (Ávila, 2012, p. 21).

Finalmente, se retoma el trabajo de Álvarez (2018a), con el fin de precisar la diferencia entre las nociones de educador, profesor, docente y maestro que circulan en Colombia. Para iniciar, socialmente se empleó el nombre de maestro para los egresados de Escuelas Normales que se desempeñaban en la escuela primaria, mientras que, el de profesor se usaba para referirse a quienes dictaban clases en la educación secundaria o la universidad y que tenían formación en una licenciatura; la docencia es entendida como un oficio que puede desempeñar cualquier profesional; mientras que, el educador es todo aquel que tiene una labor formativa: la madre de familia, el sacerdote, el gestor cultural, el alfabetizador, el líder comunitario, la internet o la televisión.

Sin embargo, dado que, la aparición de la educación pública como preocupación del Estado está ligada a los procesos de escolarización, y en este escenario emergió la figura del maestro, es esta la nominación que política e históricamente se emplea, con el fin de reivindicar un oficio con tradición y complejidad que no cualquier persona puede ejercer. De hecho, el vacío formativo en las universidades para los maestros de primaria, nos lleva a preguntarnos por la reconceptualización, y la reciente oferta de pregrados en Básica Primaria en las Universidades Colombianas, que ha tenido lugar a partir del año 2015, y con ello, identificar las miradas que las Facultades de Educación tienen sobre los maestros de estas nuevas licenciaturas, su papel dentro de las sociedades y los saberes con los cuáles se sustenta su formación inicial.

8.3. Reconceptualización del pregrado en Educación Básica Primaria: U. de A. (2015)

A partir del año 2015, al interior de algunas Facultades de Educación se inicia a pensar de nuevo en la formación universitaria de maestros de Educación Básica Primaria. Tras la publicación del informe departamental de Antioquia en el cual se realizó un balance sobre la calidad de la educación en Antioquia, se señaló a la Universidad de Antioquia -como institución formadora de maestros-, como responsable de esos bajos índices en las pruebas estandarizadas; razón por la cual, como iniciativa de los profesores Carlos Soto y Ricardo Gómez, se realiza un estudio sobre la nómina oficial del departamento, con el fin de identificar la presencia de los egresados en el territorio. Allí se encontró la siguiente información:

Es muy preocupante que en la planta docente de básica primaria en Antioquia se encuentren 3.381 maestros, que se desempeñan en los municipios no certificados y no cuentan con estudios universitarios; de éstos el 84% (2.232) ejercen su labor docente en el nivel de básica primaria, y aproximadamente el 75,5% (1.688) laboran en centros educativos rurales o en instituciones educativas rurales (Soto y Gómez, 2015), estas cifras permiten argumentar la necesidad de crear propuestas formativas en educación superior para la formación de maestros que garanticen el acceso y la permanencia universitaria y contribuyan a mejorar la calidad educativa. (Facultad de Educación-UdeA⁴, 2016, p. 7)

En relación con las plazas ocupadas en la nómina oficial de la Secretaría de Educación de Antioquia el trabajo de Gómez et al. (2014, citado en Facultad de Educación-UdeA, 2016), identificó que solo el 4% de estos profesores eran egresados de la Universidad de Antioquia, y se encontraban concentrados mayoritariamente en los municipios no certificados que hacen parte del Valle de Aburrá, por lo tanto, la Facultad de Educación emprendió la tarea de proyectar una iniciativa que los vinculara con los desafíos de la educación del departamento, armonizaron su aporte social con las reales necesidades del entorno (P. Soto, comunicación personal, 4 de marzo de 2024). La Universidad de Antioquia identificó un nicho formativo en estos maestros Normalistas Superiores, quienes se desempeñaban mayormente en zonas rurales. Así, entonces, inició a gestarse

⁴ Se empleará esta nomenclatura, haciendo adaptación a las normas de citación del Manual de Normas APA, en aras de evitar confusión al lector para cuando se hace referencia a los documentos maestros de las facultades de educación, tanto de la Universidad de Antioquia como de la Universidad Pedagógica Nacional. Si bien en las citaciones se empleará esta convención, en las referencias no se aplicará, pues allí no inducen a confusión.

en la Facultad de Educación un programa novedoso en términos de regionalización que respondiera a las demandas sociales y contribuyera con la calidad de la educación en los territorios, al recontextualizar la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria.

En sus inicios, el programa fue pensado con el nombre de *Maestros a la U*, obedeciendo a la propuesta del gobierno para el periodo 2013-2015, por “Una Facultad de Educación que apoya la construcción de una sociedad equitativa, solidaria y educada” (Soto, 2016, p. 14), con el programa, se buscaba la formación profesional de los maestros normalistas que hacían parte de la nómina oficial del departamento de Antioquia. “La iniciativa contó, además, con el respaldo de la Universidad Pedagógica Nacional, como institución interesada en replicar esta experiencia bajo el compromiso de cofinanciar su desarrollo” (Soto, 2016, p. 14). El programa se materializaría con la puesta en marcha de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, en metodología a distancia, aprobada por el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia en el mes de diciembre del 2015, y se esperaba iniciar admisiones para el semestre 2016-2. El cambio más visible dentro de este nuevo proceso fue su nominación como *formación profesional* en lugar de *profesionalización* como se había referenciado décadas atrás, asumió entonces, una postura de validación por los saberes de los maestros Normalistas que se desempeñaban en los Centros Educativos Rurales (CER) y en la práctica, realizaban las mismas funciones que maestros licenciados.

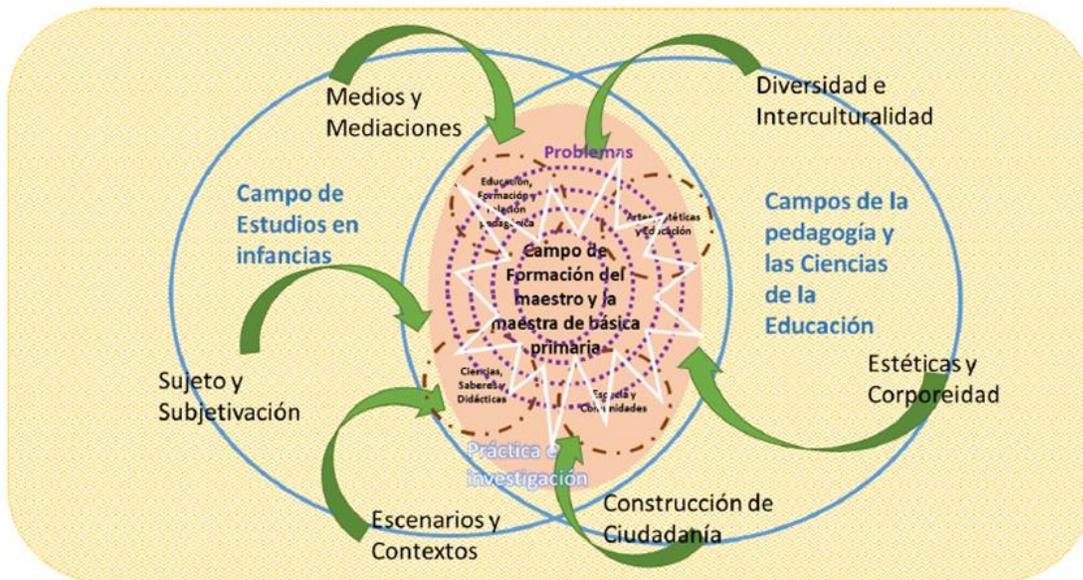
En relación con el Perfil del egresado de la LEBP de la U. de A., este se describe en el Documento maestro (Facultad de Educación-UdeA, 2016) como un profesional que se reconoce como sujeto de saber, de deseo y sujeto político, con capacidad de articular las tradiciones pedagógicas y didácticas a su experiencia. El egresado comprende los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sujetos que habitan la escuela: niños, niñas, jóvenes y adulto; desplegando propuestas transversales, integradoras, flexibles y contextualizadas en las cuales se vinculan los saberes disciplinares y propios de las comunidades educativas donde se desempeñan.

La propuesta formativa del programa se nutrió de los campos de *la pedagogía y las ciencias de la Educación y el campo de los estudios en infancias*, se configuró así, un campo de formación de los licenciados (as) en Educación Básica Primaria, con presencia de diversos componentes que abordan problemas y retos de formación de los futuros maestros, al buscar relacionarse entre sí con el fin de representar una propuesta de formación integral, contextualizada y pertinente. Los

componentes a su vez agrupan espacios de formación que responden de forma explícita, directa y profunda problemas y retos de cada componente. En la siguiente figura se nombran los aportes de los campos de la pedagogía y las ciencias de la Educación y el campo de los estudios en infancias.

Figura 11

Campos de la pedagogía y las ciencias de la Educación y el campo de los estudios en infancias



Fuente: Tomado de Facultad de Educación-UdeA, 2016

Como señala la figura, la reciente versión de la Licenciatura en Educación Básica Primaria se fundamenta en la formación por problemas y la formación por componentes, por lo que la propuesta no se pensó en espacios fragmentados, sino, integradas a partir de estos, entre los que se encuentran: Escuela y comunidades, Ciencias, saberes y didácticas, Artes, estéticas y educación, Educación, Formación y Relación Pedagógica y Prácticas e Investigación. En la siguiente figura se muestran los campos formativos de la LEBP, (Facultad de Educación-UdeA, 2016).

Figura 12*Campo de formación de los licenciados(as) en Educación básica primaria***Fuente:** Tomado de (Facultad de Educación-UdeA, 2016, p. 23)

A diferencia de la versión del programa del siglo anterior, el reciente programa contempla como campos de formación: las ciencias, saberes y didácticas, con el fin de ocuparse de las relaciones del maestro con los saberes y las preguntas por las didácticas, al relacionar la pedagogía con los saberes, las ciencias y las teorías del aprendizaje. Se evidencia un interés por las artes, las estéticas y la educación y sus reflexiones con los lenguajes expresivos, la creatividad, la experiencia artística, y lúdica de niños y maestros. El campo de la escuela y las comunidades aporta una lectura crítica de las representaciones sociales y culturales sobre el cuerpo, reconoce los saberes situados y propone la lectura crítica y propositiva de los diversos entornos socioculturales.

En relación con la educación, formación y relación pedagógica, genera propuestas sensibles a las comunidades con las que trabaja el maestro, y se aproxima a la tradición educativa y pedagógica a nivel nacional e internacional. Finalmente, el campo de prácticas e investigación promueve el desarrollo de competencias investigativas, la producción de saberes pedagógico y didáctico, y el desarrollo de competencias para la construcción y puesta en marcha de estrategias, metodologías e iniciativas para la enseñanza y el aprendizaje.

Otro elemento diferencial de la propuesta del 2015 es que acude a referentes de formación relacionados con los escenarios y contextos, la diversidad y la interculturalidad, el sujeto y la

subjetivación, los medios y mediaciones, las estéticas y la corporeidad y la construcción de ciudadanías, como apuestas por problematizar los contextos y escenarios; discute sobre las expresiones de género, etnia, identidad, diversidad e interculturalidad. Se preocupa del sujeto, las subjetividades y los procesos de subjetivación; acude a los problemas relacionados con la comunicación, los lenguajes generados por las tecnologías y su impacto en la cultura; además, establece entre los maestros en formación la pregunta por el cuerpo como entidad histórica y política; finalmente, fija su mirada en elementos como la memoria y la conciencia histórica con el fin de realizar lecturas sobre una escuela permeada por múltiples violencias y fenómenos sociales.

El plan de estudios se organizó a partir de la delimitación de problemas que han considerado la indagación y la lectura crítica de las necesidades formativas latentes entre los maestros en ejercicio, las demandas sociales, de avances y debates en el campo académico. Estos problemas son ejes articuladores de los componentes y espacios de formación y orientan los procesos en cada uno de los niveles, por ello, fue pensado en dos momentos: el primero de ellos, ocupa siete semestres y es nivel de fundamentación, en el cual se ofertan elementos básicos en relación con el conocimiento, desarrollo de competencias y actitudes en relación con la pedagogía, las ciencias de la educación, la didáctica, los saberes específicos y del contexto; mientras que, los últimos tres semestres corresponden al momento de profundización, en el cual se le permite a los estudiantes hacer énfasis en asuntos propios del campo de acción del Licenciado en EBP, articulando los seminarios de profundización, la práctica pedagógica, las electivas y el trabajo de grado.

Las líneas de profundización fueron propuestas por los grupos de investigación y los colegios académicos de la Facultad de Educación, cuya aplicación específica en la Educación Básica Primaria, las articula con los seminarios de profundización, la práctica pedagógica y las electivas. Estos escenarios representan una oportunidad de profundización teórico-conceptual, metodológico e investigativo, vinculadas a las prácticas pedagógicas. Dentro de las líneas de profundización inicialmente sugeridas se encuentran:

Figura 13*Líneas de profundización LEBP (2016)*

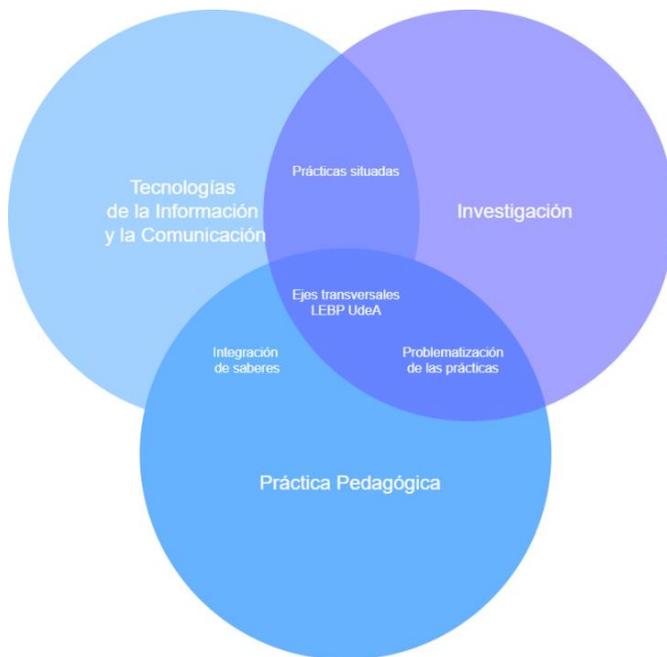
Fuente: Tomado de (Facultad de Educación-UdeA, 2016)

La figura presenta las líneas de profundización ofertadas en el programa, las cuáles van acompañadas de una pregunta. En el caso de la Educación rural, esta se pregunta por la puesta en diálogo entre la ruralidad y los procesos formativos de los niños y niñas de la básica primaria; la Educación especial busca profundizar en las concepciones de inclusión y desarrollo de talentos excepcionales en búsqueda de procesos pedagógicos incluyentes. En lo que respecta a la enseñanza de la lengua castellana, cuestiona el desarrollo de las capacidades comunicativas y los procesos de lectura y escritura que realizan los maestros; en el caso de la enseñanza de las matemáticas, se pregunta por el desarrollo del pensamiento matemático y aprendizaje de las matemáticas como un campo de saber formal; por su parte, la educación para la paz problematiza la manera en la que el maestro de básica primaria aporta a la construcción de una cultura de paz desde los procesos educativos propios de la escuela. Finalmente, la gestión educativa se ocupa de la gestión escolar y la manera en la que el maestro se apropia de esta.

El programa acude a ejes transversales con el fin de integrar y concebir los contenidos como un conjunto de agrupaciones que pueden ser pensadas en términos dialógicos entre diversos contenidos, contextualizar saberes y diferenciar conceptos. “Esta apuesta también tiene en sus objetivos el desafío y las potencias intelectuales que esto puede dar a los estudiantes, como la identificación y conexión de ideas, la capacidad de solucionar problemas, de comunicar nuevas ideas, entre otros” (Torres, 2015, p. 99, citado en Facultad de Educación-UdeA, 2016, p. 38). Se asumen como ejes transversales del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica Primaria los siguientes:

Figura 14

Ejes transversales del plan de estudios LEBP (2016)



Fuente: Tomado de (Facultad de Educación-UdeA, 2016, p. 39).

Uno de los elementos importantes para el programa, es el de la interdisciplinariedad, entendida como principio que responde a la necesidad de aprehender la realidad, y de dar soluciones a problemas complejos y prácticos, haciendo uso de múltiples lentes (Facultad de Educación-UdeA, 2016), es decir, permite el diálogo entre las disciplinas y los campos de saber. En el programa la interdisciplinariedad se expresa en los componentes: Educación e infancias, Ciencias, saberes y didácticas, Prácticas pedagógicas y Trabajo colectivo.

Para empezar, el componente de Educación e infancias se encarga de pensar los problemas históricos alrededor de las disciplinas que la han teorizado, entre ellas la pedagogía, psicología, sociología, antropología, filosofía, ciencias políticas, la medicina y la arquitectura, por lo tanto, este componente “nutre los diferentes espacios de formación, los cuales más que presentar conocimientos acabados abordan problemas del pensamiento, sus tensiones, luchas, diversidad de posturas que requieren de una continua reflexión e intercambio de conocimientos” (Facultad de Educación-UdeA, 2016, p. 40).

En segundo lugar, el componente de Ciencias, saberes y didácticas reúne diversos saberes delimitados disciplinarmente, aunque sus preguntas son atravesadas por la enseñanza, la formación, la elección de los contenidos, el aprendizaje, la relación pedagógica, la didáctica, teorías curriculares, psicología cognitiva, entre otras. De la misma manera, el componente de Escuela y Comunidades se ve definido por espacios formativos que permiten la lectura de ellos contextos regionales donde se oferta el programa, nutriéndose de la complejidad de los problemas socioculturales, sociales, educativos y didácticos a los cuales se enfrenta un maestro de Educación Básica Primaria.

Finalmente, las Prácticas pedagógicas dentro del programa, son el escenario en el cual se materializa la interdisciplinariedad, al ocuparse de los problemas propios del oficio, reúne una pluralidad de abordajes disciplinares y saberes derivados de la experiencia y de los contextos. La práctica pedagógica se compone de elementos formativos en investigación y de la actualización teórica de los mismos, al vincular los saberes disciplinares y pedagógicos con las particularidades y necesidades de los territorios en donde se desempeñan los maestros en formación.

8.4. Reconceptualización del pregrado en Educación Básica Primaria: Universidad

Pedagógica Nacional (2016)

A diferencia de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) no contó en los años ochenta con un pregrado en Básica Primaria, y su interés por este programa se gestó en el año 2015, cuando con la intención de continuar fortaleciendo los convenios con la U. de A., ofertan una Maestría en estudios en infancias, que los llevó a problematizar este campo, y a pensar posteriormente en los procesos de formación profesional de Normalistas Superiores, a través de una Licenciatura en Educación Básica Primaria que, que les permitiera unir esfuerzos y

maximizar recursos. Sin embargo, el trámite del registro calificado estaba a punto de terminarse por parte de la Universidad de Antioquia, mientras que en la UPN recién iniciaba, por lo cual no fue posible adelantar el proceso de manera conjunta; aunque la iniciativa de compartir la elaboración de cursos y promover intercambios académicos entre los programas ha sido una idea que persiste (Facultad de Educación-UPN⁵, 2016, p. 10).

Dada la relación entre ambas universidades, y la similitud en los programas, la UPN en su documento maestro para la LEBP (Facultad de Educación-UPN, 2016), comparte elementos similares a los de la Universidad de Antioquia, entre ellos: la justificación, los contenidos curriculares, la fundamentación teórica del programa, la propuesta académica y la estructura general del plan de estudios, aunque en este elemento se realizaron variaciones en la fundamentación pedagógica, la estructura de los créditos y el sentido de algunos cursos o la inclusión de otros. Además, existe una diferencia en la explicación y caracterización de los espacios académicos (Facultad de Educación-UPN, 2016, p. 10).

La creación de un programa tan específico obedece a la comprensión que la UPN realizó sobre la importancia de la formación profesional de maestros para el nivel de primaria, los cuales estuvieran en capacidad de familiarizar a los estudiantes con las gramáticas de las disciplinas y la comprensión de sus contextos, el acceso a los códigos escritos y numéricos y, en donde se desarrollaran habilidades de pensamiento para ser lectores competentes y ciudadanos responsables. El pregrado no solo obedece al reconocimiento de la educación básica como un nivel descrito por la Ley General de Educación de 1994, y a su organización de las áreas básicas y sus objetivos en los cinco grados, sino, que reclama como necesaria la formación adecuada de profesionales que puedan asumir los procesos educativos en la escuela.

Un elemento diferencial del programa de la UPN radica en las relaciones que establece entre el saber pedagógico y las ciencias de la educación, las cuales atraviesan la fundamentación del rol del maestro y su formación en las áreas básicas, por lo tanto, en su interés por la formación alrededor de los contenidos de los saberes específicos y sus didácticas. El programa se preocupa

⁵ Se empleará esta nomenclatura, haciendo adaptación a las normas de citación del Manual de Normas APA, en aras de evitar confusión al lector para cuando se hace referencia a los documentos maestros de las facultades de educación, tanto de la Universidad de Antioquia como de la Universidad Pedagógica Nacional. Si bien en las citaciones se empleará esta convención, en las referencias no se aplicará, pues allí no inducen a confusión.

por abordar la constitución de las subjetividades de los estudiantes, sus contextos, el saber sobre las infancias y las juventudes y los modelos flexibles que permiten la atención a poblaciones con capacidades y ubicaciones diversas (Facultad de Educación-UPN, 2016, p. 27).

La formación de maestros de básica primaria es una discusión vigente a nivel mundial. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, esta propuso una formación generalista con énfasis en algunas áreas relacionadas con las necesidades y demandas educativas y sociales, que garantizara que los maestros de primaria tuvieran el mismo nivel que los profesores de secundaria. Por lo tanto, contempló que sus contenidos curriculares profundizaran en: Educación rural; Educación especial y talentos excepcionales; Enseñanza de la Lengua castellana; Enseñanza de las matemáticas, educación para la tramitación de conflictos y la construcción de paz; Educación física, recreación e interculturalidad; educación para las ciencias, las tecnologías y el ambiente.

En esa línea de formación, la UPN propone un pregrado pensado en relación con un fuerte componente disciplinar en las áreas específicas, que permita la reflexión sobre la construcción de los saberes de los niños, el abordaje de las diversidades, la atención a poblaciones urbanas y rurales, la educación para poblaciones en extra edad, el reconocimiento de la inter y la transdisciplinariedad, la dimensión socio-afectiva en la formación de los niños, la lectura de contextos y la atención al planteamiento de proyectos para una educación para la paz y el posconflicto que requería el país. Por lo tanto, la apuesta formativa de la UPN busca el reconocimiento de sus egresados como sujetos políticos que incidan en las transformaciones de los territorios en los cuales se desempeñan.

La propuesta de formación en el pregrado de la UPN retoma elementos de los campos de la pedagogía y las ciencias de la Educación junto con las del campo de los estudios en infancias. El primero de ellos, permite el reconocimiento de la historicidad de la pedagogía y las tradiciones que han pensado la educación, la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la relación pedagógica, los enfoques pedagógicos alternativos y la reflexión sobre otras educaciones (Facultad de Educación-UPN, 2016, p. 50). En lo que se refiere al campo de estudios en infancias y juventudes, este se sitúa en el marco de las diferencias poblacionales, culturales y sociales. En él tienen lugar las infancias y juventudes diversas, la atención a poblaciones en extra-edad que habitan la escuela, con el fin de problematizar las concepciones hegemónicas sobre la infancia, trascendiendo los determinismos biológicos, jurídicos o políticos, desnaturalizando aquellas prácticas educativas y escolares que

asumen que solo ciertos sujetos en determinadas edades pueden transitar la escuela primaria. En otras palabras, es necesaria la pregunta por los sujetos que habitan la escuela y el reconocimiento de sus diversidades.

El campo de formación del Licenciado en Educación Básica Primaria propuesto por la UPN se configuró en las relaciones entre los campos de estudios en infancias y juventudes y el campo de la pedagogía y ciencias de la educación. En ellos, se presentan los ejes de formación que articulan problemas y retos propios de la formación de maestros.

Figura 15
Ejes de formación LEBP UPN



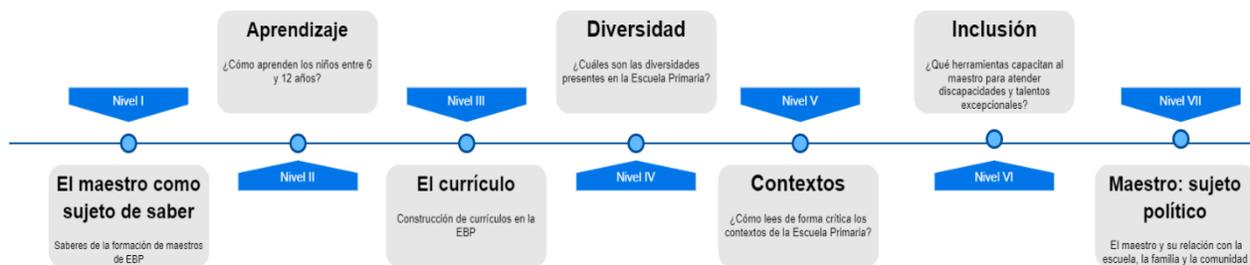
Nota: Creado a partir de (Facultad de Educación-UPN, 2016, pp. 50-51).

La anterior figura muestra como la UPN nombra como “ejes transversales” aquello que la U. de A. denomina como “componentes”, pero el concepto presente en ambos documentos maestros es igual, por lo tanto, comparten la misma definición y objeto de estudio, razón por la que no se realiza una descripción detallada sobre los mismos.

El plan de estudios de la LEBP organizó los espacios formativos, delimitados por problemas y contenidos del campo educativo y otros campos de saber, acorde a los propósitos formativos del programa. En esa medida, se encuentra delimitado por problemas de formación que dan respuesta

a las demandas sociales que se le hacen al oficio. Al igual que la Universidad de Antioquia, su estructura está pensada en dos ciclos: fundamentación y profundización; en el primer caso, se refiere a la formación impartida durante los primeros siete semestres, en donde se ofertan elementos básicos relacionados con los conocimientos, desarrollo de competencias y actitudes en relación con la pedagogía, las ciencias de la educación, la didáctica, los saberes específicos y del contexto; mientras que, el ciclo de profundización representa para el programa la materialización de la articulación entre los seminarios de profundización, la práctica pedagógica y las electivas. En la siguiente figura se muestran las líneas del primer ciclo.

Figura 16
Preguntas por niveles LEBP



Fuente: Creado a partir de (Facultad de Educación-UPN, 2016).

La figura 17 reúne las preguntas por niveles de formación del programa. En el nivel I, aparece la pregunta por los saberes en la formación inicial de maestros de Básica Primaria, el aporte de la tradición pedagógica a su constitución como sujeto de saber, de deseo y como sujeto público; la relación del maestro con las ciencias y saberes, y las relaciones intersubjetivas en el oficio de enseñar. La pregunta en el Nivel II está centrada en las maneras en las cuáles puede ocurrir el aprendizaje en los niños y niñas sin distinción de su rango etario; el papel de la cultura y el maestro en los procesos de aprendizaje, la relación de las artes y las estéticas en los procesos cognitivos de los niños y niñas de primaria, y, la construcción de conocimientos científicos en la escuela.

La pregunta en el nivel III se ocupa de los retos curriculares a los cuales se enfrenta el maestro, relacionados con la integración, las formas en las que se relacionan los saberes escolares, los dispositivos de enseñanza que se ocupan de la integración y la transversalidad en la escuela primaria, y, las articulaciones entre la enseñanza del lenguaje y las matemáticas en la escuela. El nivel IV se pregunta por los procesos de inclusión y las reflexiones sobre la diversidad y la

diferencia, la identificación de talentos excepcionales y la atención de dificultades de aprendizaje relacionadas con el lenguaje y las matemáticas.

El nivel V se encarga de problematizar los territorios y contextos en los que se desempeñan los maestros de primaria, las lecturas críticas de la ruralidad, las relaciones entre la escuela y los contextos y la exploración de prácticas situadas de lectura y escritura. El nivel VI relaciona la diversidad con las ciencias y la manera en la cual pueden generarse procesos de enseñanza aprendizaje en diálogo con la atención a diversidades culturales, de género o de aprendizaje. Finalmente, el nivel VII aborda al maestro como sujeto político y estudia las estrategias que este moviliza para relacionar la escuela, la familia y la comunidad, promoviendo la reflexión sobre los retos educativos que enfrenta el maestro para pensar su oficio en contextos de violencia.

Las líneas de profundización del pregrado de la UPN son parcialmente similares al de su programa homónimo de la U. de A., por lo menos sus propósitos y definiciones son exactos para las líneas de: ruralidad, educación especial y talentos excepcionales, enseñanza de la lengua castellana y enseñanza de las matemáticas, por lo que no son descritas a continuación. Sin embargo, la UPN no oferta una línea de profundización en gestión y, en cambio, agrega tres líneas relacionadas con la educación para la tramitación de los conflictos y la construcción de paz, educación física, recreación e interculturalidad, y las Ciencias, las Tecnologías y el Ambiente.

La línea de profundización de educación para la tramitación de los conflictos y la construcción de paz se pregunta por la manera en la que el maestro de básica primaria no solo aporta por la construcción de una cultura para el trámite pacífico de los conflictos, sino, por la construcción de paz desde los procesos educativos y formativos de la escuela. El énfasis en educación física, recreación e interculturalidad, se ocupa de los aportes del maestro de primaria a los procesos formativos de los niños y niñas para la construcción social, a partir de los saberes y prácticas pedagógicas asociadas a la Educación Física, la Recreación y la interculturalidad. Finalmente, la línea de Ciencias, Tecnologías y el Ambiente, se cuestiona por los aportes del maestro de primaria en la comprensión del lugar que ocupan las ciencias y las tecnologías en contextos de crisis ambientales. Estas relaciones se registran en la siguiente figura.

Figura 17
Líneas de profundización de la LEBP UPN (2016)



Fuente: Tomado de (Facultad de Educación-UPN, 2016, p. 58).

Con la intención de identificar los ejes de formación (fundamentación y profundización) y su distribución en créditos durante el pregrado, se empleó la siguiente figura, tomada del documento maestro del programa de la UPN.

Figura 18
Ejes de formación LEPB



Fuente: Tomado de (Facultad de Educación-UPN, 2016, p. 73).

Otro de los elementos diferenciales de la UPN se centra en la descripción de competencias comunicativas, científicas, matemáticas, de razonamiento cuantitativo, ciudadanas y las relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales atraviesan la formación inicial de maestros de básica primaria y les sugieren tener capacidades relacionadas con la atención a las demandas académicas que impliquen la construcción discursiva, mediada por la producción y comprensión de diversos tipos de textos a nivel verbal y no verbal; la construcción de lógicas para hacer de los maestros competentes a nivel matemático, la comprensión, diseño y aplicación de métodos, procedimientos y argumentos fundamentados en contenidos matemáticos genéricos.

Además del desarrollo de las competencias necesarias para la formación en ciencias y tecnologías a partir de la observación, la recolección de información, la experimentación y la discusión con otros; la superación de la mirada de la ciudadanía restringida al ámbito participativo instituido, y la ampliación del espectro en contextos de coyuntura política, los posibles acuerdos en la Habana entre las FARC-EP y el Gobierno nacional, pensando en la construcción de destinos colectivos enmarcados en la paz y la reconciliación; y, finalmente, permitir las nociones básicas que les permitan a los maestros ser competentes para seleccionar los momentos en los cuales integrar las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza en el aula. En la siguiente figura se reúnen las competencias mencionadas:

Figura 19
Competencias LEBP UPN (2016)



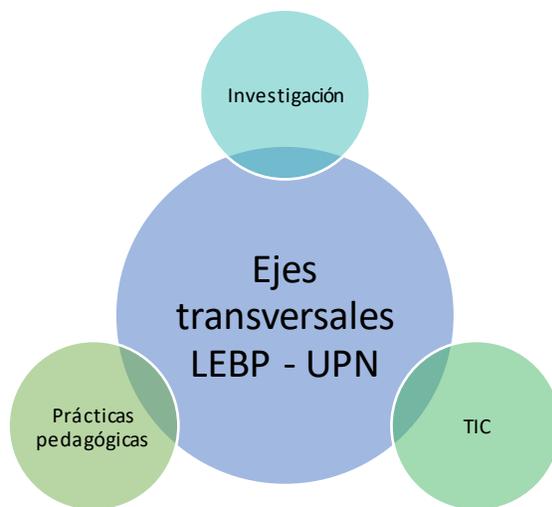
Fuente: Tomado de (Facultad de Educación-UPN, 2016).

El programa de la UPN fue pensado a partir de una serie de ejes transversales que buscan el diálogo de saberes, entre la investigación, las tecnologías de la información y la comunicación y las prácticas pedagógicas. Inicialmente, la modalidad a distancia del programa representa la posibilidad de reflexionar frente a la integración de las nuevas tecnologías en los procesos educativos, con el fin desarrollar competencias específicas en los maestros en formación, quienes pueden emplear diversos medios para la integración de las TIC en sus procesos formativos. En segunda instancia, la investigación se constituye como un eje transversal, que posibilita la construcción colectiva de conocimiento y la articulación con las prácticas pedagógicas, como escenarios de lectura crítica de los contextos y de confrontación de saberes y experiencias que se materialicen en la construcción de propuestas prácticas a problemas pedagógicos y didácticos.

El espacio de práctica es un escenario de creación, construcción, interrogación y problematización del ser y el quehacer de los maestros en formación. Las prácticas son el espacio donde se vinculan los problemas formativos y los contextos reales de intervención, aplicando y dinamizando sus reflexiones y aprendizajes sin desligarse de los espacios de formación específicos. La siguiente figura representa lo expuesto anteriormente.

Figura 20

Ejes Transversales del plan de estudios



Fuente: Construido a partir de (Facultad de Educación-UPN, 2016, p. 59).

Finalmente, la siguiente figura se aprecia la distribución de los espacios de formación, en los niveles de fundamentación y profundización en el pregrado en Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, relacionando los campos de saber, los campos de formación y los ejes formativos. Como se ha descrito anteriormente, el campo de la Educación Básica Primaria dialoga en esta propuesta con los campos de estudios en infancias y juventudes y los campos de la pedagogía y las ciencias de la educación.

Figura 21
Representación del Plan de Formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria



Fuente: Tomado de (Facultad de Educación-UPN, 2016, p. 49).

8.5. Caracterización de los saberes de la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria

Caracterizar implica presentar o describir detalladamente un objeto con sus rasgos característicos (Rojas y Tasayco, 2020, p. 157). Para efectos de esta investigación, los saberes fueron caracterizados a partir de un conjunto de relaciones presentes en cada corte histórico, los

cuales representaron relaciones entre discursos, prácticas, demandas y expectativas que permearon la formación inicial de maestros de Básica Primaria en cada uno de ellos.

Conscientes de las complejas lógicas y procesos sociohistóricos en los cuales están inmersos los campos académicos y las políticas educativas, se entiende que la incursión, desaparición o modificación de un saber en la escuela está lejos de ser un proceso neutral, pues estos fenómenos visibilizan o acentúan unos sentidos, mientras desestiman o invisibilizan otros; tal y como lo señala Parra-Mosquera (2016), el resultado de estas elecciones, tiene efecto en los sentidos, los contenidos y las maneras de entender cómo se conoce, qué es conocimiento, cómo se materializa y divulga, como se nombra, para qué y para quién se conoce, impactando en las prácticas y dinámicas cotidianas de la escuela y la sociedad.

Aunque la investigación se aproximó a los discursos que formaron maestros para el nuevo milenio en ausencia de la Licenciatura en Educación Básica Primaria (entre el año 2000 y el 2015), el objeto se centró en los periodos en los cuales el programa existió, razón por la cual ese corte histórico puede ser motivo de futuras investigaciones que se ocupen de él.

Este apartado hace énfasis en los tres grupos de saberes caracterizados: el primero, centrado en el alumno, el aprendizaje, la planificación y la administración curricular, pertenecientes al periodo entre 1966 y 1982, momento previo a la configuración de los pregrados analizados; un segundo grupo de saberes centrados en la planificación y los discursos didácticos que comprendieron el periodo entre 1982 y 1999; finalmente, un grupo de saberes preocupados por las infancias, las diversidades, los contextos y los saberes situados, propios de los programas emergentes a partir del año 2015. Esta división se realizó con el fin de identificar posibles discontinuidades y permanencias en los saberes de la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en los programas seleccionados.

8.5.1. Saberes sobre la infancia, el aprendizaje y la administración curricular

El primer grupo de saberes corresponde al periodo entre 1966 y 1982, el cual fue constituido a partir de la presencia de los discursos psicológicos y tecnológicos en la educación que se instalaron en los procesos de formación de maestros. Ejemplo de ello fue la expedición del decreto 1419 de 1978, el cuál complementó el decreto 088 de 1976, a través de los cuáles se señalaron las

normas y orientaciones básicas para el diseño y administración curricular en los niveles de educación formal. Con ellos se precisó el concepto de currículo como "un conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación" (Gómez et al., 1982, p. 626).

Estas disposiciones le asignaron a los programas educativos características de centrarse en el alumno, el equilibrio entre la teoría y la práctica, la integración social y la conversión a mixtos de todos los planteles educativos oficiales. La idea de un currículo centrado en el alumno encuentra sustento histórico a partir de tres fenómenos: en primer lugar, la emergencia de la infancia y el papel de los discursos pedagógicos en la constitución del niño en alumno; en segundo lugar, la declaración de la infancia como sujeto de derecho y finalmente, el desplazamiento de los discursos de la enseñanza por los del aprendizaje.

Para iniciar, la emergencia de la infancia se relacionó con los procesos de escolarización que respondieron históricamente a los modos de ser del gobierno de la población y a los propósitos formativos de cada momento histórico. La comprensión de la infancia como invención social del siglo XVI estableció relaciones entre la familia, la escuela, la educación y la pedagogía, la cuál, a través de sus discursos constituyó escolarmente a la infancia, empleando la escuela como dispositivo de infantilización de una parte relevante de la población. El reconocimiento del nacimiento de la infancia y su relación con la escuela, produjo una nueva subjetivación: el ser alumno -lo cual no es un paso posterior a la niñez, sino parte de su origen-. (Herrera, 2018, p. 161).

En esa medida, el discurso pedagógico se sustenta en la premisa de que, todo niño es alumno, y por ende, se encuentra en capacidad de aprender. Así, tanto la escuela como la pedagogía producen subjetividades infantiles a través de la práctica pedagógica. En adición, nombra los saberes discursivos que han atravesado históricamente a la escuela y el cuerpo de los niños, asumiendo formas disciplinares y biopolíticas; entre ellos se encuentran: el derecho, la psiquiatría, la biología, la medicina, esta última prestó su mirada evaluadora sobre la infancia alrededor de su desarrollo físico, su fisionomía, funcionamiento normal y patológico; mientras que, a nivel biopolítico, los discursos se instauraron en la formación de maestros a través de los saberes sobre la higiene escolar, la educación física, la gimnasia y los juegos del niño en tanto alumno.

La infancia no era solo un campo de proyecciones, sino, una fuente de preocupaciones teóricas que generó un espectro de discursos que la contextualizaron axiológicamente, la perfilaron a partir de lo ético, la explicaron de modo científico y sustentaron la existencia de la psicología del niño y de la pediatría, al representar “un recorte específico del ciclo vital humano que justifica elaborar un sinnúmero de premisas y de afirmaciones igualmente específicas, particulares de esa etapa de la vida del hombre, exclusivas de la niñez” (Narodowski, 2007, p. 26).

En este escenario, el interés de los Estados y las instituciones por la población infantil se enmarcan en medio del contexto en el cuál a partir de 1948 se promulgaron los Derechos Humanos, además, la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) proclamó los derechos de los niños y jóvenes, que nutrieron en adelante la reflexión y producción de normas sobre las infancias y las juventudes en el mundo, haciendo posible posteriormente, la concepción de una infancia como sujeto de derecho.

En el marco de la constitución de 1991, reglamentada con la Ley 115 y de la ley de infancia y juventud de 1989, Ley 1098 del 8 de noviembre del 2006, el discurso de los derechos se fue apropiando en las instituciones escolares produciendo un sinnúmero de cambios entre los cuáles pueden nombrarse: los manuales de convivencia, a través de los que se reglamentaron e implementaron los derechos de las infancias en las escuelas colombianas a partir de 1994. La declaración de la infancia como sujeto de derecho, obedeció a estrategias de los Estados por cambiar la condición infantil que se encontraba vulnerada por el subdesarrollo y los conflictos de las naciones, además, permitió la diferenciación entre el niño y el alumno -producida por la escuela y los discursos pedagógicos-, aumentó la preocupación por conocerlo para educarlo mejor y, en consecuencia, su escolarización hizo visibles sus derechos, posibilitando su desarrollo y cuidado por parte de las instituciones escolares.

El nuevo orden mundial establecido tras la guerra fría, introdujo los discursos del desarrollo económico, social y político en las naciones, haciendo de la educación un camino expedito para la búsqueda del progreso. El fenómeno de la mundialización introdujo en Colombia las regulaciones de organismos internacionales sobre el sistema educativo, implementando la tecnologización de la educación, la tecnología instruccional y la curricularización; cuya consecuencia fue la adopción de saberes como la planeación, la teoría de sistemas y la psicología, las cuales posicionaron lo

educativo sobre lo pedagógico; así, la dupla enseñanza-aprendizaje desplazó el interés del saber del maestro que enseña, hacia el infante en tanto sujeto que aprende.

Este fenómeno de desplazamiento de la enseñanza hacia el aprendizaje, fue estudiado en la década de los cincuenta por Hannah Arendt, cuando en la sociedad estadounidense inició a cuestionarse la autoridad del maestro, priorizó el desarrollo de habilidades de los estudiantes y su aprendizaje. Investigaciones como la de Biesta (2016), ya advertían de la aparición del *lenguaje del aprendizaje en la educación* el cuál se instauró en los programas de formación inicial de maestros, reconfigurando las visiones de la escuela, el alumno y los maestros; las primeras fueron vistas como ambientes de aprendizaje, los alumnos como aprendices y el maestro como facilitador de aprendizajes.

El maestro y la enseñanza fueron desdibujados por la *aprendificación* pues el interés por la comprensión de las maneras en las cuales el niño aprende, se instauró en los discursos académicos con teorías emergentes sobre “el eterno aprendiz”; esta nueva subjetividad, nombrada por Noguera-Ramírez y Rubio (2020) como el *homo discendis*, describe al sujeto contemporáneo en aprendizaje permanente, por lo que no necesita el conocimiento, sino la información; debe aprender a aprender e incluso a desaprender, pues ante la innovación acelerada los aprendizajes previos y el conocimiento acumulado representan un obstáculo. Así, la formación pierde importancia, pues el nuevo sujeto no solo debe adaptarse, sino, ante todo, cambiar de forma permanentemente (Noguera-Ramírez y Rubio, 2020).

Al interior de los programas de formación inicial de maestros, el interés antes centrado en la atención del niño, sus actitudes, aptitudes, intereses, necesidades o procesos fue desplazado hacia creciente interés por el aprendizaje: las conductas, habilidades y destrezas del alumno; como se mostrará más adelante, esto posicionó a los discursos psicológicos dentro de la formación inicial de maestros, con el fin de cambiar sus procesos formativos, buscando idoneidad profesional y acudiendo al uso de nuevos métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje.

En el caso de la U.de A., el pregrado inició a nombrar la edad primaria como una etapa llena de posibilidades, concebida como la tercera infancia, en la cuál el niño perfecciona las adquisiciones de la etapa preescolar y potenciaba su capacidad de aprendizaje, de absorción y almacenamiento de estímulos que le vienen del exterior, considerando que alrededor de los seis

años el ser humano llega a desenvolverse intelectualmente para iniciar a adquirir conocimientos abstractos; argumento disruptivo en un momento histórico en el que tanto la formación de maestros de primaria como la atención educativa de los menores habían sido consideradas objeto de estudio por las universidades.

Los saberes alrededor de las infancias, el aprendizaje y la administración curricular se hicieron presentes en la U. de A. a partir del año de 1982, y se encargaron de redefinir al niño en tanto alumno, contemplando esta etapa escolar como un periodo de maduración psíquica que permite el perfeccionamiento sensorial y motor, brindando mayor dominio de habilidades manuales, creaciones artísticas, fabricación de objetos, la complejidad de su coordinación y movimientos más veloces. El niño de la escuela primaria fue pensado como un sujeto capaz de realizar actividades que exigían hábitos operativos que, solo en esta edad se alcanzan. Por ende, la Educación Primaria fue descrita como una etapa adecuada para incluir actividades racionales y espontáneas y el uso del juego con fines pedagógicos en la escuela.

8.5.2. Saberes sobre la planificación: discursos didácticos y curriculares en la formación de maestros de Educación Básica Primaria (1982-1999)

Los saberes de la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en el periodo entre 1982 y el año 1999 se relacionaron con el marcado interés por los procesos de producción, industrialización y desarrollo económico, los cuales insertaron en diversas actividades sociales el discurso de la teoría curricular y la planificación. Esta práctica penetró y atravesó a las empresas, la industria, el ejército, la familia, la vida individual y la escuela. La planificación se constituyó en un instrumento para *racionalizar* esfuerzos organizativos y operativos; relacionándose con prácticas de eficacia y representando soluciones a las sociedades pensadas en términos de desarrollo (Martínez et al., 1988).

El concepto de currículo es una herencia de la tradición pedagógica anglosajona y su interés por los sistemas educativos latinoamericanos, en los cuales instauró las directrices de la planificación con la intención de superar los problemas de atraso económico, social y cultural como una lógica que respondía al desarrollo, acudiendo a la capacitación (realizada por expertos) para cualificar a los maestros del país, quienes hasta entonces contaban con escasa formación

profesional (Aristizábal, 2012). Antes de 1950 en el país no había registro de la noción de currículo, pues esta definición no estaba presente en documentos oficiales, manuales o informes educativos.

El modelo curricular, se generalizó en el país durante los años 70, y se proponía sistematizar, globalizar y homogenizar las actividades educativas en el país, por ende, se desplegó por parte del gobierno la estrategia de renovación curricular, con el fin de cumplir las directrices internacionales y reorganizar el sistema educativo, acudiendo a un diseño instruccional como eje central de un modelo curricular detallado: con objetivos, centralizado y que controlaba la práctica de los maestros, con el que los expertos prefijaban los contenidos, que, posteriormente los maestros debían ejecutar con precisión. El modelo curricular portaba una división del trabajo entre expertos y ejecutores, limitando el quehacer de los maestros de la época, lo cual se mostró en las pocas producciones teóricas de éstos alrededor de su saber durante este momento histórico.

De igual manera, como resultado de la Misión pedagógica alemana, a finales de los años sesenta, se instauró la práctica de la planificación en el quehacer de los maestros, adoptando elementos y cobrando importancia para el desempeño del oficio. Dadas las condiciones precarias de la Educación en Colombia (deserción escolar, mortalidad infantil, poca formación de los maestros), la Misión alemana decide diseñar guías para orientar al maestro de manera didáctica; estas estaban pensadas para la atención de los grados primero y segundo y, fueron nombradas como “Desarrollo, Parcelación y Anexo” argumentando que, lo más urgente “y aquello en lo que se podía realizar una labor más eficaz en beneficio de la educación primaria, era la producción de materiales que ayudaran al maestro y al alumno en el mejoramiento del acto de enseñanza-aprendizaje” (Martínez et al., 1988, p. 16).

Tanto la formación de maestros como el desempeño en las escuelas privilegiaron el uso de materiales: guías de lenguaje y matemáticas, textos de música, educación física, manualidades, ficheros, sellos, juegos didácticos, mapas, cuadernos, instrumentos musicales, láminas y lápices, sumadas con las capacitaciones a los maestros del país con un marcado énfasis por lo didáctico. En relación con el rol del maestro, esto generó que se pensara entre una relación directa de la enseñanza con la comprensión y el uso que éste le otorgaba a las guías y materiales; por lo tanto, estos debían hacer un uso efectivo de los recursos en la escuela.

En ese escenario, la planificación emergió como un instrumento para resolver de manera inmediata el déficit de formación inicial de los maestros, pensando en su perfeccionamiento y, permitiendo organizar los contenidos a través de objetivos generales y específicos, instaurándose de forma tal en las prácticas escolares que, ocupó el lugar de eje articulador, sin el cual no era posible pensar en adelante la educación. En otras palabras, la planificación instrumentalizó al maestro, haciéndolo dependiente de las guías (como en otro momento lo fue de los manuales de enseñanza), e ignoró su experiencia y saber, constituyéndose en un mecanismo de poder, que, entre otras cosas, estableció una mirada fragmentada del mundo y de la vida (Martínez et al. 1988).

En relación con el modelo curricular, este se configuró como una nueva categoría que transformó la concepción de los procesos educativos, redefiniendo el rol de la escuela, el estatuto del maestro y reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción cuyo eje central fueron los discursos del aprendizaje. De este modo, el maestro perdió autonomía y la educación inició a entenderse como “una empresa de rendimiento” en donde el proceso formativo de los sujetos obedecía a metas operacionales predeterminadas y cualificables, más no a su carácter cultural.

En esa medida, la escuela, a través de la aplicación del paquete curricular, normalizaría a la población escolar, buscando que todo colombiano adquiriera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas para su desempeño funcional dentro de las demandas sociales vigentes. Esto, a su vez, limitó la posibilidad de pensar en un proyecto político y cultural para el maestro. En cierta medida, el Estado resolvió el problema de la formación de los maestros a través del diseño de un mecanismo que racionalizaba los recursos, buscando la eficiencia a través de la planificación detallada de las actividades de enseñanza, posicionándola como una actividad operativa en pro del rendimiento escolar, a la vez que la despojó de su carácter de acontecimiento complejo de saber (Martínez et al., 1988).

El marcado interés de los programas de formación de maestros a finales del siglo XX estuvo centrado en las discusiones curriculares, la planificación y la didáctica; elementos que incluso con el cambio de milenio permanecen vigentes tanto en los procesos formativos como en las prácticas de los maestros de Educación Básica Primaria, a quienes producto de la formación inicial fragmentada y la organización normativa del sistema educativo, continúan ejerciendo el oficio con miradas disciplinarias que atienden a cada área del saber, sin una articulación entre ellas.

8.5.3. Sujetos, contextos y diversidades como referentes de la formación de maestros de EBP: U. de A. y UPN (2015-2018)

Si bien la formación de maestros a finales del siglo anterior se orientó hacia lo curricular y lo didáctico, también, hubo énfasis en las infancias y los discursos del aprendizaje, elementos que transversalizaron los programas de formación inicial; no obstante, las licenciaturas reconceptualizadas a partir del año 2015 fueron pensadas en relación con la caracterización previa que se realizó con maestros en ejercicio y las demandas sociales de la Básica Primaria.

En relación con estas demandas sociales sobre la escuela primaria, ambas licenciaturas organizaron sus propuestas formativas alrededor de componentes (U. de A.) o ejes (UPN) que comparten tanto la nominación como el propósito formativo, haciendo evidente el interés por formar a los maestros a partir de algunos elementos propios de este momento histórico, entre los que se encuentran: Ciencias, saberes y didácticas; Artes, estéticas y Educación; Escuela y comunidades; Educación, formación y relación pedagógica; Prácticas e investigación.

En primer lugar, la relación con las ciencias, los saberes y las didácticas es una muestra de las discusiones dirigidas a pensar los procesos de enseñanza, asumiendo la relación teoría-práctica como procesos en diálogo, y no de forma dicotómica. Además, el objeto central de los espacios de este componente se refiere a la relación del maestro con el conocimiento y la pregunta por las didácticas, por la relación entre la pedagogía, las ciencias y los saberes, las teorías del aprendizaje y la lectura crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo como un pregrado en Básica primaria puede estar orientado hacia la atención de las áreas obligatorias, la reflexión sobre estas y la interpretación que el maestro realiza sobre la manera en la cual puede disponer de esos saberes en los territorios.

En segundo lugar, el componente de Artes, estéticas y educación pone sobre la mesa la discusión sobre la experiencia artística, estética y lúdica de los niños y maestros, promoviendo una lectura crítica sobre el cuerpo y la reflexión de la educación en relación con los lenguajes expresivos. Este elemento es novedoso en los programas, pues no subordina la educación artística frente a los saberes disciplinares, sino, que explora la lúdica y el juego como posibilidades de problematizar la enseñanza, comprendiendo nuestro lugar en el mundo a partir de la concepción estética de la realidad.

En tercer lugar, el componente de Escuelas y comunidades reconoce el valor social e histórico de los territorios en los que se encuentran las escuelas, y centran su atención en el reconocimiento de los saberes situados, la lectura crítica de los entornos socioculturales y la posibilidad de pensar colectivamente la escuela y los saberes. Este componente reconoce a la escuela primaria como un espacio plural, que se encuentra situado espacialmente en regiones diversas, donde no pueden privilegiarse ciertos saberes sobre otros, sino, que deben establecerse diálogos entre las miradas de los sujetos que la habitan y los saberes escolares.

El componente de Educación, formación y relación pedagógica pretende aproximar al estudiante a la tradición educativa y pedagógica a nivel nacional e internacional, abordando los problemas propios del campo pedagógico y del quehacer del maestro y contribuir a la construcción de su subjetividad. En este campo se hacen presentes las tradiciones y paradigmas en educación y pedagogía, las reflexiones sobre los modelos educativos y su implementación en diversos contextos. Además, se ocupa del asunto didáctico como preocupación por hacer un objeto de enseñanza aquellos saberes propios de las disciplinas

Con el componente de Prácticas e Investigación, ambos programas pretenden el desarrollo de competencias para la comprensión y puesta en marcha de estrategias, metodologías e iniciativas para la enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, articulando la teoría y la práctica, y, la lectura contextualizada de la sociedad y la cultura. Este componente transversaliza toda la propuesta de formación a manera de campo aplicado, en el cual el maestro en formación puede encontrarse con otros, se confronta a sí mismo e interroga su quehacer, posibilitando experiencias. La práctica pedagógica es entendida en las licenciaturas como una oportunidad para integrar la apuesta curricular, fortaleciendo los espacios que la rodean, especialmente los didácticos. La relación teórico-práctica de los mismos se distancia de una visión de las prácticas como espacios fragmentados, aislados que no dialogan con el proceso formativo.

Las propuestas de ambos pregrados, si bien organizan y ponen en circulación diversos grupos de saberes, reconocen que tanto éstos, como los programas son cambiantes; por lo que más que formar un tipo específico de maestro para la escuela primaria se han propuesto capacitarlo en problematizar los fenómenos escolares; es decir, la formación de maestros al interior de los pregrados se propone interrogar los problemas sociales relevantes, convertirlos en objeto de estudio

y emplear mediaciones didácticas para hacer de ellos objetos de saber, motivado por la capacidad de tomar decisiones en los procesos de enseñanza.

Esta mirada de la formación de maestros reconoce las contingencias en las cuales se encuentra la escuela primaria y las incertidumbres en medio de las que se realiza el oficio del maestro, sin prescindir de la preparación que este requiere como enseñante, por lo tanto, la reciente reconceptualización de las licenciaturas en Educación Básica Primaria, permiten plantear la formación profesional de maestros que no solo se ocupan de enseñar aquello orientado por la norma, o establecido en los planes de estudio, pues la preocupación trasciende a los contenidos; se demanda un maestro en condiciones de leer los contextos y los territorios, comprender la población con la que trabaja y valorar los saberes situados como objetos que pueden ser problematizados y enseñados a partir de la reflexión que pueda realizar de su práctica pedagógica.

La formación de maestros de Educación Básica Primaria representa una oportunidad para formar sujetos con una mirada que no esté fragmentada, sino, que puedan pensar en términos de problemas, de proyectos, de retos que ayuden a pensar a los niños y las niñas como leer el mundo desde la interdisciplinariedad. En ese orden de ideas, se inicia a reconocer el valor del nivel básico, y la importancia que este tiene para el desarrollo de los niños y las niñas, haciendo de la formación de maestros para este nivel es un asunto de voluntades, un asunto político, en el que se pretende que en la primaria se desempeñen maestros especialistas en ella, con suficiente formación didáctica que garantice la pregunta por el sujeto, sus condiciones de aprendizaje y la modulación de la práctica de acuerdo con el contexto en el que se encuentra.

Además de reconocer la necesidad de una formación didáctica que permita un adecuado abordaje de la enseñanza del lenguaje, las matemáticas o las ciencias, ésta no se reduce a los saberes disciplinares, sino que se asume en una preocupación política, en la que se piensa la enseñanza para todos y todas, y en el cual la escuela cumple la función de romper con la idea de que *hay futuros preestablecidos* por la procedencia, el nivel económico o el lugar en el que viven los niños y las niñas.

Finalmente, en cuanto a la formación inicial de los maestros de Educación Básica Primaria: es indispensable contar en la escuela con *adultos preparados* que estén en condiciones de realizar los cambios en la formación de los niños que habitan múltiples territorios. Ser un adulto preparado,

implica reconocer que el desempeño en la Básica Primaria requiere formación y la construcción de una identidad que no cualquiera está en condiciones de desarrollar, por lo que, el desempeño en el nivel básico está lejos de ser menos complejo, o menos importante que el trabajo en otros niveles educativos.

8.6. Relación entre los saberes de la formación inicial y el quehacer de los maestros egresados de dos pregrados

La formación inicial de maestros de Básica Primaria fue pensada dentro de los programas analizados a partir de la caracterización realizada a maestros en ejercicio, a las demandas sociales y a ciertas tendencias en el campo educativo. Con el objetivo de describir las relaciones entre los saberes de la formación inicial y el quehacer de los maestros egresados, se generaron tres grupos focales para entablar diálogos a partir de las reflexiones de éstos sobre las licenciaturas en Educación Básica Primaria, sus componentes, cursos y saberes visibles o ausentes. Este proceso se realiza, con el ánimo de identificar en ellos *el saber decir*, que, en palabras de Ríos (2012), se constituye tanto en el archivo pedagógico compuesto por sus tesis, como en la manera en la que estos nombran las posiciones que como sujetos-maestros asumen y configuran en relación con sus trayectos formativos.

La conversación con M Giraldo, excoordinadora del programa nos dejó claras las razones por las cuáles la Universidad de Antioquia emprendió el proceso de profesionalización en un pregrado en Básica Primaria -y no en un saber específico-, para iniciar, se privilegió el lugar en el cual los maestros Normalistas se encontraban desempeñando su oficio, por ende, se buscaba formarlos para que permanecieran en sus territorios, pues se había identificado que quienes se profesionalizaban en áreas específicas iniciaban a migrar hacia el profesorado -por asignaturas- y, esto hacía que se les perdiera de vista de la Básica Primaria, aumentando la brecha formativa en este nivel.

Inicialmente, el programa fue pensado para formar a los normalistas en ejercicio que contaban con mínimo tres años de experiencia, por lo tanto, a nivel disciplinar dicho proceso no tenía que ser *básico* en términos de algo poco importante, sino, que contempló los saberes para su desempeño en la escuela. Así, la propuesta curricular se organizó partiendo de dos intereses de la época: la formación por problemas y los componentes de formación. El programa se interesó por

aquellos maestros en territorios mayoritariamente rurales, cuya formación impactaría directamente la educación de los niños y niñas bajo su cargo, apostando por procesos de formación que permitieran pensar la escuela como un objeto de estudio, de análisis, de reflexión, de problematización, relacionando las demandas sobre el nivel básico con las transformaciones de la escuela.

El reconocimiento del maestro y de la escuela primaria que realizaron ambos pregrados, son muestra de que trabajar con niños y niñas exige algo más que dominar ciertos saberes disciplinares, no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que, demanda del maestro de primaria algunas condiciones para atender lo relacionado con las transiciones educativas, la deserción escolar, la repitencia, y otros fenómenos que requieren de un profesional que llegue a pensar la escuela primaria.

En relación con quienes se forman en la escuela, los programas invitan a pensar lo que sucede con las infancias y las juventudes que habitan este nivel, y a poner en tensión los imaginarios que asocian una edad “normal” para transitar por ella. La apuesta de ambos programas reconoce la Educación Básica como un derecho fundamental, reglamentado, obligatorio y en el cuál tienen espacio todos y todas, lo cual la posiciona como un escenario que ofrece lo elemental, lo común, lo indispensable a todos sin importar su origen, su residencia, su etnia, su género o su edad.

Dentro de los grupos focales, los egresados reconocieron el énfasis del programa en las Ciencias, saberes y didácticas, considerando la enseñanza del lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales como elementos necesarios en su formación; en primer lugar, porque enseñar a leer y a escribir es un asunto político, y garantizar que todos y todas puedan saber ciertas cosas, les habilita para conocer un mundo distinto; y en esa medida, garantiza el acceso a la cultura y a una visión del mundo que se va formando en la escuela a través del lenguaje.

En relación con la enseñanza de las matemáticas, los maestros egresados mencionan como los cursos del programa les permitieron poner en tensión la manera en la cual este saber escolar se venía enseñando, comprendiendo la necesidad de usar elementos del territorio para darles contexto y significado en sus prácticas pedagógicas, además, comprender que estas son transversales y no se limitan al uso de los algoritmos; que en ella tienen lugar unidades no estandarizadas y que a través de un vuelo de aviones de papel, o de una carrera de autos de juguete pueden usarse los

números en diversas situaciones. En esa misma línea, uno de los proyectos de investigación se ocupó de las narrativas de maestras y maestros que enseñan matemáticas en la escuela primaria; entablando discusiones sobre las maneras en las que se enseña, se aprende o se piensa este saber escolar; entre tanto, los cursos ayudaron a desmitificar los imaginarios que se tenían entre sus compañeros en relación con este saber.

De otro lado, los problemas sociales relevantes y el respeto por las diversas formas de vida fueron elementos presentes en los cursos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; su discusión le permitió a los egresados pensar en asuntos como el cuidado del agua, la declaración de los ríos como sujetos de derecho, el manejo de los residuos sólidos, la ecología o la soberanía alimentaria y su relación con las huertas escolares; la discusión de los fenómenos de la minería, los monocultivos, la migración o las ciudadanías en la escuela, como provocaciones para llevar estos problemas sociales relevantes al contexto escolar y al diálogo colectivo.

Otro grupo de saberes delimitado por el componente de “escuela y comunidades” les permitió pensar a fondo en los territorios, y, problematizar la ruralidad como un asunto plural -es decir, no existe una idea universal sobre ella pues se acoge a diversas definiciones-; por lo tanto, se reconoce a comunidades afros, campesinas, indígenas, de pescadores, mineros, entre otras. La oferta de la licenciatura es una respuesta a las demandas sociales. Su existencia como tal, la distribución de sus contenidos están enfocados en el territorio y en la pregunta por lo que sucede en ellos. En el caso de la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, fueron discursos presentes en la formación, que agudizaron la mirada de los maestros en relación con la atención a la población diversa social, cultural, lingüística o sexual que hace parte de la escuela primaria.

Los cursos de Artes, estéticas y educación abordaron fenómenos relacionados con el cuerpo, el juego y la creatividad, problematizando el pensamiento sobre el cuerpo y las formas en las que históricamente la escuela ha tratado de gobernarlo, sin reconocerlo como un objeto propenso a ser educado. Del mismo modo, los espacios entablaron la discusión alrededor del juego -bien sea espontáneo o intencionado pedagógicamente-, la contemplación artística, el desarrollo de la mirada estética y creativa que los niños y niñas pueden encontrar en la escuela primaria. En este grupo de saberes, los egresados refieren la ausencia de un curso que abordara la Educación física como saber escolar al que se ven enfrentados cotidianamente en la escuela.

Los cursos del componente de Educación, formación y relación pedagógica, fueron valorados de manera positiva por los egresados, quienes mencionan que ellos se ocuparon de las discusiones sobre la emergencia de la escuela, el maestro, la diferencia entre educación y pedagogía, las tradiciones y paradigmas y las didácticas, elementos que si bien no son “transmisibles” en la escuela primaria, permiten la comprensión de la historia del oficio, la escuela y las infancias, aportando elementos para asumirse como sujeto de saber, sujeto político y sujeto de deseo.

El componente de Prácticas e investigación no solo promovió la problematización de los territorios con el fin de desarrollar el trabajo de investigación, sino, que se constituyó en un elemento que articuló los demás componentes en el ejercicio mismo de la práctica pedagógica; dentro de él, los cursos retomaban el saber de la experiencia, haciendo evidente el interés por contextualizar los saberes y permitir un encuentro con uno mismo y con sus prácticas. No obstante, la práctica como lugar de encuentro desplegó no solo los saberes de otros cursos, sino, el desarrollo de habilidades de lectura, escritura e investigación como características de los programas.

Al interior de los grupos focales, se enunciaron un grupo de saberes *nebulosos* que si bien, no están incluidos de forma explícita en el programa, para ellos son necesarios en la escuela primaria. En primer lugar, se refieren a las finalidades de la evaluación y la manera en la que se concibe el error en la escuela, indicando que el primer paso para que el aula sea un entorno seguro es eliminar de ella la burla y reconocer que tanto el maestro como los estudiantes podemos equivocarnos y aprender de esto. En segundo lugar, se refieren a la escucha y la empatía dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como una manera de reconocer a los sujetos que transitan la escuela primaria, quienes además de ser educados, requieren especialmente ser escuchados, comprendidos, validados emocionalmente y tenidos en cuenta al momento de pensar en los objetos enseñados, es decir, estos saberes reconocen otras voces en la escuela y no privilegian la mirada del maestro como enseñante.

La concepción de la Básica Primaria por parte de los egresados, la define como un escenario de duplicidad, un lugar en el que entran en juego tanto las disciplinas como las subjetividades; pues si bien en ella se han privilegiado históricamente los saberes científicos, la escuela ha empezado a entender al otro en tanto sujeto, reconociendo al niño, a las infancias y la importancia de formarlo

para que tenga herramientas para gestionar sus emociones y las problemáticas que vive dentro y fuera del aula.

Este apartado se interesó por construir una respuesta al segundo objetivo específico, en el cual se busca describir las relaciones entre los saberes de la formación inicial y los maestros egresados de dos Licenciaturas en Educación Básica Primaria. Sobre este asunto se establecen dos líneas: la primera, menciona aportes significativos en el ejercicio del oficio, mientras que una segunda, equilibra los saberes de la formación de las Escuelas Normales con los de las Facultades de Educación.

Para iniciar, los maestros nombran algunas transformaciones sobre sus concepciones del oficio tras su paso por el programa. Antes de la licenciatura, algunos de ellos habían naturalizado su práctica, ocupándose de atender, sin mayor reflexión las demandas sobre la enseñanza en la escuela. Por lo que el reencuentro con las lecturas, las discusiones y los saberes de las Facultades de Educación les han dado herramientas para cuestionar permanentemente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El diseño de los espacios de formación en los programas les permitió reconocer el oficio de educar desde el territorio, a partir de la pedagogía como saber fundante, pero en diálogo con otras disciplinas, haciéndolos conscientes de la construcción de problemas que circulan en la escuela. Uno de los elementos valorados dentro del proceso se relaciona con la investigación aplicada a las realidades de la escuela y la posibilidad de continuar la formación posgradual como parte del desarrollo profesional.

Los egresados de la Universidad de Antioquia que participaron de las discusiones de los grupos focales pertenecieron a las cohortes I, II y III, las cuales fueron diseñadas para la formación profesional de Normalistas Superiores, por lo que la segunda tendencia dentro de la valoración del programa vincula tanto la formación recibida como Normalistas Superiores, como la posterior formación universitaria en el programa. El hecho de que la facultad le apostara a la formación profesional de maestros en ejercicio estableció relaciones distintas entre estos maestros en formación, quienes ya conocían la escuela y contaban con experiencia en el oficio. Contrario a lo que suele suceder con quienes acceden de forma regular a una licenciatura, pues su tránsito por el programa les va formando como maestros.

La posibilidad de ser maestro en formación y maestro en ejercicio amplió la mirada sobre el oficio, la escuela y la enseñanza. Los cursos problematizaron y ampliaron la mirada sobre las formas en las cuáles se conciben las instituciones, los sujetos y los discursos, pero respetaron la formación previa de los estudiantes y les posibilitaron acceso a comunidades de aprendizaje, semilleros de investigación y cursos de posgrado ofertados bajo la figura de estudiantes coterminales.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, la persona entrevistada formó parte de la cohorte I -pensada para funcionarios de la universidad y con una duración de diez semestres-, por lo tanto, al no ser una maestra en ejercicio la confrontó entre las realidades de la formación inicial y el ejercicio mismo, el cuál hasta el momento no ejerce, pues continúa desempeñando funciones administrativas en la universidad, a la espera de culminar un posgrado con el fin de vincularse posteriormente a la escuela.

Si bien, en la actualidad esta egresada no se desempeña como maestra de Básica Primaria, la formación en el programa la hizo consciente de las subjetividades en la escuela, y la influencia de estas dentro de los procesos de enseñanza, debido al hecho de que a pesar de que exista una formación pensada para todos en la universidad, el desempeño en la escuela se relaciona con las posturas de cada maestro, con los saberes que hace más o menos visibles en su práctica y atendiendo a los límites temporales y espaciales del lugar en donde tiene lugar la enseñanza.

Debe mencionarse la relación entre el proceso de formación profesional de los Normalistas Superiores y la modalidad de distancia tradicional que se empeló para tal fin. Si bien, la definición empleada es *Modalidad a distancia tradicional, mediada por las Tecnologías de la Información y la comunicación* los programas no fueron pensados de forma virtual, sino, que se apoyaron en diversos medios para su puesta en marcha, por ende, los pregrados cuentan con un 30% de encuentros presenciales en los que existe la interlocución con los saberes y las didácticas, mientras el 70% restante obedece al componente mediado por las tecnologías, el cual ha enriquecido las interacciones y permitido miradas más amplias sobre la escuela primaria.

En ese orden de ideas, pensar una educación a distancia ha implicado que los maestros diseñaran cursos donde se encuentran y articulan diferentes saberes, entre ellos el saber propio de la pedagogía, de la práctica, de los contextos, y sus didácticas, con el fin de pensar la enseñanza de

otra manera. La metodología a distancia tradicional ha planteado retos para ambos programas, relacionados con la construcción de otras representaciones del saber que circulan en la escuela, pero la institucionalización no las considera, o las excluye de las prácticas formativas. La escuela primaria no solo debe privilegiar los saberes disciplinares, sino, que debe considerar aquellos saberes situados y poco nombrados en las instituciones de formación inicial de maestros.

Otra de las demandas que realizan los egresados, se sustenta en el hecho de que, pese a que los programas son pensados de forma transversal, los espacios de formación obedecen a miradas fragmentadas (bien sean ejes o componentes), las cuales dan respuesta a una escuela primaria parcelada en áreas, horarios y contenidos, trabajados muchas veces de forma aislada. Este es uno de los asuntos que requieren discutirse, pues los programas se refieren a la articulación, al trabajo por proyectos, y demandan a los maestros en formación evidencias de tales vínculos disciplinares, pero, orientan sus cursos de forma desarticulada.

Finalmente, existe relación entre la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria y su quehacer en las escuelas, las cuales están relacionados con la problematización de sus imaginarios, de sus territorios y las conexiones establecidas entre otros trayectos de formación como el de las Normales Superiores; por ende, una de las transformaciones importantes en los maestros es el reconocimiento de la formación como un proceso continuo, que no se reduce a su paso por la Normal o la Universidad, sino que trasciende incluso a la formación en servicio. Esta discusión, en sintonía con los postulados de Zabalza (2006) reconoce que la formación inicial recibida en tres o cuatro años no es responsable de compactar todos los saberes necesarios para el oficio del maestro, sino, que sostiene la necesidad de mirar la formación como un proceso continuo, permanente e inacabado.

9. Conclusiones

Esta investigación analizó los saberes que han circulado en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en dos pregrados colombianos, durante el periodo de 1980 a 2018. Para ello se construyó un archivo que amplió el periodo hasta 1966, en reconocimiento de las transformaciones educativas que ocurrieron de allí en adelante. Entre estas transformaciones, se destaca la transición de la Enseñanza Elemental a la Educación Primaria como un acontecimiento

generado por la reorganización del sistema educativo colombiano y una apuesta por transformar y nacionalizar la educación del país en el contexto de los discursos sobre el desarrollo.

A nivel metodológico, la investigación empleó un enfoque cualitativo, que incluyó algunos elementos del enfoque arqueológico-genealógico, cuyo ejercicio aportó a la *historia del presente*, descrita por Nóvoa (2015) como un esfuerzo por problematizar el presente al examinar el pasado, no como una reconstrucción, ni con el fin de juzgarlo en términos actuales, sino, como la posibilidad de identificar lo que acontece hoy en relación con los saberes de la formación inicial de maestros de Básica Primaria: como se han comprendido, seleccionado, transformado o permanecido a través del tiempo.

En relación con los instrumentos empleados, se aplicaron protocolos de entrevistas semiestructuradas a maestros y exmaestros de ambos pregrados, excoordinadoras, coordinadoras, y un exdecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de los años ochenta, mientras que, se aplicaron grupos focales para los egresados de ambos programas; estos datos fueron triangulados metodológicamente con los campos documentales que conformaron el archivo: campo documental institucional, normativo, académico y de difusión, con el fin de no reducir a una sola fuente los hallazgos, el análisis ni las conclusiones. Dentro de estas últimas, se destacan aquellas que tienen relación con los saberes que en cada corte histórico circularon y configuraron tres subjetividades: el maestro de enseñanza elemental, el maestro de primaria y el maestro de Educación Básica Primaria. Finalmente, se presenta una reflexión a partir de aquellos saberes que escapan de la institucionalidad y se nombran como saberes *nebulosos*.

El presente apartado se refiere en algunos casos al maestro de este nivel como: maestro de enseñanza elemental, maestro de primaria y maestro de Educación Básica Primaria, esto no se realizó de forma ingenua, sino que hizo evidentes algunas de las relaciones en medio de las cuales los saberes configuraron tres sujetos que han estado presentes en la escuela. La primera nominación se relaciona con la tradición de la Escuela Normal y su lugar como formadora de maestros para la escuela elemental; el maestro de primaria, en cambio, se constituyó en un periodo caracterizado por la nacionalización de la educación y su expansión en términos de cobertura durante los años setenta. De otro lado, el maestro de Educación Básica Primaria emergió tras los movimientos

magisteriales, la Ley General de Educación, y la reorganización del sistema educativo colombiano a mediados de los años noventa.

En esa medida, consideramos que cada época es el resultado de una imbricada red de fenómenos que rebasa la posibilidad de establecer relaciones lineales de casualidad. Por lo tanto, este trabajo no presenta una figura como la sucesión de la anterior; por el contrario, reconoce que no es posible fijar un proceso lineal que nos hable de como se ha construido la identidad del maestro “se trataría de la simplificación de un proceso complejo que no coincide con modelos ideales, sino con formas mestizas de ser, con subjetividades múltiples que interactúan con herencias del pasado y con invenciones del presente” (Álvarez, 2007, p. 88).

9.1. Saberes que configuraron al maestro de enseñanza elemental

El final del periodo colonial posibilitó el surgimiento de la instrucción pública en Colombia, no obstante, los maestros carecían de procesos de formación para ejercer su oficio, en el cual inicialmente se les demandaba *probidad, prudencia, y buena conducta*, más adelante *habilidad y sólida instrucción* las cuales eran comprobadas a través de un examen que los habilitaba para poseer el título de maestro. En un intento por organizar el sistema de instrucción pública, los primeros gobiernos republicanos formaron las Escuelas Normales, las cuáles iniciaron la institucionalización de la pedagogía y permitieron a los maestros en formación la apropiación del método.

La creación de las Normales posibilitó la emergencia de la escuela como institución, el maestro como sujeto que enseña y el alumno como sujeto educable. Los saberes que circularon en esta institución se enfocaron en el conocimiento del método como dispositivo que permitía la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética, historia patria, geografía y moralidad. Durante este corte histórico existieron relaciones estrechas entre la religión y la enseñanza, en donde hubo énfasis por los valores católicos; además de un interés por la enseñanza de la historia patria, la geografía del país y la apuesta por construir una ciudadanía consciente de su historia.

Los egresados de las Escuelas Normales recibían el título de *Maestro de Escuela Elemental* y *Maestro de Escuela superior*, nominaciones que formaron parte de la historia del país hasta la reorganización del Sistema Educativo Colombiano en los años setenta del siglo XX.

Este maestro estaba formado en saberes que alfabetizaron gran parte de la población, pero, una vez logrado este objetivo no existía una diferencia entre alumnos y maestros más allá del conocimiento del método, por lo que éste se posicionó en el umbral del saber y se encargó de una educación que repetía permanentemente. El éxito de la escuela elemental se medía en términos de la aplicación rigurosa del manual.

Para entonces, la escuela era una institución heterogénea que ofertaba cinco grados en las zonas urbanas, pero no superaba tres grados en las zonas rurales, además, contaba con poca cobertura, altos niveles de deserción escolar y escasa formación inicial de los maestros que se desempeñaban en ella, razones por las cuales a partir de 1932 se crearon las Facultades de Ciencias de la Educación, como una respuesta a las demandas de formación profesional del momento histórico. Sin embargo, esta formación universitaria no fue diseñada para ocuparse del maestro de enseñanza elemental; por el contrario, este fue visto como un sujeto en déficit en relación con su saber, y se consideraba como alguien que aplicaba métodos para enseñar a leer, a escribir y a usar las operaciones básicas.

Las diferencias entre maestros (normalistas) y profesores (universitarios) fueron reguladas por el Escalafón Nacional de Enseñanza, la Ley 43 de 1945, que establecía agrupaciones por los títulos obtenidos, reflejados en los niveles salariales y el reconocimiento social. Estas regulaciones se relacionaban con la mirada que se tenía sobre la escuela en aquel momento: se pensaba que el menor no necesitaba de atención especializada, por lo que este nivel resultaba poco complejo y no demandaba de formación para su atención.

Este momento de la historia pensó lo elemental en términos de algo poco complejo, por lo tanto, menos importante agudizando las miradas de inferioridad que se tenían sobre el maestro y la escuela. De hecho, solo hasta a finales de los años sesenta se implementan estrategias de transformación nacional que acudieron a la escuela como dispositivo de formación de la población para su desempeño laboral, desplegando proyectos de nacionalización y expansión de la escuela elemental. A pesar de esto, la formación de maestros para este nivel fue pensada como formación en servicio que buscaba cualificar al maestro a través de cursos diseñados por expertos; así, las capacitaciones de alguna forma suplirían la deficiente formación inicial de quienes se desempeñaban en la escuela.

9.2. Saberes que configuraron al maestro de Primaria

En el momento en el cual el gobierno colombiano identifica que la mayor parte de su población alcanza solo la enseñanza elemental, se propone ampliar la cobertura de las escuelas en el territorio nacional, con el fin de capacitar mano de obra para la industria y la agricultura. Los esfuerzos del momento se centraron en reorganizar el sistema educativo y establecer los niveles de preescolar, educación básica, educación diversificada y educación profesional. Esta transformación generó la transición entre la antigua escuela elemental, hacia la escuela primaria, una institución nacionalizada, universal y obligatoria que contaría a partir de entonces con cinco grados en todo el país.

El despliegue de la estrategia de nacionalización centró la mirada gubernamental sobre la escuela primaria, haciendo necesario el establecimiento de nuevas modalidades para su atención, entre las que emergieron la escuela intensiva, la escuela unitaria y la escuela con doble jornada, estrategias que reconocieron la diversidad de los territorios y algunas de sus necesidades. La atención de la naciente escuela primaria implicó además procesos de formación de maestros, quienes en múltiples casos no contaban con títulos de Normalistas, en tanto la urgencia de la expansión de la escuela requirió en algún momento de personas que aún sin ser bachilleres pudieran desempeñarse en los territorios. Es así, como se pretendió su formación en las Escuelas Normales, el reemplazo de maestros no escalafonados, la implementación de materiales didácticos como apoyo a los procesos de enseñanza y la introducción de textos gratuitos en las escuelas.

Este último asunto, resultó problemático dada la visión instrumental que aún se tenía sobre la formación de maestros, pues atendía a necesidades de corto plazo de los gobiernos, quienes con poca inversión de presupuesto para estos procesos, optaron por privilegiar los textos escolares y la capacitación de maestros para su uso, pues el material impreso condensaba el currículo. En ese punto, surgen relaciones entre la capacitación como dispositivo de corrección; la dotación de las escuelas con materiales didácticos y el uso de textos escolares como estrategias de formación de maestros.

Los maestros de primaria continuaban siendo formados por las Escuelas Normales, sin contar con mayores posibilidades de acceso a la formación universitaria, pese a que la profesionalización fue una demanda que venían realizando al gobierno nacional desde hacía varias

décadas. Por lo tanto, los saberes que circularon en la formación inicial de maestros en este periodo se enfocaron en la transmisión de conocimientos básicos, la preparación práctica para la gestión de aulas diversas; y se apreciaba un énfasis en la disciplina y la atención a las necesidades situadas en los territorios rurales y los proyectos nacies para su atención como la Escuela Unitaria.

La planificación y la administración curricular se consolidaron como estrategias de control y vigilancia de los maestros de primaria, quienes debían registrar y aplicar con detalle sus actividades en los parceladores. De alguna manera, el ejercicio de planeación dividía con claridad las actividades en objetivos generales y específicos, lo cual provechoso para su aplicación en el aula, en un momento en el que aún prevalecía una concepción de la niñez como un periodo de formación básico y preparatorio para etapas posteriores, sin reconocer aún a la infancia como sujeto de derecho y su potencial formativo.

Es así, como el reconocimiento de las luchas históricas de los maestros colombianos y su esfuerzo por regular su profesión a través de un Estatuto que les otorgara garantías laborales condujo a la promulgación del Decreto 2277 de 1979. Este decreto no solo unificó al magisterio en un solo grupo poblacional (al eliminar la distinción entre maestros y profesores), sino que también permitió que se enfocaran en aspectos pedagógicos. Una de las implicaciones más significativas fue la creación de programas universitarios destinados a la profesionalización de los maestros de Primaria, quienes hasta entonces tenían los niveles de formación más bajos, lo que se traducía en menores salarios y estatus social.

9.3. Saberes que configuraron al maestro de Educación Básica Primaria

La emergencia de Licenciaturas en Educación Básica Primaria tuvo lugar en la década de los ochenta, y representó una novedad para un momento en el cual se pensaba que los maestros de primaria no necesitaban formación universitaria, toda vez que se asumía que el menor no requería de una atención especializada y su educación era sencilla; además, este nivel educativo resultaba poco atractivo para desempeñarse laboralmente. No obstante, la posterior declaración de la infancia como sujeto de derecho y los discursos sobre el aprendizaje iniciaron a ser una preocupación que ocupó espacios en la formación de maestros durante las últimas décadas del siglo XX, haciendo visible un interés formativo orientado hacia los discursos psicológicos, sociológicos y didácticos.

La formación universitaria de los maestros de primaria implicó también una nueva mirada sobre el niño como sujeto de derechos, la infancia como experiencia, y los saberes necesarios para su comprensión y desarrollo, que hasta entonces no eran considerados en los procesos de formación de maestros. El periodo entre 1982 y 1999 estuvo permeado por demandas y reformas que influyeron en la mirada que se tenía sobre la escuela primaria hasta entonces. Como primer elemento, se nombra el reconocimiento de la infancia como sujeto de derecho, con el cual circularon saberes alrededor de sus derechos, sus cuidados e intereses y aparecieron elementos como los manuales de convivencia que reconocían su figura jurídica y política.

Durante este periodo circularon saberes en la formación inicial de maestros relacionados con el niño, la sociedad, el lenguaje, la ciencia, el arte, la expresión y la escuela: cuyo objetivo se sustentó en el reconocimiento del niño como totalidad, que no podía ser parcelada o fragmentada. Se inicia a pensar las relaciones entre las ciencias, la psicología, la sociología, la economía, la antropología y la historia con la pedagogía, con el fin de proporcionar a los futuros maestros conocimientos sólidos sobre teorías y metodologías de la educación. Esto incluye el estudio de cómo aprenden los niños, las estrategias efectivas de enseñanza y evaluación, y el manejo de la diversidad en el aula.

Un segundo elemento se relacionó con la organización del sistema educativo colombiano en tres niveles (educación preescolar, básica y media vocacional), tal como se describe en los artículos 19 y 20 de la Ley General de Educación, definiendo la educación básica como un nivel compuesto por nueve grados, integrados en las áreas obligatorias del currículo. Estos lineamientos impulsaron la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros, como las Escuelas Normales y las Facultades de Educación.

Los decretos 3012 de 1997 y 0272 de 1998 tenían como objetivo no solo establecer los fundamentos del saber pedagógico en los procesos formativos, sino también profesionalizar estos procesos, atendiendo las necesidades de cada ciclo de formación. Esto llevó a la eliminación de la formación generalista de los maestros de primaria, enfocándose en los énfasis del saber pedagógico y los conocimientos disciplinares. Como resultado, los programas de pregrado en Educación Primaria fueron reemplazados por Licenciaturas en Educación Básica con énfasis disciplinar, cuyo

propósito era el de abarcar los nueve grados del nivel básico, enfatizando en saberes científicos, y formando a los *maestros del nuevo milenio*.

A partir del año 2002, las Escuelas Normales Superiores reestructuradas ofrecen su Ciclo de Formación Complementaria, en el cual se forman maestros para el preescolar, la educación básica primaria y la educación rural, adaptándose a las necesidades de estas poblaciones específicas, generando una distinción: las ENS se encargan de la formación de maestros para la básica primaria, mientras que las Facultades de Educación lo hacen para la básica secundaria, la media y otros contextos no escolares. Sin embargo, esta situación hizo evidente un problema descrito por el Ministerio de Educación Nacional, quien identificó que, mientras algunos maestros ejercían su profesión después de cinco o cuatro años de formación, otros, con un ciclo de solo dos años, podían trabajar como profesores sin ninguna restricción.

La eliminación de los pregrados en Educación Primaria a finales de los años noventa no solo llevó a la creación de Licenciaturas en Educación Básica con énfasis disciplinar, sino que también permitió que sus egresados se desempeñaran principalmente en la educación secundaria. Esto generó una separación formativa entre la escuela primaria y las Facultades de Educación. Como resultado, los maestros con menor formación profesional han trabajado históricamente en zonas rurales, donde el acceso a la universidad es complicado. Su labor requiere el conocimiento de modelos educativos flexibles, el manejo de aulas multigrado y aulas de aceleración del aprendizaje, ya que generalmente operan como monodocentes, asumiendo la carga académica de todos los grados, incluyendo el nivel preescolar.

Por si fuera poco, las licenciaturas con énfasis disciplinar, vigentes a partir del año 2000, no concibieron la básica primaria como un objeto de estudio, de hecho, su mutación se centró en la disciplina; por lo tanto, las recientes Licenciaturas en Educación Básica Primaria son una apuesta por la ruptura de esa cultura que desprecia a la primaria y, pretende, la reivindicación de la enseñanza en éste nivel; aportando una nueva mirada sobre lo que la noción de “básico” representa, en términos de lo fundamental, lo elemental, o la condición sin la cual no es posible construir otras miradas del mundo.

9.4. ¿Para qué formar maestros de Educación Básica Primaria?

Durante las últimas décadas del siglo XX en Colombia, se iniciaron procesos de profesionalización de los maestros orientados por la necesidad urgente de mejorar la cualificación de los maestros en ejercicio, quienes eran percibidos como poseedores de una formación inicial insuficiente y debían ser capacitados mediante cursos cortos dirigidos por especialistas. No obstante, a partir del año 2015, las emergentes Licenciaturas en Educación Básica Primaria comenzaron a repensar estos procesos como *formación profesional*. Este cambio buscaba reconocer la formación como un proceso integral relacionado con el desarrollo profesional, validando los conocimientos adquiridos por las Escuelas Normales Superiores en la preparación de maestros de Educación Básica Primaria; en lugar de entrar en conflicto con la tradición normalista, esta nueva perspectiva la complementa en términos epistemológicos, históricos e investigativos.

En este contexto, los programas de Educación Básica Primaria desarrollados en 2015 encuentran su justificación, al reconocer la importancia de formar maestros específicamente para atender las necesidades educativas del ciclo de básica primaria. Estos programas enfatizan en las áreas básicas, los modelos educativos flexibles y las demandas sociales y contextuales donde trabajan estos maestros, permitiéndoles continuar sus estudios sin desvincularse de su entorno. Esto les permite intervenir de manera adecuada y pertinente en sus territorios, con la exigencia académica necesaria para reflexionar sobre sus prácticas y mejorar los niveles de calidad en este ciclo.

Uno de los asuntos que identificó esta investigación fue la pregunta por la necesidad formativa de maestros de Básica Primaria en la actualidad, particularmente porque su desaparición de las Facultades de Educación a finales del siglo XX se sustentó en términos de saberes disciplinares, por lo que su reconceptualización trae implícitas unas nuevas miradas sobre el maestro, la escuela y los saberes que nos propusimos develar. Así, a continuación, es posible nombrar algunas de las razones que reivindican la formación inicial de maestros de EBP en Colombia.

La reconceptualización de ambos pregrados en EBP se gestó de manera conjunta a partir del año 2015, momento en el cual se cumplió el plazo de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) establecidos mundialmente; en este caso, el segundo objetivo se refería a alcanzar la

Enseñanza Básica Universal. Este acontecimiento coincidió con dos hechos dentro de la U. de A. y la UPN. En el caso de la Universidad de Antioquia, el informe de la nómina oficial del Departamento de Antioquia les permitió identificar la presencia de sus egresados en el territorio y caracterizar los demás maestros que en él se desempeñaban; razón por la cual la Facultad de Educación inició a pensar en un programa en Básica Primaria que permitiera la formación profesional de los maestros Normalistas que trabajaban sobre todo, en los Centros Educativos Rurales (CER) y, que contaban con pocas posibilidades de desarrollo profesional docente.

Del mismo modo, la Facultad de Educación-UPN (2016), describe la coyuntura política de la época en dónde los acuerdos en la Habana entre las FARC-EP y el gobierno nacional, permitieron pensar la formación de maestros de cara a la construcción de otros destinos colectivos en los cuales la reconciliación y la paz resultaban claves para la formación política de los futuros licenciados en Educación Básica. No obstante, a diferencia de la U. de A., el programa no se piensa de manera exclusiva para la formación profesional de Normalistas Superiores, sino, que fue ofertado pensando también en los empleados de la Universidad, Técnicas en Atención a la Primera Infancia y Bachilleres académicos, cuya formación ampliaría la presencia y el impacto de la universidad en el país.

A finales de los años noventa, se suprimió la formación generalista de los maestros de primaria, y se hizo énfasis en la formación especialista; no obstante, los egresados con énfasis disciplinar no se desempeñan generalmente en la Básica Primaria; razón suficiente para retomar el debate entre cual de estas miradas resultaba conveniente para pensar la formación de maestros. Ambos programas se apartan de la mirada dicotómica de la discusión, pues de acuerdo con los intereses de los sistemas educativos cada una de ellas realiza aportes a los procesos formativos.

La mirada especialista se sustenta en materias y contenidos, mientras que la perspectiva generalista concibe el nivel básico como una etapa (escolar) en la que se genera mayor cercanía con el estudiante y sus procesos. Si bien, una educación especialista favorece la calidad educativa en términos de especificidad a las demandas científicas, estos procesos, generalmente parcelados por asignaturas desconocen las características propias de cada estudiante, especialmente porque los ritmos y tiempos de trabajo en las escuelas son acelerados y no se han centrado especialmente en los sujetos.

La formación generalista, en cambio permite el reconocimiento de los estudiantes y sus capacidades, al estrechar relaciones entre estos y los maestros, quienes pueden pasar varios años con el mismo grupo de alumnos, y desde cuya perspectiva logra familiarizar a los estudiantes con las gramáticas de las disciplinas; lo cual significa que el objetivo no es formar exclusivamente a partir de los saberes científicos, sino en permitir la inmersión a los saberes y la manera en la cual circulan en la escuela y las comunidades en donde se encuentran.

Ambas licenciaturas sustentan como necesaria la formación profesional de un maestro generalista, formado para atender las especificidades de este nivel formativo, con el fin de generar condiciones que cualifiquen las propuestas pedagógicas que se ofertan a esta población; aunque, la propuesta se desarrolla en dos ciclos: uno de fundamentación (primeros siete semestres) y otro de profundización (últimos tres semestres). Es en este último en donde se proponen líneas conjuntas entre ambos programas relacionadas con: educación rural, educación especial y talentos excepcionales, enseñanza de la lengua castellana, enseñanza de las matemáticas, educación para la paz y gestión educativa; además, la UPN agrega una profundización en educación física, recreación e interculturalidad y educación para las ciencias, las tecnologías y el ambiente. Establecer diálogos entre la formación generalista y especialista influye positivamente en los procesos de formación de maestros, quienes, al contar con bases sólidas sobre las disciplinas, y reconociendo a los sujetos que transitan por la escuela, pueden desplegar procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales pone en circulación un grupo de saberes escolares situados, articulados con los intereses y demandas de los territorios.

Finalmente, la formación inicial de maestros de EBP se relaciona con apuestas que reivindican la importancia de este nivel, al reconocer las ausencias de garantías que históricamente este grupo de maestros ha enfrentado, desde la emergencia de las escuelas de las primeras letras hasta la actualidad. El interés por establecer discusiones alrededor de la escuela primaria permite una aproximación a la idea de un campo de saber en el cual inician a hacerse presentes problematizaciones e investigaciones sobre el maestro y los saberes, que los posicionan como sujetos de saber, sujetos de deseo y sujetos políticos; es decir, visibilizan el esfuerzo por romper los imaginarios que los asocian con el déficit y la exclusión.

9.5. El lugar para otros saberes

Pese a las demandas disciplinares en la formación inicial de maestros, en diálogos con los egresados de los programas, y maestros de los mismos; se coincide en nombrar que no es suficiente la apropiación de tales saberes, pues la realidad de la escuela y de los territorios es tan diversa e impredecible, que no solo se sustenta en el saber académico. Así, por ejemplo, emerge la necesidad de escolarizar otros saberes, al mismo tiempo que experimentar y resignificar aquellos vigentes, con el fin de interpelar a las lógicas educativas tradicionales e incluir nuevas lógicas a los procesos de formación de maestros y a la escuela, apartando las asimetrías entre diversas fuentes de saber, y, en cambio, permitiendo el diálogo entre ellas.

Dentro de los saberes presentes en la escuela se encuentran algunos que no están instalados de forma explícita en los trayectos formativos. En primer lugar, nos referimos a los maestros de primaria como *sujetos integrales*, lo cual implica que nuestra formación no es exclusivamente disciplinar; en ella debe existir un diálogo entre el reconocimiento de los contextos, los saberes pedagógicos, didácticos, y, especialmente, el de habilidades sociales que nos permitan reconocer y validar el sentir de quienes habitan la escuela.

La escuela primaria se ocupó durante muchos años del hacer, del aprender, pero no debe perder de vista a los sujetos que la transitan, pues el énfasis en la razón o en los resultados le ha robado espacio al sentir, y a las conexiones entre otras dimensiones del ser humano. Este reconocimiento del otro, y de los otros, posiciona al respeto y el cuidado como elementos que hacen de la escuela un entorno protector de las infancias y las juventudes; comprendiendo que la escuela debe continuar obedeciendo a su propósito de cuidado, y alejada de todo tipo de violencia (física o simbólica), planteando la necesidad de conocer e implementar la legislación vigente relacionada con la infancia y la adolescencia; las rutas de atención escolar y los vínculos con otras instituciones gubernamentales.

El saber de los maestros no solo obedece a lógicas cognitivas, los saberes culturales y otras formas de saber están presentes en sus prácticas, por lo que su reivindicación es una forma de resistir a los discursos del desarrollo y de la formación masiva, que invisibiliza otras formas de saber. El despliegue de otros saberes se relaciona con una condición para la justicia cognitiva y la justicia social, las cuales hacen resistencia a las miradas dominantes que se han tenido sobre la

academia y la escuela. Así, entonces, se requiere mayor énfasis y experimentación con saberes no reconocidos oficial ni institucionalmente en relación con la corporeidad, las emociones, lo indígena, lo afro, la ecología y las poéticas de las TIC, pues estos saberes han sido desconocidos y considerados como poco rentables, no obstante, son indispensables para pensar el ejercicio en la escuela y la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria.

10. Aportes y límites

La reconceptualización de las Licenciaturas en Educación Básica Primaria ha sido un proceso relativamente nuevo, que se materializó a partir del año 2015 en algunas Facultades de Educación. En el caso de esta investigación, se analizaron los programas de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, debido a su trayectoria en la formación de maestros y a su impacto en los territorios en donde se encuentran. Si bien, la UPN inició los procesos de formación en el semestre 2018-2, la U. de A. lo hizo en el primer semestre del 2019. Sin embargo, el periodo de la investigación culminó en el año 2018, momento en el cual los programas iniciaron a ofertarse. Esto plantea la necesidad de realizar un análisis futuro a los procesos de autoevaluación de las licenciaturas y a los documentos producto de la renovación del registro calificado, que han sido redactados, pero no publicados para su consulta.

Los documentos mencionados reúnen importantes miradas sobre los procesos de formación de maestros de ambas universidades y contienen cambios significativos en la nominación y distribución de los cursos, por lo que el acceso a ellos representa una fuente de información que puede orientar la discusión sobre los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria, que sobrepasa nuestro periodo estudiado. Además, al momento de realizar esta investigación ambos programas contaban con tres cohortes de egresados; por lo que, resultaría interesante ampliar la discusión con estudiantes, por ejemplo, de los programas pensados con el plan de estudios completo (diez semestres), quienes no son Normalistas Superiores, y con los estudiantes de las versiones del plan de estudio modificado, con el fin de nutrir con sus experiencias el diálogo sobre los saberes.

Uno de los límites de la investigación fue el acceso a los grupos focales de la Universidad Pedagógica Nacional, tanto por la distancia geográfica, como por el instrumento a aplicar; el cuál

tras ser conocido por algunos de los egresados, generó resistencias relacionadas con el hecho de no estar ejerciendo como maestros en la actualidad, toda vez que, el grupo focalizado pertenecía a la cohorte I, la cual fue pensada para funcionarios de la UPN. En ese orden de ideas, los testimonios de egresados que prevalecieron fueron los de la Universidad de Antioquia -aunque esto no significa que son las únicas voces en el estudio-, nos queda una deuda con la UPN que esperamos atender más adelante.

A nivel general, se reconoce la novedad de la investigación, en términos de su preocupación por la Escuela Primaria y la formación de maestros de Educación Básica Primaria. Dentro de los aportes, mencionamos la historización de los programas de formación inicial en ambas universidades, las relaciones que establecieron entre las demandas, las normas y el momento histórico en el cual se desplegaron estos procesos. Otro de los aportes se encuentra en la identificación de tres subjetividades relacionadas con la escuela primaria colombiana: el maestro de escuela elemental, el maestro de primaria y el maestro de Educación Básica Primaria, las cuales no son una continuidad de la anterior, ni se asumen como universales, pero, encuentran sustento en los acontecimientos propios de cada corte histórico.

Con este trabajo se espera la emergencia de propuestas que profundicen, refuten o se nutran de los hallazgos, pues esto contribuye a poner atención a lo que sucede en los procesos formativos de este nivel y las desventajas que los maestros de él continúan experimentando. Resulta interesante continuar discutiendo alrededor de la Básica Primaria: su historia, sus tensiones y sus luchas por el reconocimiento y la resignificación de un nuevo estatuto de lo básico que la aparte de una mirada de “algo poco complejo” y la posición como algo “elemental” en términos de lo fundamental para los sujetos que la transitan.

Referencias bibliográficas

- Acosta, N. (2020a). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, 53, 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Alonso, J. (2015). *Dispositivos de formación en las prácticas profesionales*. Ministerio de Seguridad de la Nación.
- Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. *Magisterio*.
- Álvarez, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 34-58. <https://doi.org/10.35362/rie260977>
- Álvarez, A. (2013). *Apuntes de clase sobre la introducción a la Arqueología del saber* [Manuscrito no publicado]. <https://es.slideshare.net/anagomez2013/apuntes-de-clase-sobre-la-introduccion-a-la-arqueologia-del-saber-linea-26-enero-13>
- Álvarez, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4,(40), 77-84. <https://doi.org/10.17227/01224328.5248>
- Álvarez, A. (2018a). El Maestro en Colombia. En C. Noguera, A. Álvarez y C. Herrera (Eds.) *Lecciones de historia de la Pedagogía en Colombia: Escuela, maestro e infancia(s)*. (pp. 87-157). Magisterio.
- Álvarez, A. (2018b). Tensiones en la formación inicial de maestros en Colombia: entre el normalismo y la universidad. *Revista Práxis Educativa*, 14(28), 64-81.
- Anijovich, R., Graciela, C., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). Experiencias de formación en la docencia. En R. Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora y M. Sabelli (Eds.), *Transitar la formación pedagógica* (pp. 25-36). Paidós.
- Arango, D. (2022). *Infancia, Pedagogía y Escuela: hacia una historia de la formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Sonsón, Antioquia (1974-2018)* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/30039>
- Aristizábal, M. (2012). La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 y su influencia en las reformas educativas en Colombia. *Revista Acción Pedagógica*, 21(1), 28-37.
- Ávila, J. (2012). Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002. *Revista educación y cultura*, 95, 19-28.

- Barceló, M. (2016). Las competencias del maestro de Educación Primaria. Un estudio de caso [Tesis doctoral]. UNED.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Revista Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bustos, D. (2021). Percepciones de los maestros de Educación Primaria en inserción profesional sobre su formación inicial: un estudio de caso. *Perspectiva Educativa*, 60(3), 84-109. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1210>
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-63.
- Castel, R. (2013). Michel Foucault y la historia del presente. *Con-ciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 17, 93-100.
- Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(1), 557-576.
- Charabati, E. (2016). Los saberes invisibles. *Voces de la Educación*, 1(2), 12-15.
- Cifuentes, J. y Poveda, D. (2021). Aproximación al rol del profesor de educación básica primaria en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 289-304. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1325>
- Consejo Nacional de Acreditación. (1999). Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación. *Pedagogía y Educación*, 6-32.
- De Juanas, Á., Ezquerro, Á. y Martín, R. (2016). Tendencias metodológicas en los docentes universitarios que forman al profesorado de primaria y secundaria. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 391-409. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216521>
- De Miguel, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.226611>
- Decreto 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. 11 de febrero de 1998.

- <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/86202:Decreto-0272-de-Febrero-11-de-1998>
- Decreto 3012 de 1997. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. 19 de diciembre de 1997. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dubini, M. (2017). Acerca del saber de los docentes: un aporte a la cuestión. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14, 1-18.
- Echeverri, J. (1996). Proyecto de reestructuración de Escuelas Normales en el Departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 19-30.
- Facultad de Educación. (1999). *Programa de Licenciatura en Educación Primaria*. Universidad de Antioquia.
- Facultad de Educación. (2016). *Documento Maestro Licenciatura en Educación Básica Primaria*. Universidad de Antioquia.
- Facultad de Educación. (2016). *Documento Maestro para solicitud de Registro Calificado, Licenciatura en Educación Básica Primaria (Modalidad a distancia tradicional)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernandes, C. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. *Estudios Pedagógicos* 40(2), 161-174.
- Figuroa, C. (2006). Orígenes, formación y proyección de las Facultades de educación en Colombia 1930 - 1954. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 201 - 220.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, N. (2004). *Facultad de educación: 50 años abriendo caminos. Memoria*. Universidad de Antioquia.
- Gómez, O., Gómez, S. y Urrego, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo XX (1900-1980)* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- González, C. y Rebollo-Quintela, N. (2018). Competencias para la empleabilidad de los futuros maestros de educación primaria: una mirada a su proceso de inserción socio-laboral. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2), 114-131.

- González-Ángel, C. y Rodríguez, L. (2023). Constitución de los sujetos maestros en el territorio del suroeste antioqueño. *Revista Digital Educación y Territorios*, 2(2), 1-20.
- Granja, J. (2000). Configuración de conocimientos sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémico. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5748>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Companies.
- Herrera, C. (2018). La infancia en la historia de la pedagogía en Colombia. En C. Noguera, A. Álvarez y C. Herrera (Eds.) *Lecciones de historia de la Pedagogía en Colombia: Escuela, maestro e infancia(s)*. (pp. 159-215). Magisterio.
- Herrera, V. (2009). Foucault: descifrar y ordenar una caja de herramientas. Notas para pensar la teoría de la educación. *Revista Estudios en Ciencias Humanas*, , 1-17.
- Higueta, C. y Estrada, F. (2021, junio). Itinerarios: programa 1: Historicidad del programa de LEBP [Audio podcast]. Licenciatura en Educación Básica Primaria Universidad de Antioquia. <https://open.spotify.com/show/1P6gI4RFXqtw7MZTQPL404>
- Jaramillo, R. (2022). Educación al servicio de la calidad: deterioro de un derecho humano fundamental. En J. Sánchez (Ed.). *Educación, escuela y democracia. Una reflexión colectiva a 30 años de la Constitución Política de Colombia*. (pp. 98-109). Fondo Editorial Universidad de Antioquia.
- Lara, P. (2015). Higiene y protección en la formación de maestros para la infancia. *Educación y Ciencia*, 18, 29-42.
- Londoño, L. y Mendoza, H. (1980). Evolución histórica de las Normales en Colombia [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/28589>
- López, L. (2018). La filosofía de la educación para la formación de maestros antioqueños (1951-1974) [Tesis de maestría,]. Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/19781>
- Margolinas, C. (2014). ¿Saberes en la escuela infantil? Sí, pero ¿cuáles? *Revista Educación Matemática en la infancia*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2014.1-20>
- Marín-Díaz, D. y León-Palencia, A. (2018). Epílogo. Educación e infancia hoy. En D. Marín-Díaz y A. León-Palencia (Eds.). *Infancia: Balance de un campo discursivo* (pp. 131-138). Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular. *Revista Educación y cultura*, 15, 12-21.
- Martínez-Velasco, M. (2018a). Educación infantil y oficio de maestra jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria*, 18, 281-318. <https://doi.org/10.19053/20275137.n16.2018.7193>
- Martínez-Velasco, M. (2018b). Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos. La escuela primaria colombiana 1870 – 1930. *Historiolo. Revista de Historia Regional y Local*, 10(19), 46-80.
- Martínez-Velasco, M. (2021). Histotografía de la educación de las infancias en Iberoamérica: aportes para la configuración de la pedagogía infantil como campo de saber. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 452-474. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11370>
- Martínez-Velasco, M. y Zuluaga-Garcés, O. (2020). Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. Una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico. *Secuencia*, 106, 1-29. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i106.1632>
- MEN. (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *Revista de Investigación Educativa*, 35, 180-207. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824>
- Molina, M., Sierra, J. y Sendra, C. (2016). Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 65-84.
- Montes, A., Ramos, D. y Casarrubia, J. (2018). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Revista ESPACIOS*, 39(10), 21-34.
- Narodowski, M. (2007). Un cuerpo para la institución escolar. En M. Narodowski (Ed.). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna* (pp. 23-58). AIQUE.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2017). En defensa de la experiencia escolar. *ETD- Educação Temática Digital*, 19(4), 607-621.
- Noguera-Ramírez, C. y Rubio, D. (2020). Notas sobre el fin de la educación. En C. Noguera-Ramírez, & D. Rubio (Eds.). *Genealogías de la Pedagogía* (págs. 197-221). Universidad Pedagógica Nacional.

- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem historiador da educação. *Historia y memoria de la educación*, 1, 23-58.
- Ossa, A. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista virtual Universidad católica del norte*, 44, 102-118.
- Parra-Mosquera, C. (2016). La escolarización de los saberes: un escenario relevante para rastrear y comprender algunos problemas sociales y humanos contemporáneos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 179-186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.eser>
- Pesquero, E., Sánchez, M., González, M. y Martín, R. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66, 447-466.
- Restrepo, B., Acevedo, E., Betancur, J., Cardona, G., Carrillo, O., Cartagena, J., Correa, S., Echeverri, A., Giraldo, S., Jaramillo, G., Palacio, L., Posada, G. y Rendón, L. (1983). *Identificación, documentación y caracterización de innovaciones educativas: estudio de seis casos de innovaciones en antioquia*. Cied - Centro de Investigaciones Educativas.
- Ríos, R. (2012). Miradas y usos del concepto apropiación. Reflexiones introductorias. *Revista UIS Humanidades*, 40(2), 99-111.
- Ríos, R. y Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Revista Pedagogía y Saberes*, 39, 21-32. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys21.32>
- Rodríguez, L. y Villa-Ochoa, J. (2018). Historia del presente de los programas de formación inicial de profesores de matemáticas: el caso de la articulación entre campos didáctico, pedagógico y disciplinar. *REP´S - Revista Eventos Pedagógicos*, 9(2), 645-673.
- Rojas, D., Rojas, C. y Valle, M. (2022). La profesionalidad docente vista por indicadores en un contexto universitario de formación de maestros primarios. *MENDIVE, Revista de Educación*, 20(2), 618-631.
- Rojas, W. y Tasayco, A. (2020). Caracterización de las habilidades investigativas en la producción de trabajos académicos. *Revista Studium Veritatis*, 18(24), 153-169. <https://doi.org/10.35626/sv.24.2020.321>
- Romero, M. (2017). El trabajo académico en la construcción de saberes: entre el hacer y el discurso en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(15), 735-752.

- Sáenz, J. (1997). De lo biológico a lo Social: Saber pedagógico y educación pública en Colombia: 1903 - 1946. *Educación y ciudad*, 4, 120-125.
- Saldarriaga, O. y Vargas, C. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 287-318.
- Serrano, J., Lera, Á. y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, 344, 533-555.
- Soares, A. (2014). A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 443-464. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200008>
- Soler-Martín, C., Cárdenas, Y. y Durán, S. (2020). Formación de maestros para la educación infantil en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: una aproximación desde los temas y objetos de la producción investigativa. *Uni-Pluriversidad*, 20(2), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.017>
- Soto, C. (2016). *Balance social, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2013-2016*. Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de ediciones.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie documentos de PREAL*, 50, 1-52. https://www.fundaciondis.org/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf
- Torres, R. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Ciencia y Sociedad*, XXV(3), 368-394.
- Vanegas, L. (1999). Reflexiones sobre el Sistema Nacional de Formación de Educadores. *Paideia Surcolombiana*, (7), 25-28.
- Zabalza, M. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Revista Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500>
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821 - 1848*. Magisterio.
- Zuluaga, O. y Marín, D. (2015). Memoria activa, memoria colectiva del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*, 10, 63-86.

Anexos

Anexo 1. Protocolo de grupos focales

	<p>PROTOCOLO: GRUPOS FOCALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - VIRTUAL</p>
	<p>DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>

Las tesis de los maestros constituyen un archivo pedagógico privilegiado. Se podría decir que sin su examen no es posible comprender la complejidad de las prácticas de apropiación de los discursos y prescripciones pedagógicas. Como ningún otro tipo de documento permite acercarse a la posición de sujeto del maestro dentro del campo de fuerzas que buscaba configurarlo y las fintas, fugas y usos que éste hizo para lograr cierta autonomía, eso es para crear (Ríos y Saénz, 2012, p. 9, como se citó en Ríos, 2012, p. 102).

1. INFORMACIÓN GENERAL

TÍTULO DEL PROYECTO: Los saberes en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria (1980 - 2018)

Nombre del informante:

Edad:

Género:

Programa del cuál egresó:

Universidad:

Carácter: oficial Privada

Años de experiencia como maestro de EBP:

Lugar donde se desempeña: urbano rural

Trayectos formativos:

2. PRESENTACIÓN

En el marco de la Maestría en Educación virtual de la Universidad de Antioquia, se viene desarrollando una investigación en la cual se problematiza la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria (EBP) en Colombia durante el periodo de 1980 – 2018, representando una oportunidad para desnaturalizar los saberes de formación que se han instaurado en las instituciones formadoras de maestros.

Históricamente, el maestro de EBP ha sido formado en las Escuelas Normales (EN) y en las Facultades de Educación (FE), por lo tanto, ha sido un sujeto constituido desde dos tradiciones

distintas. El interés de esta propuesta no consiste en una reconstrucción lineal o secuencial de la historia de la formación de maestros en Colombia; por el contrario, pretende hacer historia del presente con el fin de comprender lo que acontece hoy en relación con los saberes en la formación inicial de maestros de EBP; la manera en la cual éstos se han comprendido, seleccionado, excluido, regulado, transformado o permanecido en el tiempo son algunas de las cuestiones que interesan a este trabajo.

Todo esto, enmarcado en la reciente emergencia de las Licenciaturas en Educación Básica Primaria en Colombia: oferta educativa que permite la pregunta por los saberes que circulan en las facultades para la formación de maestros en el país y la reconceptualización del sujeto maestro que se forma en estos programas.

3. OBJETIVOS

Objetivo general: Analizar los saberes que han circulado en la formación inicial de maestros de Educación Básica Primaria en dos Facultades de Educación en el periodo de 1980-2018

Objetivos específicos:

- Caracterizar los saberes en la formación inicial de maestros de EBP en dos pregrados colombianos.
- Describir las relaciones entre los saberes de la formación inicial de los maestros egresados de dos Licenciaturas en Educación Básica Primaria.

4. CONSIDERACIONES

- Usted puede elegir qué información puede ser o no puede ser utilizada, así como también puede elegir si permite revelar o no su nombre e imagen personal en esta actividad.
- No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar y en cualquier momento puede dejar de hacerlo, sin que le ocurra algo.
- Por favor, tome el tiempo que necesite para responder, puede llamar a los estudiantes encargados si tiene alguna pregunta sobre la actividad.

Es de aclarar que en el proyecto tendremos en cuenta cada uno de los derechos de la LEY ESTATUTARIA 1581 DE 2012 la cual habla sobre las disposiciones generales para la protección de datos personales.

5. CUERPO DE PREGUNTAS

1. Trayectos de formación

¿Cuáles han sido sus trayectos formativos luego de la educación media?

¿En qué año egresaron de la Licenciatura en Educación Básica Primaria?

¿Qué significó a nivel personal, académico y laboral para ustedes el paso por la LEBP?

¿Cuáles aspectos han cambiado en sus prácticas tras ser Licenciadas en EBP?

2. El oficio y la EBP

¿El pregrado les permitió problematizar sus prácticas y territorios?

¿De qué manera se vio influenciado su quehacer de maestra por la LEBP?

¿Considera que los cursos del pregrado contribuyeron con su formación profesional?

¿Puede nombrar espacios de formación o temáticas abordadas en la LEBP que más han aportado a su desempeño como maestro de EBP?

¿Cuáles saberes se privilegiaron en su formación? ¿Por qué cree que fue así?

¿Considera que los saberes recibidos durante la LEBP fueron suficientes o hizo falta algún saber?

A partir de sus experiencias, ¿Consideran que la LEBP da respuesta a las demandas sociales y educativas en sus territorios?

¿Considera que existen diferencias entre un Licenciado en EBP y otros Licenciados que se desempeñan en el nivel de Básica Primaria? ¿Cuáles?

En relación con sus trabajos de grado, ¿pudieron elegir el objeto de estudio o fue una decisión del programa?

¿Sus trabajos de grado tienen relación con sus prácticas pedagógicas?

De acuerdo con sus experiencias ¿qué debe saber un maestro de EBP?

¿Por qué es necesario formar maestros para la EBP?

¿Qué consejo le daría a alguien que ha decidido formarse como maestro de EBP?

¿Se encuentra cursando formación posgradual o piensa hacerlo?

¿En qué programa?

6. FIRMAS

Por la presente, doy mi consentimiento para que se registre la actividad mientras recibo o proveo información a los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El registro podrá ser fotográfico, audio y video o cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes.

Acepto voluntariamente participar en la entrevista conducida por los estudiantes y reconozco que he sido informado (a) sobre los objetivos y alcance de esta. Se me informa que responderé diferentes preguntas y que podrán tomar registro en video, puedo detener en cualquier momento los encuentros y solicitar cualquier información o desistir de mi participación en el proyecto. En caso de inconformidad puedo contactar a los estudiantes encargados y a la maestra orientadora.

Nombre completo

Firma

Cargo