

LOS ENFOQUES CURRICULARES PRESENTES EN LOS PLANES DE FORMACIÓN
COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SANTA ROSA DE
OSOS

RAQUEL RESTREPO ALVAREZ

VIVIANA OSPINA RAIGOZA

ASESORA:

ANA MARÍA CADAVID ROJAS

MAGISTER EN EDUCACIÓN.

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO A LICENCIADA
EN PEDAGOGÍA INFANTIL.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2014

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	3
PALABRAS CLAVE.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
OBJETIVO GENERAL.....	5
OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	5
MARCO TEÓRICO.....	6
METODOLOGIA.....	8
PROCESO DE REESTRUCTURACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES Y SU PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.....	10
ENFOQUES CURRICULARES Y REFERENTES TEORICOS.....	20
PRÁCTICA PEDAGOGICA Y SISTEMA DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL.....	33
OTRAS PERSPECTIVAS.....	39
BIBLIOGRAFIA.....	42



Los enfoques curriculares presentes en los planes de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos

El currículo no es un concepto abstracto que exista por fuera de lo anterior a la experiencia humana, o un documento ingenuo o neutro. Todo lo contrario, el currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados (Grundy, 1987).

Resumen

Explorar la vida de una institución educativa, permite adentrarse más allá de sus aulas y pasillos, a las relaciones que se tejen en torno a su labor pedagógica.

De manera específica, en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, ubicada en el municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia) la pregunta por la propuesta formativa, estuvo direccionada al rastreo de los enfoques que fundamentan la formación de maestros.

Este estudio, aborda principalmente el programa de formación complementaria, y las transformaciones a nivel social, cultural, institucional y curricular, que enfrentó esta Normal en el proceso de reestructuración, dado a partir del decreto 3012/97

A su vez, se retoman los elementos que transverbalizan el enfoque pedagógico institucional y sitúa en relieve los aportes de cada momento pedagógico descrito como hito en la historia de la Escuela Normal.

De igual manera, se describe, cómo a partir de una corriente religiosa presente en esta Escuela Normal, la institución formadora de maestros asumió procesos de reflexión, deconstrucción y construcción de sus objetivos y metas en cuanto a formación de maestros se refiere, además se nombran algunos términos y nociones que han sufrido transformaciones a la luz no solo del proceso de reestructuración, sino también de las discusiones que tuvieron lugar en los espacios de reflexión y que problematizaron la propuesta curricular de la Normal, redefiniendo su horizonte institucional.

Finalmente, la investigación documental, retoma la relación existente entre los elementos propuestos desde el plan de formación para correlacionarlo con la práctica pedagógica docente.

Palabras claves: Enfoques Curriculares, Propuesta Pedagógica, Formación de maestros, Práctica Pedagógica, Reestructuración.

Introducción

Rastrear las vivencias de los maestros en el aula de clase, también implica retomar cómo se concibe la enseñanza para una institución educativa, allí los investigadores en educación han de encontrar la manera de reflexionar frente a la concepción de currículo que se instala en la escuela.

De acuerdo a lo anterior, explorar la construcción del currículo al interior de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, también determinaba, comprender las acciones educativas que se leen en esta institución educativa formadora de maestros; Incluso el discurso de quienes allí forman y expresan su experiencia pedagógica a la luz de las teorías que construye la Normal para fundamentar su propuesta pedagógica y formativa, son pistas acerca de la manera como esta institución se piensa la formación de maestros.

Las posiciones de los maestros frente a su quehacer pedagógico y la producción de los textos oficiales, han sido, una forma de penetrar en la vida de La Normal Superior de Santa Rosa de Osos, para comprender, cómo intervienen allí los postulados de la Corriente religiosa Salesiana, los referentes teóricos en el ejercicios docente y la necesidad de una articulación de los saberes con la práctica pedagógica que realizan los estudiantes, principalmente del Programa de Formación Complementaria.

Se subrayan entonces los cambios por los cuales atravesó ésta Escuela Normal, al enfrentar su proceso de reestructuración y las implicaciones que quedaron allí inscritas para pensar la formación de maestros como un asunto de constante reflexión y construcción permanente de sentido de la labor pedagógica.

Planteamiento del problema

El propósito de este estudio, es rastrear las teorías, prácticas, posturas y significados tanto explícitos como implícitos presentes en el currículo del programa formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos, Institución Pedro Justo Berrio. De manera específica, para esta institución formadora de maestros para los niveles de educación preescolar y Básica Primaria, ¿Cómo se concibe dicha formación y la práctica pedagógica? Para indagarlo es importante plantearse los siguientes interrogantes:

¿Qué discursos o saberes soportan la formación de maestros para los niveles de preescolar y primaria en la Escuela Normal de Santa Rosa de Osos?; en esta dirección, ¿Qué concepciones de infancia están presentes en los planes de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Santa Rosa y cómo estas concepciones se relacionan o sustentan en las propuestas de prácticas pedagógicas?

Objetivo General

- Analizar los enfoques curriculares presentes en los planes de formación complementaria y sus relaciones con las propuestas de prácticas pedagógicas

Objetivos Específicos

- Explorar la incidencia que tienen en las propuestas de prácticas pedagógicas, los referentes teóricos abordados por los maestros durante su proceso de formación.
- Enunciar las nociones de infancia, presentes en los planes de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Santa Ros

Marco teórico

Currículo

Una teoría curricular comprensiva debe proporcionar los elementos para entender y explicar las diferentes formas en que los individuos se relacionan con los distintos discursos acerca del “conocimiento oficial; las formas en las cuales las identidades son configuradas y reconfiguradas por medio del contenido y de las prácticas educativas; y las formas en las que las fuerzas sociales, económicas, históricas y culturales influyen, enmarcan y construyen las interpretaciones y experiencias de los individuos acerca de la educación” (Miller, 1993, p. 44). El currículo no es un concepto abstracto que exista por fuera de lo anterior a la experiencia humana, o un documento ingenuo o neutro. Todo lo contrario. El currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados (Grundy, 1987).

Enfoque Curricular

Un enfoque no es un modelo que pretende dar cuenta de una realidad determinada ni un conjunto de prescripciones específicas acerca de una forma particular de hacer. Un enfoque es, en términos de Marsh y Willis (2007), “una *imagen*, una *disposición*, una *perspectiva* o una *posición*” (p. 70, énfasis en el original). En este sentido es más una descripción, un conjunto de presupuestos o características que permiten dar cuenta de una situación y unas disposiciones acerca de un ser y hacer que cobran su significado dependiendo de los contextos en los cuales se sitúan. Al concebir el enfoque como imagen, disposición, perspectiva u orientación, éste se reconfigura para hacer referencia a los significados y significantes que circulan en un espacio y tiempo determinados, a

aquellos supuestos compartidos que dan sentido al ser y quehacer, y a las directrices o criterios generales desde los cuales se parte para emprender un propósito.

Diferentes Enfoques y/o Discursos Curriculares

Diferentes enfoques curriculares han sido desarrollados a lo largo de la historia del currículo. Posner (1998), por ejemplo, establece cuatro enfoques para el proceso de planeación curricular dependiendo de las preguntas que éstos respondan. Estos cuatro enfoques son el procedimental, el descriptivo, el conceptual y el crítico. El *enfoque procedimental* responde a la pregunta de qué pasos se deben seguir en la organización del currículo; éste es un enfoque meramente de producción técnica y se encarga de determinar los pasos que se deben seguir cuando se planea un currículo determinado. Puesto que la función principal de los participantes en la planeación desde este enfoque es prescribir, es muy importante determinar los procedimientos y explicar cómo se deben llevar a El *enfoque descriptivo* responde qué es lo que deben hacer realmente, en la práctica, las personas encargadas de la planeación curricular; este enfoque, aunque reconoce la importancia de la technicalidad y de los procedimientos, se centra en los eventos y la toma de decisiones. Aquí más que asegurarse de que se haga de tal o cual manera, lo importante es garantizar que en la práctica las personas hagan lo que les corresponde hacer. Por su parte, el *enfoque conceptual* da respuesta a cuáles son los elementos de la planeación curricular y cómo se relacionan el uno con el otro; se refiere a los distintos niveles de planeación y como estos niveles inciden en el producto final. Se trata más de determinar elementos y establecer relaciones que de determinar procedimientos. El *enfoque crítico* se encarga de dar respuesta a cuáles intereses están siendo atendidos, a quién(es) favorece este currículo y a quién(es) no; está basado en la emancipación y/o la reflexión crítica. Este enfoque no se ocupa de lo técnico, de lo descriptivo o de lo relacional en los términos de referencia de los enfoque propiamente dichos. Se ocupa de estos en la medida en que les cuestiona su neutralidad y su carácter de inocentes. En el enfoque crítico, los orígenes y los

propósitos de las propuestas curriculares juegan un papel central y por tanto se deben hacer explícitos y develar.

Metodología

Este estudio se ciñe a la investigación de corte cualitativo, este paradigma investigativo, es concebido en el terreno de las ciencias sociales, como la investigación que permite buscar y establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también, comprender la lógica de los caminos que se han construido para producir intencionada y metódicamente conocimiento sobre ellas.

La finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados,

Esta investigación también retoma postulados de la concepción de investigación cualitativa de Eisner (1998) el cual describe, este método de investigación como una manera de analizar a través del arte y las humanidades las relaciones que se establecen en el contexto y la práctica educativa.

De esta manera, esta investigación se construye a partir de la lectura y el análisis de los elementos provistos por los libros oficiales producidos por la Escuela Normal, entre ellos: Fundamentación pedagógica del ciclo complementario, Propuesta de modelo pedagógico, Práctica pedagógica (sistema educativo institucional), La formación permanente del maestro para recontextualizar saberes, Documento de autoevaluación, Informe Pensum académico programa de formación complementaria. Todos estos documentos son presentados en módulos y se encuentran dentro del archivo de la institución y en su conjunto forman el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La información emitida de los libros oficiales, fue registrada y sistematizada, a partir de las fichas analíticas, lo que posibilitó determinar la información relevante y realizar un proceso de categorización de la información, permitiendo también, establecer relaciones entre los libros oficiales y el discurso de una muestra de maestros entrevistados, que estuvieron presentes en todo el proceso de reestructuración de la Escuela Normal y hacen parte del cuerpo docente del Programa de Formación Complementaria, específicamente en las áreas del saber pedagógico y didáctico.

Las entrevistas de los maestros permitieron la identificación y obtención de información útil y descriptiva, acerca de las tensiones, fortalezas y vivencias de la Normal, en el proceso de reestructuración y en la construcción de la propuesta de formación de maestros.

Estas entrevistas, fueron grabadas y se realizaron en el marco de la semana institucional; lo cual favoreció el contacto con los maestros. La duración de cada entrevista fue aproximadamente de cuarenta minutos, y entre las consideraciones éticas se tuvo en cuenta: la información clara del proyecto de investigación a los maestros entrevistados, la firma del consentimiento informado, las aclaraciones de confidencialidad y el uso pedagógico exclusivo de la información.

Tras reconocer los límites en el trabajo de campo, por la dinámica que embarga también la vida de la institución en si misma; se selecciona esta muestra con el propósito de la emergencia, de algunas generalizaciones acerca del enfoque curricular, no totaliza las posiciones de la Escuela Normal, frente a los procesos de construcción y reflexión permanente de su propuesta pedagógica.

Finalmente, después de aplicar las técnicas de recolección de la información y sistematizarlas, se realiza un proceso de análisis de los elementos que fundamentan la propuesta de formación de esta Escuela Normal, lo que dio como resultado los siguientes hallazgos.

PROCESO DE REESTRUCTURACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES Y SU PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.

Pensar en el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales en Colombia, nos remite a nombrar un momento coyuntural de las exigencias en la formación de maestros, hechas por parte del Estado colombiano.

Para recapitular, sería importante resaltar que abordar las Escuelas Normales, implica también pensar en la historia del oficio de ser maestro; la cual tuvo origen durante la época de la independencia, donde se pensó que la instrucción pública sería un pilar fundamental en la construcción de la nación. Sin embargo, la consolidación de instituciones formadoras de maestros, estuvo atravesada por varios aspectos económicos, religiosos y de políticas republicanas, durante sus primeros 40 años (1821-1840), donde la enseñanza estuvo orientada por la iglesia católica y el estado.

Ya para los años 80, entre las tensiones por el surgimiento de las políticas neoliberales en América Latina, y la emergencia del movimiento pedagógico de maestros en Colombia, específicamente en 1982 se dan discusiones en torno a la reforma educativa propuesta para la época y el auge de movimientos sociales que problematizaban el que hacer del maestro, como administrador del currículo, reducido simplemente a la transmisión de contenidos emanados desde el Ministerio de Educación Nacional¹

Posteriormente con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)², se agudiza la mirada en los ideales del Estado, frente al ciudadano que se pretende formar y desde luego, esto repercute y determina también las instituciones encargadas de la formación de maestros.

De esta manera, surge la necesidad de la formación de un maestro que se articule a la demanda operante del sistema educativo, a las coyunturas sociales y culturales que

¹En adelante, MEN.

² En adelante, LGE

enmarcan cada época y que además propicié el componente investigativo desde su quehacer pedagógico.

A partir de la LGE y todos sus decretos reglamentarios, se impone la obligación de crear un sistema regionalizado de Escuelas Normales que formen maestros para la educación preescolar y básica primaria, respondiendo a las características e intereses propios de las regiones y sus culturas.

Por su parte, el MEN a través del Decreto 3012(1997) y todos sus artículos reglamentarios, estableció el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales. De acuerdo a lo anterior, se abren varios puntos de vista que han sido analizados por Echeverri (1996) donde fundamentalmente, si bien es reconocida la exigencia que el Estado imparte a las Escuelas Normales para su reestructuración, existen otros puntos que son importantes en la lectura de estas instituciones formadoras de maestros.

En esta línea, es necesario mencionar que el proceso de reestructuración que asumieron algunas de las Escuelas Normales del departamento de Antioquia, fundamentaron cinco aspectos de gran relevancia en la formación de maestros y la profesionalización del docente, estos se enuncian a continuación:

-
1. El legado histórico de las Escuelas Normales en cada municipio.
 2. La necesidad de recuperar el nivel cultural y étnico.
 3. Pensar la formación de un maestro que asuma los retos y las nuevas tendencias.
 4. Un maestro como profesional intelectual.
 5. Un maestro que se articule al ámbito internacional.
-

Puntos que sostiene Echeverri (1996) permitirían en su momento generar una relación del maestro con la práctica, la investigación y el saber pedagógico.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, las Escuelas Normales que asumieron el reto de la reestructuración se dieron a la tarea de fortalecer la formación de maestros, a través de convenios con instituciones de educación superior, pues de esa manera el componente investigativo lo aportarían las facultades de educación.

Estos convenios no serían suficientes en el proceso de reestructuración, pues el camino que emprendió cada Escuela Normal hacía éste fue diferente, de este modo, articular el contexto a la institución educativa, evaluar las fuentes y teorías enseñadas y replantear la práctica pedagógica, fueron los puntos a tener en cuenta.

Así, para repensar la formación de maestros en las Escuelas Normales, se propuso un dispositivo formativo comprensivo, que según Echeverri (1996), propondría correlacionar la historia de las prácticas pedagógicas y la producción del campo intelectual de la educación, para generar una formación de maestros que lo difiera de los demás profesionales, no sólo por su perspectiva frente a la tradición crítica de la pedagogía, sino también por el análisis del campo pedagógico de manera sistemática.

Esta propuesta del dispositivo formativo, según las autoras, Palacio & Salinas (1996), implicó varios elementos a considerar como: el entorno escolar, el conocimiento de teorías pedagógicas, la sistematización de la experiencia cotidiana, la articulación de la enseñanza a la ciencia, la tecnología y los medios con el espacio pedagógico.

Estos elementos, darían respuesta a las exigencias estatales, pues toda determinación a nivel formativo y educativo en las Escuelas Normales, también traería consigo implicaciones curriculares, organizacionales y presupuestales, que desde luego se vivieron en cada Normal de forma diversa.

Siendo la Escuela Normal Superior³ Pedro Justo Berrio, de Santa Rosa de Osos, objeto de estudio de esta investigación, cabe señalar que desde sus inicios no fue ajena a los procesos históricos que se vivieron a nivel nacional, donde la iglesia católica tuvo una participación significativa en la orientación y administración de las Escuelas Normales Superiores e Institutos Pedagógicos.

El año de fundación de esta Normal se remonta a 1911, y en su historia se describen, los procesos que atravesó durante varias décadas, donde tantos sus directivas como el nombre

³ En adelante, ENS.

de la institución y los niveles académicos fueron cambiando, dando paso a varios momentos en su historia como institución educativa.

Con la emergencia de la LGE se plantea el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales del país en sus decretos 112 y 216, para el caso del departamento de Antioquia, comienzan el proceso de reestructuración 18 normales entre las cuales estaba la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio.

Con dicha ley se abrieron espacios de reflexión, para pensar el proceso de reestructuración, lo que implicó la discusión democrática y la resignificación de las nociones de autoridad, administración y dirección, deconstruyendo esquemas y prácticas administrativas tradicionales, centradas en la autoridad única y vertical del rector, para dar paso a una participación democrática de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, la Normal Pedro Justo Berrio asumió entonces el reto reorganizar y repensar su labor como formadora de maestros, a través del proceso de reestructuración, esto se evidencia en las entrevistas realizadas a docentes de ésta institución.

Maestra 1

“Bueno, el proceso de Reestructuración que se vivió en ésta Escuela Normal, se dio de una manera pues, muy participativa, muy desde la comunidad. Primero se inició con un proceso de autoevaluación institucional, analizando pues, como toda la situación, cómo estábamos, hicimos un, un pensar desde muy adentro, hicimos una lectura de nosotros mismos, cómo estábamos, cómo nos veíamos y desde ahí, se generó un plan de mejoramiento”.

Maestra 2

“El proceso de reestructuración, podría decirlo fue un continuo aprendizaje y conocimiento de la institución”

Lo anterior, muestra como el proceso de reestructuración en la ENS se planteó como una posibilidad para la reflexión y una mirada interna, no sólo para dar cumplimiento a la

legislación, sino también como una oportunidad para mejorar a nivel institucional la formación integral de maestros.

Si bien ésta Escuela Normal acoge la propuesta desde el dispositivo formativo comprensivo ya mencionado en este capítulo, durante todo éste proceso de reestructuración y las constantes evaluaciones por los entes externos, la Normal estableció la importancia de recuperar su identidad salesiana; como lo afirma la maestra 1

“También teníamos ubicada una propuesta, que la tenía desde el dispositivo comprensivo que nos vendía la Universidad de Antioquía, desde Alberto Echeverri y tuvimos con ellos varios elementos (...) Cuando nos hicieron pues, como la evaluación nos decían ¿por qué traer otros dispositivos y otras propuestas de trabajo de otras instituciones donde teníamos una que era muy a favor, que era la pedagogía Salesiana?”.

En el marco de la reestructuración, la ENS debió iniciar el ciclo complementario como la propuesta para mejorar las condiciones humanas y profesionales en la formación de maestros, orientado a ofrecer maestros idóneos que respondan a los intereses estatales, políticos, sociales y culturales.

Éste ciclo complementario, ha enfrentado diversos cambios, entre ellos, modificaciones en los planes de formación, énfasis y modalidades ofrecidos por el programa y la articulación del eje investigativo a la práctica pedagógica.

Después de atravesar el proceso de reestructuración para la acreditación previa (Resolución 1708 del 27 julio de 1999) y la acreditación como Escuela Normal Superior (Resolución 8053 del 6 septiembre 1999), La Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio de Santa Rosa de Osos, asumió también la acreditación de calidad y desarrollo (Resolución 1330 del 13 junio 2003) donde tuvo lugar la consolidación de núcleos interdisciplinarios conformados por docentes como grupos de trabajo, los proyectos de investigación para los alumnos del programa de formación complementaria y la proyección a diferentes contextos educativos.

Fortalezas y tensiones del proceso de reestructuración.

Emergen en el proceso de reestructuración, algunas estrategias como el trabajo por núcleos interdisciplinarios, que agudizó el trabajo colectivo de los maestros, en pro de compartir sus experiencias en el aula de clase, reflexionar en torno a su quehacer pedagógico y establecer líneas de acción conjunta, en áreas afines en la educación escolar.

Maestra 1 “El hacer trabajos por núcleos interdisciplinarios es una fortaleza, porque sacamos un espacio donde nos reunimos, entonces uno comparte esas experiencias, mire lo que me pasó, qué puedo hacer, vea haga esto, le funciona esto sí (...) es muy desde la retroalimentación que eso es muy positivo y de la valoración del otro, entonces uno escucha esto y vea lo que hace, sino por el contrario, mira usted que estaba trabajando esto, de pronto te puede servir, entonces es mucho desde ahí”

De igual manera el uso de los diarios de campo y las capacitaciones constantes tuvieron la pretensión de resignificar la experiencia como formador de formadores

Maestra 1 “La institución nos proporciona capacitaciones, desde la parte administrativa nunca se dejan solos esos procesos, entonces ni ellos lo trabajan solos, ni nosotros solos los maestros, entonces es un equipo de trabajo, tratamos de hacer comunidad académica”

Maestra 2 “Otra fortaleza, fue que quienes nos dirigían, rectora, coordinadores, eran personas estudiosas y que nos transmitían esos deseos de continuar estudiando para fortalecer el crecimiento de la Normal”.

“Una fortaleza muy grande fueron los equipos de estudio que se crearon, hee con las Normales, recibíamos capacitaciones en la Normal de Copacabana, nos íbamos rotando por las Normales, 23 Normales de Antioquía y íbamos analizando las experiencias de una y otra Normal”.

En ese proceso de mirarse a sí misma, como institución formadora de maestros, la Normal encuentra en la formulación de planes de mejoramiento, las herramientas necesarias para evaluar los procesos que se vienen adelantando y la estrategia para establecer acciones de mejora, que fortalecieran la formación pedagógica.

Maestra 1 “Bien, fuimos muy en cierta parte legales; porque nosotros ubicamos mucho lo que nos pedía la ley, el decreto 3012, luego desde el 4790, entonces un punto clave, es ubicar que nos pide ahí y mirar primero hacer esa autoevaluación, si lo tenemos, qué tenemos, qué nos hace falta y lo principal es ser muy sinceros nosotros mismos, tenemos esto y esto lo orientamos desde acá y lo articulamos; no tenemos esto, nos falta meterle más el hombro a esto; entonces hagamos un plan de mejoramiento, tengamos en cuenta unos índices muy específicos y a ejecutar las acciones y buscar responsabilidades quién lo lidera, cómo lo hacemos, quiénes aportamos, desde dónde se da”

En este orden de ideas, se aprecia desde luego un interés fundamental de la Normal en dar respuesta a la parte legislativa, pero más allá de la normatividad la institución trasciende del legal cumplimiento al sistema, al plano de la apertura de espacios para la reflexión de su esencia como formadora de maestros, a la luz de las representaciones que en la vida institucional trasegaban para abordar dicha acción educativa y el quehacer pedagógico.

En cierto modo, en esta tarea de introspección que realiza la Normal, paralelo a la propuesta de recuperar su legado histórico en el marco de la reestructuración, dio lugar a la idea de contexto, es decir, se analiza la coexistencia de factores que propiciaban la reflexión del interior de la Escuela Normal y a su vez hacia visible un reconocimiento de la institución en si misma a nivel municipal.

Se muestra entonces la participación de la comunidad santarrosana en general, en la construcción de esta propuesta formativa a través de espacios para la participación y el dialogo que refieren las maestras en las entrevistas y desde luego buscaban elementos en la generación de nuevas perspectivas frente a la formación de maestros.

Por otro lado el vencer temores por parte de la institución a la mirada de evaluadores externos fue una tensión que le brindó a la normal, la oportunidad para el crecimiento de sí misma en la fundamentación de sus experiencias pedagógicas.

Maestra 2 “Tensiones generó muchas, porque para una comunidad que no está acostumbrada a dejarse ver y a mostrar lo que tiene, sin pensar como pensábamos en aquella época, de que venían a criticarnos, que venían a escudriñar lo que teníamos y de pronto a terminar con ello, para esa comunidad era muy difícil, para mí fue muy difícil, dejarme ver, yo no tenía esa formación”.

“Entonces habían muchas tensiones, una tensión era el miedo a dar a conocer lo que enseñábamos, teníamos casi que un miedo a que nos robaran lo que creíamos muy propio, no creíamos que era una saber compartido, que a muchas otras personas también les interesaba”.

Con frecuencia la evaluación ha suscitado predisposición de los sujetos, principalmente si se trata de evaluar la formación de maestros, pero ese irrumpir los procesos que la Normal llevaba permitió permear las acciones evaluativas que se implementaban y que instalarían la Normal como institución reconocida en el contexto santarrosano.

Para no abandonar extrínsecamente las tensiones o fortalezas que tuvieran lugar con la reestructuración en esta institución, la Normal ha hecho una redefinición de la dinámica institucional que se refleja en el discurso de sus maestros, quienes en sus entrevistas reconocen implicaciones personales e institucionales que generó el proceso, pero además, afirman como este reto de la reestructuración instauró un propósito de corresponsabilidad con la sociedad, en la calidad de la formación de maestros.

Maestra 2 “una fortaleza primero que todo era nuestro compromiso con el trabajo con la comunidad, entonces nos veíamos enfrentados a que ésta Normal no podía desaparecer; porque la comunidad Santarrosana, quiere y valora el maestro y con el paso de una generación a otra, otros seres humanos merecían ser educados como maestros, hee hay algo que se lleva en las venas y es cómo el amor por la

enseñanza, y en Santa Rosa lo hay. El proceso muy lindo, hoy desde aquí lo miro y digo mira todo lo que hemos crecido, como institución y como persona, la Normal me ha aportado mucho, he logrado otras visiones, como del pensamiento del ser humano”

Maestra 1 “Prevaleció sobre lo demás, siempre se ha mantenido, es propio del contexto, de nuestra cultura, no es algo ajeno, es muy desde lo humano, entonces se tiene; de pronto lo que se hace, es que se hace mucho más consciente, se hace mucho más consciente de que, esa es nuestra fortaleza, que eso tiene gran valor, que hay que hacerlo vida”.

Por todo lo anterior, las transformaciones que ha vivido ésta Normal desde el componente académico y organizacional, permitieron que el actual programa de formación complementaria responda al objetivo de cualificar la formación de maestros, a través, del establecimiento de convenios con facultades de educación, que le facilitarán al programa implementar el énfasis investigativo, fundamentar los espacios de formación y brindar la oportunidad a los estudiantes de continuar la licenciatura en educación.

De este modo, el proceso de reestructuración no fue la cúspide de los cambios en cuanto obedece a la formación de maestros en lo que en las Escuelas Normales respecta, muestra de ello es que el Estado continúa haciendo su respectivo seguimiento de control y vigilancia, bajo la premisa de las acreditaciones y los procesos de calidad, acto por el cual con decreto 4790 de diciembre del 2008, se estipulan las condiciones de calidad básicas para el funcionamiento del llamado ahora Programa de Formación Complementaria⁴ en las Escuelas Normales (denominado anteriormente ciclo complementario).

Dichas condiciones deben responder al proyecto educativo institucional, teniendo en cuenta en su diseño, propuesta curricular y plan de estudios los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, contextos y reflexión del quehacer diario del maestro (pedagogía). Además, velarían por mejorar la calidad de formación de los docentes del país y lograr cambiar, evaluar e impactar la práctica pedagógica de los profesionales en

⁴ En adelante, PFC

educación que se forman al interior de estas instituciones, al igual que la optimización de los referentes teóricos con los cuales se fundamenta su formación.

Los aspectos bajo las cuales se rige esta verificación de las condiciones de calidad sintetizan la reflexión que se plantea frente al maestro que se está formando, en la medida que responde o no a los intereses del Ministerio de Educación Nacional en representación del Estado, los contenidos afianzados, la mirada que establece frente al proceso de inclusión educativa, las modalidades de atención, los recursos didácticos, visto de este modo en una inagotable lista de exigencias a las cuales debieron someterse las Escuelas Normales para ser autorizadas para ofrecer el programa de formación complementaria.

De esta manera, el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales, se propuso la compleja tarea de formar en su interior maestros investigadores, capaces de instalar desde el componente investigativo un campo pedagógico con potencia de regulación, producción, traducción, prescripción y delimitación del flujo de conceptos, objetos y experiencias que lo afectan procedentes de la sociedad y la cultura y la relación de tensiones que se tejen en la actualidad de sus programa de formación de maestros para preescolar y la básica primaria.

Actualmente, ésta Normal con miras a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria (decreto 4790 de diciembre 2008) desarrolla procesos de autoevaluación institucional, abre espacios para la reflexión y análisis crítico de avances y puntos débiles constatados a partir de la acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo.

ENFOQUES CURRICULARES Y REFERENTES TEÓRICOS.

A nivel histórico la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos, Institución Educativa Pedro Justo Berrio, ha tenido una trayectoria en cuanto a los referentes pedagógicos para la formación de maestros, éstos se describen como hitos que han acompañado diversos períodos de tiempo en la vida institucional.

En primer lugar la ENS se vio envuelta en el proceso histórico nacional, donde la religión determinaba y orientaba la educación dando origen así al primer hito, denominado pedagogía tradicional, el cual estaba definido a partir del aprendizaje memorístico, la vigilancia y el control disciplinario.

En este modelo la figura central es el educador quien dirige, guía, ordena de acuerdo a sus capacidades y habilidades haciendo uso de su vocacionalidad, lo que le permite dar a sus alumnos lo que él ha recibido, para formar al individuo como ser responsable, disciplinado, ético, memorístico y transmisionista de las mismas enseñanzas y conocimientos recibidos, se da mucha importancia a los exámenes orales, la lectura, la escritura y el buen desempeño de la matemática, ocupan los primeros lugares del pensum académico.

La relación maestro alumno es vertical, igualmente son las relaciones con los padres de familia, su fin último era la formación de un buen cristiano, de esta manera el quehacer pedagógico de la Normal de Santa Rosa fue la transmisión de contenidos y el manejo disciplinar.

Posteriormente, esta Normal sin dejar de lado la pedagogía tradicional, abre campo al segundo hito, denominado pedagogía individualizadora, trayendo consigo cambios en los métodos de la enseñanza y los fines de la formación de maestros, como su nombre lo indica, el maestro comenzó a tomar en cuenta las características individuales de los estudiantes y en ese mismo orden, se introdujo un cambio en el pensum, basados en la psicología aplicada de la educación, que habla de las diferencias individuales en el proceso de enseñanza, enmarcados en la teoría de la pedagogía activa propuesta por Decroly, al

retomar el ser de manera integral con facultades espirituales, bajo la premisa “educar para la vida”.

La pedagogía individualizadora dio origen al tercer hito, la pedagogía activa, descrita por la Normal como un intento en capacitar a los maestros en una nueva teoría investigativa, interdisciplinaria, participativa y transformadora, con condiciones como las siguientes:

- ✓ Un maestro capaz de producir conocimientos sobre las prácticas educativas y de orientar a los alumnos para que hagan lo mismo sobre sus acciones humanas y actividades sociales.
- ✓ Un educador comprometido en la labor de interpretar, explicar, valorar y producir innovaciones pedagógicas.
- ✓ Un docente que elabore programas escolares según el grado en el que se desempeña. Que lleve a sus alumnos a reinventar conceptos y construir otros nuevos sobre un objeto de estudio, que contribuya en la recuperación de la historia cultural de la comunidad y de gestar en su alumnos una conciencia colectiva sobre ella, articulada con la identidad de la región y el resto del país, capaz de desempeñarse plurisocialmente, ubicado en cualquier establecimiento, sector o clase social, respetando e integrándose conscientemente con una actitud crítica (P.E.I 2.009; 5)

La ENS Pedro Justo Berrio pretendió generar compromiso por parte de los docentes ya que la pedagogía activa le implicaba al maestro preparar al niño respetando su personalidad y desarrollando las capacidades intelectuales, artísticas y sociales mediante el trabajo manual, la investigación, la cooperación y la coeducación.

La pedagogía activa, como se describe anteriormente, fue un enfoque que persistió en la Normal y con él la necesidad de una nueva reforma que implicó un replanteamiento en toda la propuesta de formación de maestros, específicamente el análisis y estudio de algunos conceptos, teorías, enfoques y experiencias que se tenía hasta entonces con el fin de buscar un mejoramiento en la calidad de la educación.

Se abre paso entonces, en la historia del enfoque pedagógico de la Escuela Normal al cuarto hito, denominado renovación curricular⁵, el cual estaba articulado a las políticas nacionales de la época (1975-1990).

Seguido a esto, y dando cumplimiento entonces al decreto 1860/94 el cual establece la autonomía para que las instituciones construyan su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la Normal se piensa un currículo que diera respuesta a la formación académica del estudiante, al saber pedagógico, articulada a los saberes científico tecnológicos del mundo contemporáneo.

En la construcción de este diseño curricular, participaron todos los actores de la comunidad educativa, mediante la confrontación, los debates, y los acuerdos intersubjetivos, dando paso a la planeación, organización, ejecución y evaluación de la realidad institucional.

Para la construcción de dicha propuesta curricular la Normal define su modelo pedagógico teniendo en cuenta autores como Flórez (1997) quien habla del modelo pedagógico como un instrumento analítico para abordar la realidad, y Zubiria (1994) quien propone la necesidad de contextualizar el modelo pedagógico para dar respuesta a elementos como: qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, con el fin de situar todos los elementos educativos.

Surge entonces, en la Normal la concepción de estudiante, como sujeto activo del aprendizaje y el profesor como orientador del mismo. Este enfoque está anclado a la premisa “una escuela para la vida y por la vida” donde las experiencias de aprendizaje cobraron sentido en la medida que el estudiante no solo participaba, sino que además era responsable de su proceso de formación.

En este enfoque, se proponen las evaluaciones con el grupo, no sólo realizadas por el educador, además se implementa el trabajo por proyectos de aula con el fin de dinamizar la

⁵ Se inicia la renovación curricular con la definición de sus fundamentos (epistemológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos), se plantea la promoción automática, se busca transformar a la escuela en un proyecto cultural, se inicia el programa de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente en los centros experimentales piloto —CEP— y se inicia el proceso de democratización de la escuela y el estímulo al desarrollo de los procesos científicos y tecnológicos. Todo esto deriva en la renovación curricular de la década de los 80 y prepara al país en educación para producir la Ley General de Educación y renovar todo el sistema educativo colombiano.

metodología y didáctica del proceso educativo, donde se insiste en provocar impacto en el esquema o estructura conceptual de los alumnos y no únicamente en sus conductas verbales y de ejecución, son importantes las experiencias sociales durante el proceso de aprendizaje y se sugiere la capacitación del docente en el campo de las estrategias didácticas para promover la reflexión mientras los alumnos aprenden.

De esta manera, la época de renovación curricular trajo consigo los procesos que agudizaron la deconstrucción y construcción de nuevas propuestas educativas para la formación de maestros, este trabajo de reconstrucción tiene como soporte el enfoque socio crítico, quinto hito que marcó no solo el proceso de reestructuración sino toda la propuesta pedagógica de la Escuela Normal, permitiéndole a la institución mirarse a sí misma, interrogarse sobre sus procesos y las demandas del contexto.

Dado lo anterior, la Normal asume la categoría de modelo pedagógico, transversalizada por el enfoque socio-crítico, el cual le permite un diálogo con los principios de la pedagogía salesiana. Esto, correlacionándolo con el marco teórico que fundamenta esta investigación, desde los postulados de Posner(1998) quien afirma “que el enfoque crítico se encarga de dar respuesta a cuales intereses están siendo atendidos, basado en la emancipación y reflexión crítica, donde los propósitos de la propuesta curricular juegan un papel central y por lo tanto necesitan ser explícitos y develados”.

Si bien cada hito, marco cierta época en la historia del modelo pedagógico de la Escuela Normal, la concepción de maestro y estudiante también se han problematizado para reflexionar sobre su papel en el proceso de enseñanza aprendizaje. La relación de estos dos personajes, está enmarcada en el escenario de la academia y de esta manera se analiza una transformación desde su definición tanto como agentes del proceso educativo, como participantes de la construcción del aprendizaje.

A partir de la reflexión del maestro sobre su contexto y su práctica pedagógica, la Normal construye caminos para desmitificar la concepción del maestro como trasmisor de conceptos y el estudiante como receptor de los mismos.

Allí la Normal plantea un maestro formado desde lo social y lo político visible en su campo de acción pedagógica como formador de maestros y desde la propuesta institucional como maestros en formación en el caso de los estudiantes.

En la pregunta que la Normal se hace frente a la formación de maestros, se reestructuran los planes de estudios y por ende, los objetivos en la formación pedagógica se redefinen, en pro de favorecer la propuesta de formación de maestros, por tanto, la Normal adelanta planes de mejoramiento que invitan a la reflexión continua de la dinámica institucional y donde se pactan compromisos de cualificación de la propuesta formativa.

De acuerdo a lo anterior, la Normal describe en sus libros oficiales la generación de estrategias que respondan a la formación de este maestro crítico, reflexivo, innovador y sujeto del saber pedagógico que forma con responsabilidad y ética humana a hombres y mujeres de bien.

“Para el logro de los objetivos la Escuela Normal Superior diseña e implementa estrategias, evalúa permanente su vivencia, elabora planes de mejoramiento con el fin de cualificar la propuesta de formación de un maestro para el preescolar y la básica primaria, sujeto de saber pedagógico, con una fuerte responsabilidad humana y social, con identidad Salesiana, que a través de prácticas pedagógicas innovadoras promueve el mejoramiento de la calidad de la educación de la comunidad en la cual está inserto y la formación de hombres y mujeres comprometidos con la vida y con la historia.(P.E.I 2.009: 89) ”

Este ideario contrasta con la propuesta formativa, donde se visualizan espacios de conceptualización que brindan a los estudiantes las herramientas, éticas, didácticas y pedagógicas para la intervención en el aula.

Desde este punto de vista, puede analizarse una concordancia entre los principios de la metodología activa que expone la Normal como estrategia para formar el maestro (como un ser holístico e integral con habilidades y destrezas) y el enfoque socio crítico institucional (que vela por la formación de un maestro capaz de pensarse a sí mismo y en su práctica docente).

“Este tipo de metodología (activa) concibe al maestro en formación como un ser integral, holístico, con habilidades y destrezas por desarrollar y fortalecer; concibe al formador de formadores como un acompañante, un aprendiz de las nuevas estrategias metodológicas que construye el conocimiento en el trabajo recíproco con el maestro en formación; concibe a la comunidad educativa como un laboratorio, un ambiente flexible, que prepara la vida, democrático, ordenado, interdisciplinario, racional, que ofrece la posibilidad de identificar problemas que pueden ser investigados y a los cuales se les pueden ofrecer alternativas de solución. (P.E.I 2.009: 99) ”

Desde esta perspectiva entonces, el maestro como generador de espacios de aprendizaje, otorga al estudiante una corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje y al concebirse como sujeto en relación con los demás dinamiza también los espacios escolares.

La formación del maestro desde todos los ámbitos investigativo, tecnológico, político y social, permitió también una deconstrucción y reconstrucción de la experiencia pedagógica en sí misma, en contraste con la pedagogía salesiana que ve la necesidad de prevenir en el sujeto los estilos de vida que no favorecen su desarrollo como ser humano integral.

La Normal en este sentido, asume un maestro que se piensa en el contexto pero también un estudiante que participa en su proceso de aprendizaje

“El plan de estudios piensa al maestro y a los estudiantes en tanto su pertenencia a una determinada cultura, a una explicación y comprensión racional del mundo y de los otros, de la relación con lo social, lo político, lo económico y los diferentes modos de existencia del maestro en estos contextos. No solo se trata de analizar, planear, organizar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución, si no de pensar el plan de estudios como un espacio de formación de los maestros en escenarios diferentes al aula y que van más allá de las fronteras de la institución, comunicándola con ámbitos de la sociedad y la cultura que la enfrentan al mundo y que le exigen asumir posiciones y tomar decisiones respecto a sus problemas. (P.E.I 2.009: 20)”

Por tanto la construcción del concepto de maestro no es una tarea acabada, es más bien un proceso de construcción de sentido permanente, en el cual también cobra vida el concepto de estudiante. De esta manera, un maestro que reconoce la subjetividad del estudiante y que problematiza sus vivencias para educarse a sí mismo, permitirá a sus estudiantes también reconocerse en el escenario educativo.

Ahora bien, si cada enfoque responde al horizonte de una institución, la ENS de Santa Rosa de Osos no fue la excepción, de la mano del enfoque socio crítico, emprendió una ardua tarea de redefinirse y recuperar su identidad como institución formadora de maestros, que no solo dieran respuesta a las exigencias estatales sino que además propiciara un espacio de autoevaluación y reconocimiento, encontrando así una trayectoria histórica anclada a la pedagogía salesiana y al sistema preventivo de don Bosco, que si bien ha estado presente en cada uno de los hitos históricos de la propuesta formativa de ENS de Santa Rosa de Osos, sufre un momento de recuperación de su más entrañable esencia en el marco del proceso de reestructuración.

Este legado histórico, se remonta a 1911 como un espacio de formación de maestros liderado por la comunidad religiosa de las hermanas salesianas; cuya devoción tiene sus bases en San Juan Bosco y la Madre Mazarello⁶; éstos personajes religiosos han dado unas características propias a la educación, donde elementos como la cultura, la promoción humana y la evangelización forman un conjunto armónico, un ambiente educativo que ofrece a todos sus miembros una manera particular de responder a los interrogantes y desafíos perennes de la humanidad.

⁶ San Juan Bosco sacerdote Italiano y definido como un excelente educador quien principalmente buscaba satisfacer las necesidades de algunos niños y jóvenes con escasos recursos y además fomentar en ellos el amor, como virtud que les permitiría ser “buenos cristianos” y “honestos ciudadanos”, ésta premisa expuesta en la creación del sistema preventivo salesiano, como propuesta de experiencia moral y educadora.

Maria mazarello religiosa Italiana por su parte, expone la idea de vivir la experiencia de educadora, como una artista, mensajera, guía, que orienta y es protagonista con su papel de mediador.

Desde la recuperación de esta corriente religiosa fue necesario redefinir los conceptos articuladores que sustentarían la propuesta pedagógica de la Escuela Normal, los cuales son patrimonio del pensamiento pedagógico universal: formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje.

En esta Normal, la formación se plantea como el proceso que *“no se refiere solamente a elementos directamente relacionados con las disciplinas del saber específico, sino a aquellos que tienen que ver con el desarrollo armónico de diversas dimensiones de la personalidad de los estudiantes”*. Así pues, desde este punto de vista, la persona debe formarse en valores, sin olvidar la disciplina y la ciencia. Sobre esta idea de formación la institución tiene como precepto básico que la educación necesita formar personas capaces de gobernarse a sí mismas, seres con capacidad de vivir en paz y libertad; implementando este concepto articulador como uno de los ejes centrales del proceso educativo ya que a nivel preescolar, básica, media y formación complementaria se da prioridad a la formación en valores para que los estudiantes puedan convivir en paz, solidaridad y respeto. (P.E.I 2.009: 53) Además es *“la formación un proceso que humaniza, en tanto que la persona es un ser inacabado, que no está hecha, sino que está llamada a formarse continuamente”*.

La Educación la definen, *“como proceso que dura toda la vida y que esta mediado por la experiencia, entendida la experiencia como un proceso unificador entre las diferentes dimensiones, conduciendo a un conocimiento de la realidad teniendo presente lo micro y lo macro”*. Lo que lleva a concebir a la persona desde una perspectiva dinámica debido a que se forma continuamente en las diferentes relaciones con la familia, el contexto y la escuela. Se concibe que la educación además, tiene en cuenta tres factores indispensables para una formación integral: *“la persona como sujeto, con la capacidad de relacionarse recíprocamente y de trabajar con los otros para que se pueda pasar de la simple socialización a la integración y se culmine en la cooperación, así la educación es un crecimiento en humildad y una tarea eminentemente social”* (P.E.I 2.009: 54)

Por su parte, hablan de la enseñanza como *“una práctica que posibilita los procesos de deconstrucción y reconstrucción; que exige la interacción entre el maestro, el saber, el método y el estudiante, para movilizar el pensamiento, construir conocimientos, resolver problemas e interrogantes y posibilitar el acuerdo entre los involucrados en dicha*

práctica, a partir de la diversidad de escenarios que ofrecen la realidad, la vida, la cultura y la interacción con otros, donde las competencias comunicativas se convierten en eje fundamental de la competencia pedagógica.”(P.E.I 200.9: 55) por tanto, la enseñanza se da en una relación recíproca maestro-estudiante, donde se desarrollan pensamientos a partir de la reflexión, discusión y solución de problemas por medio de la implementación de diferentes métodos.

Igualmente, definen el aprendizaje como *“un proceso cognitivo que parte de las necesidades de los estudiantes, que es significativo porque surge de sus múltiples interacciones con las personas y el entorno, además ejercita procesos psicológicos como la atención, el pensamiento, y la memoria y procesos sociales como el trabajo cooperativo para enfrentar situaciones de la vida cotidiana y negociar conflictos”*. En este sentido la finalidad última del aprendizaje es formar personas autónomas, libres y críticas

El aprendizaje refleja una visión integral de la persona porque considera las dimensiones cognitiva, psicológica, afectiva y social; de este modo se le permite al estudiante comprender, influir y transformar el entorno, participar, cooperar y acceder a la configuración de un nuevo modo de ser y lo estimula a disfrutar de lo que conoce, es, hace y comparte.

La instrucción es un proceso permanente que permite desarrollar la capacidad crítica, la autonomía, y las competencias, el mismo que además favorece la relación interpersonal para recrear la memoria histórica con autonomía de juicio y de esta manera construir conocimiento. Esta conceptualización proyecta tres intencionalidades de la instrucción, una que apunta al desarrollo del pensamiento, otra al desempeño laboral y la última al intercambio social que abre espacio al trabajo en equipo para desarrollar habilidades en la investigación y a la ciencia.

De estos conceptos articulados, la enseñanza y el aprendizaje, fueron retomados por la Normal, bajo la ideología de San Juan Bosco y Madre Mazarello.

La enseñanza para ellos está orientada hacia el desarrollo de las personas competentes en diferentes ámbitos, reconociendo allí la incidencia del contexto y la multiplicidad de relaciones que se tejen entre el maestro y el estudiante, caracterizado según estos santos por

la familiaridad y la confianza recíproca con miras a impactar la sociedad formando buenos ciudadanos.

A su vez, la experiencia pedagógica ha de convertirse en el proceso de aprendizaje que sostiene la propuesta de Don Bosco y María Mazarello, “como un espacio de participación, mediado por el amor y la disciplina”.

Si bien la enseñanza y el aprendizaje son definidos a la luz de la pedagogía salesiana enfoque que caracteriza esta Escuela Normal, la concepción y el papel del estudiante, también tiene sus puntos de definición a partir de una responsabilidad, apropiación y protagonismo que este hace de su crecimiento personal e intelectual, según la teoría de Don Bosco y María Mazarello.

Según lo anterior, hoy la ENS Pedro Justo Berrio sustenta la acción pedagógica, en la experiencia de la preventividad y la formación integral orientada por Don Bosco a través de los principios y valores como: el amor, la amabilidad, la religión, la alegría y la razón, al cual aluden también las maestras en las entrevistas.

Maestra 2

“Haber, la pedagogía Salesiana, nace con el pensamiento filosófico y religioso de Don Bosco, su pensamiento filosófico transmite enseñanzas de vida, él piensa el joven como un ser que hay que encaminar, para que sea un buen cristiano y un honesto ciudadano, esa sencilla frase encierra toda una forma de vida y esa forma de vida está dada en la Pedagogía Salesiana, que nos hace partícipes de vivencias sociales, intelectuales, y tiene unos principios fundamentales. Por ejemplo la pedagogía Salesiana, tiene unos pilares que son: la amabilidad, el estudio, la piedad, la alegría, y cada uno de ellos está fundamentado con una filosofía propia de la comunidad Salesiana”

En este sentido, La Normal redefinió no solo el concepto de enseñanza y aprendizaje, sino que además, replanteó todo su horizonte institucional, la misión, la visión y los objetivos, fueron redireccionados desde la pedagogía Salesiana, de la siguiente manera:

“La misión de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa de Rosa de Osos, es formar maestros para preescolar y básica primaria, jóvenes y niños, en una escuela incluyente, con valores y principios de la pedagogía Salesiana, comprometidos con la cultura, la sociedad, la investigación y el desarrollo sostenible, en un contexto multicultural y globalizado, para poder responder a los retos de la vida contemporánea. (P.E.I 2.009: 61) ”

Visión “En el 2012, la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio de Santa Rosa de Osos, es reconocida por la calidad de la formación que brinda los maestros, jóvenes y niños con el estilo de sistema preventivo, una formación rica en humanismo cristiano que lleva a sus actos a emplear los avances pedagógicos, científicos, investigativos y tecnológicos para desempeñarse con competencia en los contextos que actúa. (P.E.I 2.009: 61)

Objetivo: “Formar maestros para los niveles de preescolar y básica primaria, jóvenes y niños competentes y comprometidos con la sociedad según los valores y principios de la Pedagogía Salesiana. (P.E.I 2.009: 67)”

De acuerdo a lo anterior, la ENS para dar cumplimiento a la formación que enuncia en su horizonte institucional, centra entonces su atención en el programa de formación complementaria, el cual daría respuesta a la formación pedagógica necesaria de los maestros para el ejercicio docente con preescolar y básica primaria, desde una apuesta pedagógica enfocada en la pedagogía salesiana.

No obstante, la pedagogía salesiana no habría de transversalizar sólo el horizonte institucional, sino que además se convirtió en el principal componente a encontrar dentro del programa de formación complementaria. Cabe resaltar que es en ésta búsqueda de identidad salesiana, que el plan de estudios del programa de formación complementaria sufre sus más importantes transformaciones.

Entre ellas se destacan el cambio de versiones en once ocasiones, la modificación en los énfasis del programa y sus modalidades, todo obedeciendo a la necesidad de formar en identidad salesiana y encontrar un equilibrio entre los espacios de conceptualización

correspondientes al saber didáctico y al saber específico, al igual que la relación de la teoría y la práctica pedagógica, con énfasis en investigación educativa.

En el rastreo documental realizado se evidencia una incorporación paulatina a partir de su cuarta versión (2001-2002), de espacios de conceptualización que dieran respuesta a la formación en identidad salesiana, debido a que la idea de formar maestros desde este énfasis apuntaba a trabajar audazmente la preventividad como mecanismo para que el maestro en formación tenga la posibilidad de leer críticamente la realidad gracias a la formación desde el sistema preventivo y aporte a la sociedad desde su profesión docente (P.E.I 2.009: 82)

Ahora bien, durante este cambio de versiones y asesorados por las universidades⁷ con las cuales, se pactaron convenios para la formulación del plan de estudios del programa de formación complementaria, se establecieron los espacios de conceptualización que lograron equilibrar tanto los espacios propios del saber específico como del saber didáctico.

En esta trayectoria de formulación del plan de estudios para el programa de formación complementaria, la ENS ofreció énfasis en matemáticas, lengua castellana y ciencias sociales y a su vez determinó modalidades semi presenciales y de apoyo virtual, cabe aclarar que fue la modalidad presencial según los libros oficiales la que permitió una formación de maestros con énfasis en el sistema preventivo salesiano “finalmente se puede afirmar que esta opción se convierte en una fortaleza de la propuesta de formación ya que promueve el ejercicio de la docencia con un estilo educativo y relacional caracterizado por el sistema educativo salesiano” (P.E.I 2.009: 49).

Actualmente el PFC no solo está constituido por estudiantes egresados de la ENS sino que además pueden ingresar a la formación pedagógica, egresados de otras instituciones educativas, para los cuales se cuenta con un semestre más de formación, en donde el interés fundamental radica en brindarles los fundamentos pedagógicos que los estudiantes de la normal ya han adquirido durante su formación en el bachillerato.

⁷ Acabe anotar que la Escuela Normal a lo largo del proceso de reestructuración y de acreditación ha establecido convenios de reconocimiento de saberes con universidades de reconocida trayectoria en educación del departamento, como son: La Universidad Católica del Norte, la Universidad de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente.

Durante estas transformaciones también tuvo lugar la relación de la práctica pedagógica con la investigación, ya que durante varias versiones no se tuvo en cuenta con la rigurosidad a la que actualmente se desarrolla como ejercicio investigativo realizado por los estudiantes del programa y que se aborda en el siguiente capítulo.

Práctica Pedagógica y Sistema de Investigación Institucional

La propuesta del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, inicia con los convenios realizados con las facultades de educación en el año 1998, estas instituciones de educación superior aportarían el componente investigativo y además determinarían los planes de formación que ofrecían las universidades a las Escuelas Normales para que los estudiantes del programa de formación continuaran la licenciatura en educación.

De esta manera, emerge la importancia de la relación entre la práctica pedagógica y la investigación en el marco de la reestructuración y con ella estrategias que dinamizaron la formación de maestros, tales como los diarios pedagógicos, el trabajo por grupos núcleos interdisciplinarios y el diseño de intervenciones pedagógicas que llevarían a cabo los maestros en formación.

Así pues, la práctica pedagógica se tiene en cuenta para la novena versión del plan de estudios del PFC o sea para el año 2005, y se ofrece en los cuatro semestres; en el año 2006 dando cumplimiento a la segunda parte del Art 4 de la ley 3012/97⁸ se creó el consejo de práctica, órgano conformado directamente por docentes responsables del acompañamiento formativo de los maestros en formación inicial y que tienen entre sus responsabilidades revisar, evaluar y retroalimentar constantemente la propuesta de formación. Como lo afirma la maestra 1 en su entrevista

“entonces en el consejo de práctica, hay unos maestros que nos reunimos cada ocho días, sacamos un espacio donde nos sentamos a conversar cómo está pensado, que se, que se tiene en esos programas de formación de cada espacio, qué pretende hacia a dónde va, entonces es una evaluación permanente”.

⁸ Parágrafo del artículo 4 del decreto 3012/97, como parte de su proceso curricular las Escuelas Normales Superiores, deberán diseñar y ejecutar, propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia.

Además dicho consejo es responsable de crear todas las condiciones para que los maestros en formación realicen satisfactoriamente el proyecto de investigación educativa en articulación con la práctica pedagógica para optar al título como Normalista Superior.

Ahora bien, se afirma que el proceso investigativo se inicia desde el preescolar, con el desarrollo de competencias investigativas, pero es en el PFC donde asume un carácter teórico-práctico con intencionalidad formativa.

Esta práctica pedagógica investigativa nace de un tema de reflexión que el maestro de formación se plantea en el lugar de práctica y que posteriormente debe fundamentar en autores y teorías pedagógicas que le permitan desarrollar el ejercicio de investigación, apoyado en dos espacios de conceptualización que ofrece el programa denominados investigación educativa y practica pedagógica.

De acuerdo a lo anterior el planteamiento del problema, los objetivos, el marco teórico y la propuesta de intervención se desarrollan a lo largo de 4 semestres de formación, que se presentan como fases del proceso de investigación, descritos metodológicamente así:

Primera fase: Es la que se vive en el primer semestre del programa de formación complementaria, en el cual los maestros en formación se organizan en grupos de investigadores y asisten a los centros de práctica para identificar problemáticas que puedan ser investigadas, a la luz de instrumentos de recolección de la información, realizan un diagnóstico para la formulación de un anteproyecto.

Segunda fase: esta se desarrolla en el segundo semestre, en ella se comienza el rastreo bibliográfico que apoya la investigación y se realizan las primeras producciones para darle fundamentación teórica al proyecto.

Tercera fase: esta se desarrolla en el tercer semestre, en esta fase los maestros en formación aplican los instrumentos y técnicas de recolección de la información a través de la formulación del diseño metodológico y se crean espacios para la codificación, categorización y socialización de los avances de la investigación.

Cuarta fase: esta se desarrolla en el cuarto semestre, en esta fase se procede al diseño de la propuesta de intervención pedagógica y didáctica y a cualificar los procesos anteriores para

culminar con la presentación del proyecto escrito y la sustentación frente a la comunidad académica. (P.E.I 2.009: 125)

De tal manera, se evidencia que aunque el modelo pedagógico de la Normal explicado en el anterior capítulo, se direcciona desde la pedagogía salesiana, en la práctica pedagógica investigativa, los maestros en formación establecen diálogo de saberes con otros autores o teorías pedagógicas en el rastreo bibliográfico que realizan en la tercera fase, lo cual permea el diseño de su proyecto de investigación y de sus intervenciones en el aula.

Estos elementos propios de otras teorías pedagógicas son retomados por los estudiantes del programa durante su proceso de formación, en la revisión del plan de estudios vigente aparecen postulados desde autores como Vygotsky, Piaget y Freud, en cuanto al desarrollo evolutivo, sicoemocional y sexual del ser humano abordados dentro de un espacio de conceptualización denominado psicología evolutiva y otros como Comenio, Pestalozzi, Herbat, son vistos para sustentar el modelo científico y el desarrollo de las ciencias, desde un espacio de conceptualización llamado epistemología e historia de la pedagogía

Lo anterior da cuenta, de un diálogo de saberes de otras corrientes pedagógicas, con la pedagogía Salesiana, modelo pedagógico que fundamenta la Normal, lo cual es manifestado también por una de las docentes entrevistadas.

Maestra 2

“Ahora, hicimos algo que para mí es muy valioso y es la integración de la pedagogía general con la pedagogía Salesiana, porque nosotras no podemos olvidarnos que tenemos la orientación de la pedagogía Salesiana, desde Don Bosco y Madre Mazarello, entonces la hemos integrado con otros pedagogos y nos ha dado muy buen resultado, umm desde allí se generan las acciones pedagógicas que se integran a la práctica pedagógica investigativa”.

Esta práctica pedagógica genera una cultura institucional enmarcada en el Sistema de Investigación Institucional (SIIN), propuesta que surge en el 2012 con el propósito de generar los mecanismos necesarios para desarrollar con altos estándares de calidad

académico científica, la función de la investigación. (Escuela, N.S.PJB. 2009:50) desde esta perspectiva la Escuela Normal se ha acogido a la normatividad a nivel nacional LGE/94 que dispone el reconocimiento y la acreditación en procesos sobre investigación educativa.

Este sistema de investigación institucional reorganiza la práctica pedagógica con una intencionalidad investigativa para hacerla más pertinente al contexto desde los siguientes tres modelos:

- ✓ Modelo de investigación formativa: la cual abarca: la formulación de problemas y proyectos; el planteamiento de hipótesis; el diseño de la metodología; la recopilación de información; el procesamiento de datos; la discusión, argumentación e interpretación de resultados y diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica.

- ✓ Investigación acción educativa, la cual se desarrolla en 3 momentos: reflexión sobre la propia práctica pedagógica, en relación con un problema identificado, deconstrucción de la práctica mediante la retrospección, observación, consignación detallada en un diario de campo, reconstrucción o búsqueda prácticas alternativas. A continuación se ensayan o experimentan estas alternativas y se analizan a través de indicadores de efectividad sujetos y objetos.

- ✓ Investigación científica en sentido estricto: En este modelo se siguen las actividades investigativas del método científico (Escuela, N.S.PJB. 2009 :58)

Con respecto a lo anterior, la maestra 1 describe las exigencias en materia de investigación educativa

“presentar un proyecto de Investigación, bueno entonces desde la investigación educativa, pero en ellos lo hacemos desde una investigación formativa, por qué?”

porque ellos retoman específicamente, cuáles son los elementos para investigar, cierto, no es pues tan estricta, pero yo considero, pues, se dice que no es tan estricta, pero realmente si es muy estricta, es muy académica, ellos presentan eso”.

Para el desarrollo de esta práctica investigativa los maestros disponen no solo de la escuela anexa (sede primaria, de la ENS) sino que además hizo extensiva su proyección a instituciones de la zona rural, como respuesta a la mirada del contexto en el proceso de reestructuración. Lo que le facilitó a la normal el reto de recibir centros educativos rurales (CER). Dando paso a la realización de las prácticas pedagógicas por parte de los estudiantes del programa de formación complementaria bajo la estrategia de Escuela Nueva⁹, la cual permitió la inclusión de diferentes tipos de población, incluso de aquellas flotantes que llegaban a los centros educativos por diversas razones de tipo socioeconómico y político.

De esta manera la Escuela Normal dispone de tres sedes para la realización de la práctica pedagógica, nombrado por la maestra 1 en su entrevista.

“tiene tres sedes donde ubicamos, está la sede María Auxiliadora, hay dos grupos de investigación, la sede Instituto del Carmen, otros dos grupos de investigación y otra sede que es la sede Arenales, un solo grupo de investigación, (...) entonces tenemos cinco grupos de investigación, fuera de la Escuela Normal”.

De esta modo, existe una relación de concordancia entre la formación de maestros y la práctica pedagógica como espacio para la reflexión del quehacer del maestro, ya que a través de los diversos espacios de conceptualización se propende por generar en el maestro en formación la capacidad de acompañar, diseñar y vivenciar propuestas de intervención pedagógica y la participación activa como miembro de una comunidad educativa.

⁹ Este modelo es diseñado en Colombia, a mediados de los años 70, por autores como Vicky Colbert, Beryl Levinger y Oscar Mogollon, su foco inicial fueron las escuelas rurales con el fin de ofrecer todos los grados de primaria simultáneamente y mejorar la calidad de la educación de las poblaciones más necesitadas del país.

Además se encuentra desde el diseño de la propuesta de práctica, la posibilidad para que los estudiantes vivencien las etapas de un proceso de investigación, en el cual, hay generación de trabajo en equipo, la valoración de la crítica de asesores y de pares y el intercambio de ideas, conocimientos y hallazgos significativos en la vivencia investigativa.

OTRAS PERSPECTIVAS

- La pregunta que la Normal se plantea frente a la formación de maestros, la determina como institución educativa, no solo en el plano de la legalidad, sino que le permite retomar su propuesta curricular como un asunto de constante reflexión, donde se genera evaluaciones de las acciones educativas y líneas de intervención para mejorar la calidad en la formación de maestros.
- El eje de la investigación, transversaliza la propuesta pedagógica de la Escuela Normal, pero de manera específica en el Programa de Formación Complementaria, donde se articula los referentes teóricos, el enfoque socio crítico que describe la institución, la corriente religiosa que permea su formación y la puesta en escena del maestro en la práctica pedagógica.
- La práctica pedagógica es el elemento dentro del programa de formación complementaria que genera espacios para la reflexión de los maestros en formación, al suscitar el interés sobre aquellos aspectos de la vida en el aula, que quizás se retomaran solo desde la interiorización de la acción pedagógica.
- La pedagogía salesiana, enfoque curricular de la normal no desconoce la construcción de otras teorías en torno a la educación y formación de maestros, por el contrario permite un diálogo de saberes con otras corrientes pedagógicas que se han pensado el proceso de formación de maestros.

Cabe también nombrar instituciones de educación superior que han acompañado desde el aporte del componente investigativo a la Escuela Normal, hasta la construcción de los planes del programa de formación complementaria que dan respuesta a la formación de maestros como sujeto del saber pedagógico, permeado por los continuos cambios sociales, tecnológicos, políticos y culturales que le implican la adopción de su postura como profesional de la educación.

- Si bien uno de los objetivos específicos de este proyecto de investigación, pretendía nombrar las concepciones de infancia presente en los planes de estudio del PFC, no se halló explícita la concepción de infancia en los libros oficiales producidos por la normal , pero se encontró la categoría de estudiante que transversaliza toda la propuesta educativa institucional y que se define a su vez desde la corriente religiosa salesiana, el sistema preventivo salesiano y la premisa de Don Bosco y María Mazarrello, además desde el enfoque socio crítico y la propuesta formativa de maestros en la institución donde se describe la necesidad de ofrecer a los futuros maestros los elementos didácticos necesarios y los criterios pedagógicos fundamentales para aportar de manera adecuada a la formación de la niñez. Esta categoría de estudiante, lo reconoce como sujeto activo de su propio aprendizaje, generador de procesos de construcción y confrontación de conocimiento. Se analiza en esta parte una relación de concordancia entre el interés de formación desde el sistema preventivo, la generación de responsabilidad del proceso educativo por parte del estudiante, con los elementos que propone la formación desde los principios de la pedagogía salesiana.
- El desarrollo de una propuesta curricular siempre tiene marco en la institución escolar, pero el interés por la evaluación y reflexión permanente de esta propuesta se instaura específicamente en la ENS, producto de ello, aparecen procesos de investigación al interior de la misma institución, que se cuestionan por la formación de maestros y la articulación de referentes teóricos, con la metodología. Como por ejemplo el proceso que adelanta el núcleo de matemáticas, quienes desarrollaron en el año inmediatamente anterior, una investigación acerca del modelo con el cual los maestros formadores de maestros dinamizaban los diversos espacios de conceptualización, encontrando de esta manera una predominancia de la pedagogía salesiana como apuesta formativa, que le da identidad a la institución, con una presencia del 53% de los maestros de la institución, seguido del enfoque social constructivista y el método tradicional en muy baja presencia.

Lo anterior rescata dos elementos fundamentales, el primero de ellos la constante búsqueda y reflexión sobre la construcción del enfoque institucional, y el segundo la coexistencia de

otros referentes curriculares al interior de la institución que no ha marcado solo una época de la vida institucional determinada, sino que además versa en la actualidad sobre el quehacer del docente en el aula de clase.

- El detrimento de la profesión docente, también ha golpeado las puertas de esta Normal y se hace tangible en la falta de vocacionalidad que atraviesa actualmente esta institución, es decir la preocupación por la proyección del estudiante de la institución al programa de formación complementaria, como proceso que brinda mayores bases de formación pedagógica es realmente complejo.

La Normal ha acompañado la formación académica anclada a la pedagogía, pero parece ser que esto no es un eco que llegue a las decisiones sobre los proyectos de vida de los estudiantes que culminan su formación académica secundaria en la institución, motivo por el cual la institución revela la necesidad de implementar estrategias y acciones que refuercen el interés por la profesión docente.

Al respecto es fundamental reconocer, cómo las prácticas educativas de la Normal han de tener un carácter significativo en la formación de la vocación frente al ejercicio docente, generando no solo teorías y conceptos propios de las ciencias sino brindando también elementos de inferencia en la formación personal e integral del ser humano.

REFERENCIAS

Echeverri, J. A (1996). Proyecto reestructuración de Escuelas Normales en el Departamento de Antioquia. Revista *Educación y Pedagogía* 8(16) Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5734/5154>

Escuela, N.S.PJB (2009) Proyecto educativo institucional (P.E.I)

Escuela, N.S.PJB (2012, Noviembre) Sistema Institucional de Investigación 2012. *Revista Alternativa pedagógica* (11), p.50-67.

Escuela, N.S.PJB (2013, Noviembre). Como se vive la Normal *Revista Alternativa pedagógica* (12), p.1-62

Figuroa Millan, Liliana M. (2000). *La formación de docentes en las Escuelas Normales: Entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, xxx (001), 117-142

Giroux, H. A. (1991). Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 1-59). Albany, NY: SUNY Press.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* Philadelphia: The Falmer Press. Hwu, W. (2004). Gilles Deleuze and Jacques Daignault: Understanding curriculum as difference and sense. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight* (pp. 181-202). Mahwah, NJ: LEA.

Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill/Prentice Hall.

Miller, J. L. (1993). Constructions of curriculum and gender. In S. K. Biklen & D. Pollard (Eds.), *Gender and education* (pp. 43-63). Chicago: University of Chicago Press.

Palacio, L. V & Salinas, M. L (1996) El campo aplicado, urdimbre, para la formacion de maestros. *Revista Educación y Pedagogía* 8(16) Recuperado de

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5734/5154>

Pineau, E. L. (2005). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. B. K. Alexander, G. L. Anderson, & B. P. Gallegos (Eds.), *Performance theories in education* (15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, PubliBettys.

Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. En L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (2nd ed.), pp. 79-100. Albany: SUNY Press.

Reyes, A. L. (2012). *Educando al educador, el caso de la escuela normal superior*. *Baukara*, (1), 34-54. Recuperado de

[http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/baukara/sites/default/files/Baukara%2031%2006\(Reyes34-54\).pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/baukara/sites/default/files/Baukara%2031%2006(Reyes34-54).pdf)

Zuluaga, O. L. (2002). *Historia de la Educación en Bogotá*, tomo II, 148-149