

**LOS ENFOQUES CURRICULARES PRESENTES EN LOS PLANES DE FORMACIÓN
COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE AMAGÁ**

KELLY JOHANNA GÓMEZ GARCÉS

CAROLINA LONDOÑO OCHOA

ASESORA:

ANA MARÍA CADAVID

Trabajo presentado como requisito para optar al título de

Licenciada en Pedagogía Infantil

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2014

TABLA DE CONTENIDO

	Página
1. Resumen.....	4
2. Introducción.....	6
3. Planteamiento del problema.....	8
4. Objetivos	
4.1 Objetivo General.....	9
4.2 Objetivos Específicos.....	9
5. Marco teórico	
5.1 Currículo.....	10
5.2 Enfoque Curricular.....	10
5.3 Diferentes enfoques y/o Discursos Curriculares.....	11
5.4 Plan de Formación Complementaria Escuelas Normales.....	12
5.5 La Escuela Normal Superior de Amagá y su proceso de reestructuración...	12
6. Metodología.....	22
7. Hallazgos	
7.1 La Práctica Pedagógica en la Escuela Normal Superior de Amagá.....	24
7.1.1 La Práctica Regular.....	28
7.1.2 La Práctica Pedagógica de Extensión o Proyección Social.....	29
7.1.3 Semana de Práctica Rural.....	32
7.1.4 Práctica Pedagógica Investigativa.....	33
7.1.5 Organización de la Práctica Pedagógica Investigativa Institucional.....	35

7.1.6 Práctica y Concepción de Infancia.....	39
7.2 Modelo y Enfoque pedagógico de la Escuela Normal Superior de Amagá.....	40
8. A modo de conclusiones.....	51
Bibliografía.....	55

1. Resumen

Rastrear la cotidianidad de una institución permite adentrarse en su realidad, en su qué hacer diario dejando en evidencia sus virtudes y falencias frente a su labor pedagógica y educadora, en este caso en particular en la formación de maestros de la Escuela Normal Superior de Amagá ubicada en el suroeste de Antioquia.

Este trabajo se enfoca especialmente en el Programa de Formación Complementaria, en el enfoque curricular que la ENSA tiene como base para la formación de maestros y las transformaciones implementadas a raíz de la reestructuración que se dio a partir del decreto 2903 de 1997 que pretende atender a los retos en la formación como maestro, la producción del saber pedagógico y la relación con la comunidad.

Inicialmente se hace una breve contextualización frente a la reestructuración general de las Normales Superiores y luego, específicamente cómo la ENSA atraviesa este proceso. A continuación se hace un rastreo de las prácticas pedagógicas e investigativas implementadas por la ENSA, haciendo una descripción de cada una de las modalidades y contextos en los que se desarrollan y generando un análisis frente a lo encontrado, relacionando la información con lo recopilado en las entrevistas y grupos de discusión realizados.

Luego se aborda el modelo y enfoque trabajados por la ENSA capítulo en el cual se ponen en evidencia ciertas tensiones de la posición de los maestros y estudiantes frente a la aplicación del modelo, implementado por la institución.

Palabras claves: enfoques curriculares, propuesta pedagógica, formación de maestros, práctica pedagógica, reestructuración.

2. Introducción

Siendo la educación un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes (art 1 de la ley 115/1994), surge la pregunta por el maestro como orientador y mediador del proceso de apropiación de los conocimientos. Cualificar sus prácticas, implica pensar en la formación que ellos reciben, en el marco de un desarrollo profesional continuo; aquí cobra importancia el currículo de formación docente, como una introducción o una manera particular de ser maestro, y se hace necesario su análisis, en aras de visibilizar y comprender referentes teóricos, posturas, teorías, prácticas y demás enfoques presentes en la formación académica del docente.

De acuerdo a lo anterior, es clave para este trabajo, indagar sobre la relación de los enfoques curriculares y las propuestas de formación de maestros, ya que dentro de las políticas educativas, la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores busca el fortalecimiento y la calidad de la formación inicial de los maestros en estas instituciones y el plan de fortalecimiento y constante proceso de acreditación según la publicación en el periódico del Ministerio de Educación Nacional Al Tablero (nov 2012), busca mejorar los procesos de formación inicial y en servicio de los maestros. En este contexto se reconoce a la pedagogía como el eje fundante de esa educación.

Explorar entonces el plan de formación al interior de la Escuela Normal Superior de Amagá, también determinaba comprender las acciones educativas que se leen en esta institución

educativa formadora de maestros. Incluso el discurso de quienes allí se forman y quienes forman, expresan su experiencia pedagógica a la luz de las teorías que construye la Normal para fundamentar su propuesta pedagógica y formativa, estas son pistas acerca de cómo se concibe la formación de maestros en esta institución.

Las posiciones de los maestros y estudiantes frente a su quehacer pedagógico y la lectura de textos oficiales, han sido una forma de penetrar en la vida de la Normal para comprender los referentes teóricos en el ejercicio 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 pues 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.

3. Planteamiento del problema

El propósito de este estudio, es rastrear las teorías, prácticas, posturas y significados tanto explícitos como implícitos presentes en el currículo de formación complementaria de las Escuela Normal Superior de Amagá.

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 las Escuelas Normales de Amagá?; en esta dirección, ¿Qué concepciones de infancia están presentes en los planes de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Amagá y cómo estas concepciones se relacionan o sustentan en las propuestas de prácticas pedagógicas?

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Analizar los enfoques curriculares presentes en los planes de formación complementaria y sus relaciones con las propuestas de prácticas pedagógicas de la Escuela Normal Superior de Amagá.

4.2 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 las Escuela Normal Superior de Amagá

5. Marco teórico

5.1 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).

5.2 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.

5.3 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 técnica 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.

5.4 Plan de formación complementaria Escuelas Normales: En el siglo XIX las Escuelas Normales Superiores, eran concebidas como un espacio de formación ciudadana. Reyes (2012) plantea que se convirtieron “en un espacio de experimentación de diferentes métodos de enseñanza”.

Para el siglo XX la educación empieza a ser vista como un espacio “activo de cambio” un momento adecuado para generar cambios en la mentalidad, y para que el educador comprenda cuál es su papel, que va más allá de la transmisión de ciertos conocimientos, y que debe “convertirse en un agente activo del proceso de formación” para este siglo la ENS es también vista como el espacio de modernización de la educación, el concebir la educación fuera de las aulas, buscar igualdad de género e igualdad socioeconómica, que se generen aprendizajes por medio de laboratorios y realizar ejercicios investigativos, buscando una participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento y dejando de lado las clases magistrales.

En este mismo siglo se hacen algunos ajustes por medio del Decreto 080 de 1974, el cual permite adoptar planes de estudio flexibles que da la oportunidad a las instituciones educativas de darse su propia estructura.

5.5 La Escuela Normal Superior de Amagá y su proceso de reestructuración

La Escuela Normal Superior de Amagá fue creada con carácter de Normal rural en noviembre de 1958 e inició labores en febrero de 1959, bajo la dirección de la pedagoga Felisa Calle Herrera.

En 1968 la Normal abrió sus puertas al sexo masculino, ya que hasta esta fecha la institución fue netamente femenina.

La década de 1970 en Colombia fue una época de transición, en la que se pensó que para orientar la educación se debía realizar una renovación en el currículo, esto hizo que en buena medida se pasará de lo que se conoce como currículo tradicional al currículo técnico y se comenzó a trabajar la formación por objetivos. El saber pedagógico salió de la escuela, es decir, el maestro solo debía conocer los lineamientos curriculares y aplicarlos.

La reforma educativa propuesta por el Ministerio de Educación Nacional¹ se fundamentaba en los principios de la psicología conductista y reducía el maestro a ser un simple “administrador del currículo”, pensado, organizado e impuesto por “los técnicos del ministerio de educación” quienes obsesionados por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, negaban la voz y el pensamiento a los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos “observables” predeterminados por la Tecnología educativa y el diseño instruccional así como también centraban la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos.

Esto y otros acontecimientos del momento como el auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos, el movimiento de algunos maestros que criticaban los modelos pedagógicos en Bogotá y con ello la formación de un colectivo de maestros que da

¹ En adelante MEN

sentido a su quehacer; llevaron a la aparición del movimiento pedagógico. Así lo reconoce también J.Gantiva quien afirma que:

“Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el “Mapa Educativo” y la Reforma curricular que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación. Con esta mira de control político y pedagógico el estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico.”

En estas circunstancias es promulgado el decreto 1419 de 1978 por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional, también instala la diversificación educativa y es aterrizado por el decreto 1002 de 1984 por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Estos dos decretos en los que se dio pie a la diversificación educativa, que buscaba que los bachilleres tuvieran un énfasis: Arte, comercio, ciencias, industrial, entre otros, llevaron a que varias Normales perdieran su identidad como Normal, entre ellas la de Amagá que en ese entonces pasó a llamarse Institución Diversificada Victoriano Toro Echeverri Amagá y además de su modalidad pedagógica presentó otra en salud y nutrición; esto fue entre 1984 y 1997.

En febrero 8 de 1994 se promulga la Ley 115 o la Ley General de Educación en la que se hace referencia a la reestructuración de las normales (artículo transitorio 216), promulgada en el gobierno de Gaviria, donde se habla de la autonomía institucional y posibilita que cada institución sea quien plantee su propio PEI (Plan Educativo Institucional), esto llevó a que tanto Escuelas Normales y Facultades de Educación fueran reestructuradas y acreditadas. Con lo que cada Normal tenía que repensarse, definirse, reestructurarse y acreditarse. La Normal de Amagá se preguntó entonces ¿Cuál es la estructura de una Normal? ¿Qué la hace diferente en su estructura a un colegio? ¿Cuál es la estructura que debe tener una normal para formar maestros? ¿Qué tipo de maestro se quiere formar?, preguntas que no tuvieron una respuesta inmediata y que quizá aún son vigentes.

En diciembre de 1994 se publica el decreto 2903 en el que se reglamenta la reestructuración de las Escuelas Normales del país, donde se establece:

Que según el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad, ética y pedagógica, lo que exige una cualificación de los procesos de formación de los educadores;

Que de conformidad con el parágrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994, las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores que presten sus servicios en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria;

Que de acuerdo con el artículo 158 de la Ley 115 de 1994, compete a las juntas departamentales y distritales de educación, aprobar los planes de profesionalización, actualización y perfeccionamiento del personal docente, presentados por las secretarías de educación, y

Que el artículo 216 de la Ley 115 de 1994 Ordena al Gobierno Nacional determinar los procedimientos para la reestructuración de las escuelas normales, dentro del término de un (1) año, contado a partir de la promulgación de dicha ley.

Aunque el decreto inicialmente dijo que era el gobierno quien debía decir cuánto valía la reestructuración y poner esto en el presupuesto anual; en la práctica fue cada comunidad la que asumió el proceso de la reestructuración. Se le dio facultad a las instituciones de decidir si querían ser parte de la reestructuración o convertirse en un colegio. Aquellas que decidían ser parte del proceso, eran visitadas por un delegado del MEN, para verificar si cumplen o no con los requisitos para ser una Normal. En 1997 el MEN emite el siguiente concepto sobre la ENSA

“De esta normal teníamos el buen recuerdo de la primera visita, en que encontramos en ella buenos proyectos y un profesorado cuya especialización se correspondía con las materias que estaban enseñando. Fue mucha nuestra sorpresa cuando en la reciente visita cuando constatamos en la Institución el tiempo se había detenido, después de dos años la institución no había experimentado ninguna transformación, este quietismo fue animado y sostenido por el señor rector quien con el argumento de que no existía una legislación que respaldara la reforma de las escuelas normales difundió el desaliento entre todos los profesores. La parálisis inducida por la rectoría sumió al profesorado en la desinformación hasta el punto que en sus mentes palabras como equipo docente, proyecto general de investigación y proyecto de aula resultaban extrañas e incomprensibles.

Como los santos lloran el tiempo perdido creemos que esta institución no está en condiciones de iniciar ciclo complementario en 1998 y dadas las condiciones de estancamiento se debe tomar en

consideración que a muy corta distancia están otras normales que podrían relevarla en sus funciones de formación magisterial.”.

Este concepto llevó a la Normal a pensar en su estructura y que tener un equipo docente implicaba que cada profesor aparte de la asignatura que enseñara debía estar apropiado de fundamentos pedagógicos y conectados con la formación de maestros, tener una unidad conceptual y unas funciones delimitadas pero que todos tengan conocimiento del producto final. Es así como en 1996 mediante Resolución Nacional N° 3086 del 15 de julio se aprueba, por parte del Ministerio de Educación Nacional, la Reestructuración de la Institución junto con otras 22 del Departamento de Antioquia. En 1999 se concede la Acreditación Previa a la Escuela Normal Superior de Amagá por un término de 4 años a partir del 24 de Diciembre (Resolución Nacional N° 3480 del 24 de Diciembre de 1999).

Entre el 2000 y el 2003 se adelantó el proceso de autoevaluación con miras a la primera acreditación de calidad y desarrollo en la que la finalidad de la ENSA era mejorar cada día las condiciones, recursos y ambientes educativos para garantizar una formación de ciudadanos y maestros capaces de afrontar competentemente, los retos del mundo actual y continuar su formación a partir de hábitos de estudio, investigación y reflexión sobre su hacer que les permita estar a tono con las nuevas demandas y realidades del día a día.

En agosto 11 al 14 de 2003, se realizó la visita de Pares Académicos para la acreditación de calidad y desarrollo de la Institución. En esta oportunidad se resaltan aspectos como que en la ENSA se venía desarrollando un proyecto renovador bajo dos condiciones estratégicas, de una parte habían asumido la tarea de romper tradiciones poco significativas en el ejercicio de la pedagogía y del pensar de lo Institucional y de otra, lo estaban haciendo con un equipo de profesionales de la docencia relativamente nuevo. Los pares atribuyeron lo anterior a factores como el compromiso de todos los actores, tanto internos como externos para impulsar el desarrollo Institucional, la gestión eficiente del Rector y su equipo directivo, el trabajo y la formación permanente de sus docentes y directivos, el modelo pedagógico asumido, el fortalecimiento de la mayoría de los núcleos pedagógicos, los apoyos logísticos a nivel de medios pedagógicos tanto por su calidad como por su cantidad. Todo esto llevó a que por unanimidad la comisión de pares recomendara ante el Ministerio de Educación Nacional la acreditación Institucional para la Escuela Normal Superior de Amagá. Igualmente dijo que su proceso de desarrollo con respecto a los propósitos que se habían planteado era “sobresalientes”.

Entre el 2004 y el 2011 se continúa en el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación, en el cual se verifican las condiciones básicas de calidad de la formación complementaria. Para ello se apoyan en la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios, el decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997, la Resolución Nacional 198 de 2006 que reglamenta la modalidad del ciclo complementario ofrecido por las escuelas normales superiores y el Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008.

Actualmente se continúa con el proceso de mejoramiento o de reestructuración, al respecto el profesor Esteban señala

“Ahora estamos entonces en la espera de que es lo que va a pasar, que es lo que nos van a evaluar, porque eso es otra cosa, se ha formado una cultura, pero siempre esperamos que los otros vengan. Yo soy uno de los críticos y podría llamar de los rebeldes, que digo, que por qué tenemos que esperar que la reforma nos reforme, si nosotros podemos crear nuestra propia cultura, ir generando cultura, ir generando espacios e ir siendo protagonistas de una historia y de un devenir histórico en las concepciones, en la vida institucional y en este gran recorrido y experiencia que he tenido en la escuela normal y eso es lo que tenemos que defender, o sea la reforma yo creo que nos puede reformar, puede institucionalizar y puede modernizar las instituciones, pero es que en nosotros en los maestros es donde está propiamente dicho, esas revoluciones, o sea agenciar esos procesos, reflexionar los procesos sin dejar de lado pues que el ministerio de educación nacional, tenga unos parámetros establecidos, pues ahí está también la autonomía escolar, la autonomía curricular y están los lineamientos que permiten generar que la institución educativa se transforme, pero somos nosotros los principales transformadores de las escuelas normales”

Es evidente que el hecho de asumir la reforma educativa de la ENSA como generadora de transformaciones, presenta la necesidad de que los profesores sean quienes se piensen y se transformen sin necesidad de estar esperando leyes o decretos que los obliguen a esto. En este sentido.

Los procesos de acreditación de la ENSA además de generar reflexiones y posturas críticas por parte de algunos profesores, permitió que en el año 2000, mediante Decreto N° 959 del 4 de Mayo, fuera condecorada con el Escudo de Antioquia Categoría Plata, reconocimiento que se entregó en acto especial en el teatro de la Universidad de Medellín. Dicha condecoración fue entregada por el Gobernador Alberto Builes Ortega y el Secretario de Educación y Cultura Oscar Arboleda Palacio. El 22 de mayo de 2007, se le otorgó el premio Gestión integral por una vida digna en el grado oro, al rector de la Escuela Normal Superior de Amagá, Carlos Adiel Henao Pulgarín, en el evento organizado por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia y el departamento de Antioquia para exaltar la misión docente.

Cabe decir que el proceso de reestructuración fue un proceso largo, con altibajos, en el que algunos maestros apoyaron la Normal pero tal como lo cuenta la maestra Sara

“Habían maestros aquí en la misma normal que lo que menos querían era que la normal fuera a nivel de zona formadora de maestros, al rector le tocó hacer una consulta popular un domingo porque digamos de 40 maestros que habían aquí en ese momento, antes de la reestructuración entiendo que habían 35 que no querían que la normal siguiera y solo 4 o 5 decían que sí, entonces el jefe venía con la intención de sostener en la zona, porque una cosa es que la normal de Amagá no es de Amagá, si usted va a los grados 10 y 11 usted encuentra que hay ahí estudiantes de Caldas, de Titiribí, de Angelópolis porque somos para la zona, e hicieron la consulta popular y que no fueran los maestros de este momento los que dijeran no queremos normal en Amagá, si no que fuera la comunidad en general. Así se hizo y ganamos, yo fui una de

las que fui y voté y algunas mamás de esas bien abnegadas al hogar de esas que no han tenido el propósito de leer y que no tienen ninguna formación académica, ellas comparan que si la normal de Amagá la hubieran cerrado o la cerraran ahora, ellas dicen es como si en Amagá cerraran 3 minas”

La Normal de Amagá después de superar todos estos obstáculos, y obtener la acreditación de calidad, sigue en la reconstrucción y reformulación de sus quehaceres como institución formadora de formadores, en estos momentos se encuentran en la actualización del Manual de Convivencia y del Manual de Prácticas Pedagógicas, aunque dichos cambios generen controversias ya que hay un sentimiento unánime de que estas decisiones no han sido participativas ni han contado con el apoyo y aporte de la comunidad educativa. Y ahora se encuentra a la espera de pares en el 2015

6. Metodología

Esta investigación fue realizada mediante una metodología cualitativa, que busca “estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”. En este caso para recolectar la información, se aplicaron las técnicas de entrevistas, grupos de discusión y análisis documental.

Participaron en este estudio formadores de maestros y maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Amagá del Departamento de Antioquia. El estudio se centró en el programa de formación complementaria, el cual es considerado como formación inicial de maestro/as. Este proyecto atravesó por varias fases, la primera una contextualización de la situación de las Normales, la segunda una investigación sobre la reestructuración de las mismas y la tercera recolección de información y análisis sobre sus prácticas y sus relaciones con los enfoques curriculares.

La información se recolectó mediante 5 entrevistas, 3 grupos focales con estudiantes y maestros de la Normal, cada una con una duración entre 50 y 60 minutos, análisis de documentos y grabaciones de audio. La información recolectada de los libros oficiales, entrevistas y grupos focales fue registrada y analizada sistemáticamente a través de fichas analíticas, que permitieron no solo determinar la información relevante sino que, además favoreció el proceso de categorización.

Los nombres utilizados en el trabajo han sido omitidos y cambiados por nombres de ficción, a cada participante de las entrevistas y grupos focales se les solicitó firmar el consentimiento informado, en el que se daba información clara del proyecto, el acuerdo de confidencialidad y la seguridad de que la información emitida sería utilizada con fines de la presente investigación.

Se realizaron las lecturas del PEI, el manual de prácticas pedagógicas, el reglamento del plan de formación complementaria, las competencias laborales específicas, el modelo pedagógico de la ENSA y su respectivo plan de estudios para la formación complementaria con el fin de tener un conocimiento teórico que sirva de base para el análisis y la confrontación de la información recolectada mediante las diferentes estrategias.

7. Hallazgos

7.1 La práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Amagá

La ENSA concibe la práctica pedagógica como el espacio privilegiado para la formación de maestros, para la circulación de saberes de la pedagogía y como la posibilidad de conocer y analizar las experiencias; todo esto permite diferentes interacciones que se dan en la socialización entre los maestros y los estudiantes, dándose procesos de reflexión y formación en torno a las experiencias, realidades y curiosidades como elementos dinamizadores y transformadores del proceso de formación. En esta Normal se conciben entonces las prácticas pedagógicas como espacios para conocer y enfrentar la realidad, una realidad cambiante. Estas prácticas ayudan a potenciar su vocacionalidad permitiéndole a los maestros en formación enfrentarse a la cotidianidad, exigiéndoles reflexiones críticas a nivel individual y grupal que aporten a mejorar su aprendizaje. Así mismo, es una vía para que los maestros en formación se relacionen con los procesos investigativos, promoviendo en ellos la creatividad, innovación y transformación de ambientes educativos y estimulando el desarrollo de cualidades, aptitudes y actitudes que favorezcan su formación.

Como ejercicio de reflexión y escritura, la ENSA propicia la elaboración de los diarios de campo o brújula escritural de los maestros en formación, en los cuales, los estudiantes escriben sus experiencias en los diferentes espacios de formación, en cuanto a las dificultades y fortalezas de

su proceso de aprendizaje, en él consignan percepciones, curiosidades y emociones dando paso a la reflexión y buscando fomentar la escritura, esto se hace con los estudiantes desde nivel preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria², promoviendo la autorreflexión desde una pregunta orientadora y desde el análisis crítico de la realidad que vive, llevando a los maestros en formación a repensar la práctica para reestructurarla de manera permanente. Por cada grado hay formas diferentes de abordar esta escritura partiendo de preguntas que se relacionen con los intereses particulares y la edad. Por ejemplo en los grados superiores, las preguntas son; *Décimo y undécimo: ¿Cuál es mi vocacionalidad docente?* En el caso de *Formación Complementaria y maestros formadores: ¿Qué debo hacer para mejorar mi práctica pedagógica?* Con esto se pretende, además de, un ejercicio de escritura, la expresión y el análisis crítico.

En los diferentes grupos de discusión realizados se preguntó por la importancia de los diarios de campo y cómo eran concebidos por los estudiantes, en general sus respuestas fueron muy favorables, hablaron de que estos se convierten en la base fundamental para la investigación y trabajo de grado, además de que los ayuda a su auto crítica y auto construcción, haciendo énfasis en sus fortalezas y en los elementos necesarios para el mejoramiento de sus prácticas. Tal y como lo plantea Andrea, una de las maestras en formación del nivel III del PFC de la ENSA:

“El diario de campo es la herramienta fundamental para el proyecto de investigación, si no hay diario de campo yo diría que no hay proyecto de investigación, porque es allí donde nosotros vamos a evidenciar nuestras propias falencias, porque allí debe ir plasmado como me sentí yo en

² En adelante PFC

mi práctica, que fue lo bueno, que estuvo fortalecido pero también aquello que yo no comprendo, que me dio dificultad”

Sin embargo la maestra Sofía, una de las participantes de los grupos de discusión, expresa que no se está haciendo un uso de estos diarios en algunos cursos más que todo en la primaria y hasta noveno. Cuenta que con su hijo, quien también estudia allí, se da cuenta de que no hay una motivación frente a la escritura, o por lo menos eso se alcanza a ver en su diario de campo. Al respecto Sofía dice *“Al revisar este cuaderno solo veo tareas normales de clase, no se está haciendo un uso adecuado o con la intensidad que éste ha sido creado”*. Así mismo Jorge otro de los maestros, recalca que *“en la media el trabajo con el diario de campo es muy difícil porque los estudiantes lo ven como una tarea, pero en el PFC cobra vida el diario de campo ya que aquí si se realiza una verdadera descripción y reflexión”*.

Ambos están de acuerdo en que la cultura escritural no es la pasión de los estudiantes. Todo esto lleva entonces a preguntarse qué sentido y uso se le está dando verdaderamente al diario de campo, tanto por parte de los maestros formadores como de los maestros en formación, porque si bien es una herramienta importante para el proceso que se vive en la ENSA debería ser tenido en cuenta en todos los espacios y por todos los agentes de la comunidad educativa, ya que este contiene información y reflexiones valiosas que aportan a la mejora de la calidad en la formación docente.

La realización de estos diarios obedece a la metodología que se emplea en la ENSA de Investigación Acción Educativa (IAE), adoptada del Doctor Bernardo Restrepo Gómez profesor emérito de la Universidad de Antioquia y experto en el tema; dicha metodología permite analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los maestros en formación, su propósito es profundizar la comprensión de los problemas. Permite la reflexión de las prácticas desde lo individual, personal y subjetivo; también desde el campo profesional. La IAE implica necesariamente a los investigadores, en este caso a los maestros en formación, la autorreflexión sobre las situaciones que se presentan en sus prácticas. Los maestros en formación participantes de los grupos de discusión expresan que esta metodología les permite analizarse como aprendices, Santiago por ejemplo expresa “*La investigación acción educativa es someter las prácticas a continuas reflexiones y críticas constructivas*”. Por este motivo se ve la necesidad de llevar a cabo la escritura en el diario de campo, porque es la herramienta que les permite poder hacer estas reflexiones y críticas en cuanto a los procesos y vivencias que llevan a cabo dentro de sus prácticas, sin la existencia del diario, no podría haber una verdadera investigación, porque es éste el que los lleva a cuestionarse en busca de mejorar o fortalecer sus debilidades y capacidades.

El proceso de práctica de la ENSA está fundamentado en Kemmis con la teoría crítica del currículo, donde hay una unión entre la teoría y la práctica, resaltando que ésta debe estar basada en la realidad en pro de la transformación del mundo.

“Como principio epistemológico institucional la Praxis se concibe como la reflexión crítica que se hace de una práctica a la luz de una teoría y viceversa. Implica el cultivo de una tradición crítica en los miembros de la comunidad educativa para que la teoría y la práctica no sean dos componentes aislados, sino, que estén conjugados en el quehacer cotidiano y en la reflexión de las personas que intervienen en el mismo, generando una transformación e innovación permanente de las diferentes teorías y prácticas que se desarrollan en la Institución Educativa”

Estas prácticas se realizan en ambientes y con objetivos diferentes, con el fin de articular y formar en diferentes contextos educativos y poner al servicio de la comunidad las competencias desarrolladas:

- Docencia o practica regular
- La extensión o proyección social
- La investigación

7.1.1 La práctica regular

La práctica regular responde a cómo se involucran los estudiantes del grado once y del PFC con la responsabilidad de asumir los diferentes espacios o actividades a cargo de los maestros, en esta práctica deben enfrentarse a los diferentes grupos de la institución desde preescolar hasta el grado once, lo que permite que los maestros en formación estén a cargo de la clase, de preparar la planeación y las actividades a desarrollar, esto se hace mientras los maestros formadores realizan jornadas pedagógicas o encuentros por núcleos pedagógicos, con la intención de que se dé una circulación de saberes y reflexión, en estos espacios los maestros formadores se reúnen

para socializar y planear las diferentes actividades a realizar, además de que están en constante socialización frente al proceso de cada grupo. Esta práctica acerca a los maestros en formación al contexto escolar al cual se enfrentarán una vez titulados.

La asesoría y acompañamiento de los maestros formadores, facilita y da confianza a los maestros en formación para transmitir sus conocimientos y lograr aprendizajes significativos, no solo en la práctica, sino también en las planeaciones y actividades. Para desarrollar estas prácticas hay unos espacios para la asesoría, planeación, revisión, devolución, ejecución y valoración.

Dentro de esta práctica se realiza también la práctica de observación en la que los maestros en formación asisten a las clases de los diferentes grados y observan cómo se desarrollan estas, las técnicas y estrategias utilizadas por los maestros formadores, todo esto con el fin de favorecer sus propios procesos formativos para facilitar y encaminar adecuadamente su proceso pedagógico. Esta observación permite a los maestros en formación visualizar cómo se desarrollan las clases, generando en ellos expectativa, curiosidad y demás emociones que intervienen en el desarrollo de la vocacionalidad, así mismo los maestros tienen la posibilidad de reconocer en sus estudiantes el interés por la docencia facilitando y/o complejizando el trabajo, ya que algunos no tienen esa motivación.

7.1.2 La práctica pedagógica de extensión o proyección social

La práctica pedagógica de extensión, que se realiza en horario extra clase, permite al maestro en formación una autoevaluación y auto-reconocimiento de sus falencias, habilidades y destrezas a

la hora de enfrentar grupos o actividades externas a la institución, generándoles nuevos aprendizajes y modelos de enseñanza.

Es obligación de los estudiantes de la Normal desde el grado décimo hasta el PFC realizar prácticas de proyección social, ya que favorece el fortalecimiento de áreas fundamentales y las dimensiones del desarrollo integral del ser humano. Estas prácticas de extensión se desarrollan por medio de semilleros que son ofrecidos por los maestros en formación en los diferentes contextos y teniendo en cuenta sus habilidades y gustos; son evaluados por medio de la socialización en su grupo de clase. Son los estudiantes quienes eligen sus centros de práctica, teniendo en cuenta sus intereses para realizar un trabajo investigativo y el contexto. Los coordinadores son estudiantes elegidos para desempeñar esta labor, estos coordinadores deben conocer las planeaciones y actividades de sus compañeros y a su vez entregar a su maestro formador una planeación y guía de observación del trabajo de sus compañeros. Estos coordinadores son quienes acompañan dichas prácticas y contribuyen a la evaluación de las mismas, fomentando el respeto y reconocimiento de sus pares.

Dentro de la práctica de extensión existe la posibilidad de desarrollarla en el trabajo con adultos llamado dentro de la ENSA como práctica CAFAM, su objetivo es brindar educación a los mayores que no han culminado o iniciado sus estudios en básica primaria y ésta se desarrolla los días sábados, actualmente los estudiantes del Nivel I del PFC llevan a cabo esta práctica, ellos hacen la salvedad de que no todos los años se desarrolla, o sea no es una práctica obligatoria, no siempre hay grupos de adultos y la intención es que sean los del primer nivel ya que este

acompañamiento con los adultos dura dos años y el PFC también, de esta forma no se hace necesario el cambio de maestros y se hace un seguimiento y acompañamiento constante a la evolución del aprendizaje de estos adultos. Los estudiantes del PFC definen esta práctica como un reto, en cuanto a esto la maestra en formación Sandra aporta *“Es una experiencia totalmente diferente, una experiencia impactante porque los adultos se creen incapaces , además a nosotros los profesores antes de empezar la práctica nos decían que el trabajo con ellos era muy difícil porque a un adulto usted no lo va a poner a jugar, pero es totalmente distinto lo que nos dicen y otra cuando lo hacemos, la teoría de que un adulto no se maneja como un niño queda en el aire, entonces es un reto plantearnos nuevas estrategias para trabajar con ellos”*. Dentro del grupo de discusión se concluye diciendo *“es una experiencia muy enriquecedora que permite abrirse a otras campos de la docencia y la intención es erradicar el analfabetismo en Amagá”* lo que genera en los maestros en formación que participan de esta modalidad de practica muchas emociones y pasión por lo que hacen.

Como los estudiantes desde noveno vienen incursionando en la práctica con niños de primaria y preescolar al llegar a enseñarle a un adulto los hace repensarse en sus capacidades, fortalezas y debilidades. Manifiestan que lo que se les informa de esta experiencia nada tiene que ver con la realidad, por que aplican herramientas pedagógicas y didácticas a las cuales responden favorablemente y se evidencia la apropiación de los diferentes conceptos que se trabajan. Esta modalidad CAFAM se divide en cuatro etapas:

- A. Preescolar
- B. Proceso lecto-escritural y expresión verbal
- C. Lecto-escritura, caligrafía y oralidad

D. Contextualización de lo aprendido y se refuerza en aspectos ortográficos.

Los estudiantes tienen la posibilidad de organizarse o repartirse según sus cualidades frente a los cuatro ciclos, reconociendo las fortalezas de sus compañeros y sus propias fortalezas.

7.1.3 Semana de práctica rural

La práctica rural se desarrolla una semana por semestre, en la cual los maestros en formación deben desplazarse a centros educativos rurales de la zona o municipios cercanos, aplicando estrategias o conocimientos basados en escuela nueva, con el fin de desarrollar sus capacidades de liderazgo y de gestión escolar.

Entre las posibles actividades o responsabilidades que se tienen en esta práctica, están realizar una escuela de padres, proyectos pedagógicos productivos, actos cívico – culturales, en algunos casos liderar los proyectos educativos transversales, entre otras según la necesidad de la institución a la que se desplazan.

Para cumplir con esta práctica deben presentar planeación, organización y mucho compromiso y solo la realizan los estudiantes del PFC. Son los maestros en formación quienes están a cargo de la institución escogida por esta semana y deben cumplir con los compromisos; para conocer un poco ellos se desplazan a hacer una observación un mes antes de la semana de intervención, para darse a conocer a la comunidad educativa y planear frente a qué van a enfocar su trabajo. Dicha observación les permite conocer con anterioridad la población con la que van a trabajar, tener contacto con los maestros cooperadores y entablar un diálogo con estos para que sean ellos quienes guíen su trabajo y los asesoren en cuanto a técnicas, temáticas y recursos.

7.1.4 Práctica pedagógica investigativa

La práctica investigativa es el centro transversal de la formación docente de la ENSA, el maestro en formación debe acceder en su proceso a estrategias y acciones que lo formen como un sujeto crítico, reflexivo y capaz, con intenciones investigativas y transformador de contextos; a su vez se potencia el liderazgo y se enriquece el conocimiento pedagógico. La ENSA en esta práctica tiene dos propósitos:

- Cambio personal: La cualificación, la autorreflexión y el autodescubrimiento como maestro(a).
- Cambio social: Por medio de la investigación se descubren estrategias pedagógicas y cognitivas que ayuden al cambio y desarrollo social.

Es necesario que las experiencias sean sistemáticamente escritas, ya que estos son los insumos para llegar a algunas conclusiones y reflexiones sobre el desempeño del maestro(a) en formación, el medio para esto son los diarios de campo mencionados anteriormente.

En la Escuela Normal la investigación se asume como el proceso que permite resignificar la praxis de maestros en formación y maestros formadores, de manera que optimice la calidad de la educación y se convierta en el elemento que dinamice y redirija las prácticas institucionales. Con la investigación se busca que el papel del maestro trascienda, convirtiéndose en un

permanente estudioso del saber pedagógico, fortaleciendo el proceso de formación desde la didactización de los saberes específicos, implementando experiencias significativas e intencionadas que permitan reconceptualizar y recontextualizar estos saberes, renovando las prácticas y produciendo nuevos conocimientos pedagógicos. Esto se puede constatar, ya que tanto en el PEI como en las conversaciones con los directivos y docentes, hay una insistencia en que sea la investigación el eje transversal del mejoramiento de la calidad en la educación y los maestros en formación lo ven como tal, en la ENSA hay una cultura investigativa instaurada que les permite como comunidad educativa estar en constante cambio y reflexión, que les permite cualificarse dentro de la sociedad.

Para la investigación, la ENSA ha asumido la metodología de Investigación Acción Educativa como fue mencionado anteriormente, la cual tiene como propósito la transformación del acto educativo y las prácticas pedagógicas por medio de tres fases:

- **Deconstrucción:** Es la fase de análisis del problema de investigación, la cual requiere que el investigador sea crítico y que genere variedad de categorías
- **Reconstrucción:** Esta es la fase de elaboración de propuestas que se dan a partir de la deconstrucción, que permite atender la investigación fortaleciendo debilidades.
- **Evaluación:** Es la identificación de aciertos y desaciertos en la investigación y prácticas, conocido también como indicador de efectividad.

Esta metodología según los maestros tanto en formación como formadores, les permite analizarse en sus prácticas y generar continuas reflexiones frente al cómo mejorar o reforzar actitudes, aptitudes o debilidades que poseen a la hora de enfrentarse a un grupo, en cuanto a esto Estefanía, estudiante del PFC dice *“La investigación acción educativa es un proceso en el cual usted puede identificar en sus prácticas las falencias, fortalezas, debilidades y posibilidades de mejoramiento”*

7.1.5 Organización de la Práctica Pedagógica Investigativa Institucional

La práctica pedagógica investigativa institucional, se desarrolla a lo largo de la formación complementaria, en los 4 semestres. La investigación es una etapa que inicia desde el grado decimo y permite la contextualización y fundamentación pedagógica e investigativa, también se hace la nivelación de saberes. Dando paso así al primer semestre del PFC (planeación de la investigación) que es el periodo donde el estudiante se observa y se pregunta sobre qué quiere investigar, planteándose una pregunta investigativa y donde empieza la apropiación del modelo de investigación (IAE). Todo el proceso debe estar acompañado de los diarios de campo y con el auto reconocimiento de su desempeño, fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

En un segundo semestre del PFC el estudiante debe estar en una recolección de información y observación constante, revisión de sus diarios, haciendo reflexiones para tener herramientas que sustenten sus análisis y hacer categorizaciones, que permitan el análisis. Esta es la etapa de la DECONSTRUCCION. Para el tercer semestre se da la etapa de la RECONSTRUCCION en la cual el estudiante debe cumplir con los objetivos propuestos en su propuesta pedagógica, analizar

la pertinencia de esta y fortalecer los aspectos débiles encontrados, además de mostrar su cualificación en la formación recibida.

En un cuarto semestre se da la evaluación de resultados y análisis de la propuesta pedagógica, además del análisis de los recursos utilizados para la recolección de datos y es tomado en cuenta su diario de campo como medio reflexivo, además el maestro en formación debe cumplir con algunos requisitos: entrega y sustentación de su proceso investigativo, el cual permite la cualificación de su ser y hacer personal y profesional como docente y líder de una transformación social.

Frente a las técnicas de recolección de información para la investigación, se apoyan principalmente en cuatro:

- I. Tomar notas
- II. Cuestionario o entrevista
- III. Observación participativa
- IV. Diario de campo o brújula escritural

Las técnicas de dan de manera continua, todas aportan a la reflexión y autocrítica del sujeto en formación en pro de mejorar cada vez en su proceso de aprendizaje, favoreciendo su papel de enseñante y aportando a tener mayor información para desarrollar su labor adecuadamente.

Durante el proceso de investigación en la ENSA pueden notarse varias tensiones que salen a flote frente a algunos cambios implementados por la institución. Un ejemplo de ello se evidencia con el cambio de los horarios de la práctica regular, para el 8 de noviembre del 2013 fecha de la primera visita realizada a la institución y tal como lo enuncia el PEI y el Manual de Prácticas de la ENSA, esta intervención se hacía los martes y los jueves mientras los maestros formadores se encontraban en jornadas pedagógicas o encuentros por núcleos; para el año 2014 las prácticas se realizan en la presencia y acompañamiento constante del maestro a cargo del grupo que en este caso se convierte en maestro auxiliar.

Este cambio según la información ofrecida por miembros de la institución se debió a que algunos maestros se mostraron inquietos frente a *“¿nosotros debemos estar con los estudiantes en clase o debemos estar en jornadas pedagógicas y los muchachos allá solos con los maestros en formación?”*, después de que las directivas de la institución deciden que se realizara el cambio se encuentran posiciones encontradas como cuentas la maestra Sofía *“Yo no siento que hay transformación, yo digo que se le aumento el trabajo al docente. Esa es mi percepción, yo siento que los estudiantes están contentos porque las prácticas de ellos disminuyeron”*.

Entre los estudiantes también hay situaciones en contra y a favor de estas decisiones, para los del primer nivel es un común denominador el sentirse apoyados frente al manejo del grupo, control disciplinario y observación constante en su quehacer, que le permite al maestro acompañante apoyar con sus aportes para la mejora del proceso, Alejandro dice: *“Ahora que estamos acompañados durante toda la clase, ellos pueden ver el desempeño de uno y son más objetivos”*

para calificar(...) pueden ver nuestras fortalezas y los aspectos a mejorar, también mejora un poco la disciplina, cuando éramos solo nosotros se perdía mucho tiempo en la organización del grupo”.

De otro lado los del tercer nivel del PFC dicen que bajó un poco la carga ya que tienen el apoyo del maestro cooperador, Camila opina que *“se da el espacio para la retroalimentación ya que hay más comunicación entre maestro formador y maestros en formación”.*

En los profesores se evidencia descontento con la decisión tomada, ya que para unos se debe solo a cambios por leyes, pero para otros se debe a una especie de “castigo” en el que lo que se logró no fue una verdadera transformación desde lo pedagógico ya que no fue una decisión participativa en la que todos pudieran aportar, sino simplemente un aumento en la carga laboral de los maestros formadores de la ENSA. Esto se pudo evidenciar en el grupo de discusión donde los maestros formadores expresaron cosas como *“Yo pienso que no es una transformación, es lo mismo pero de diferente manera, porque yo entiendo la transformación de otra manera, cuando hay participación, cuando todos aportamos”*, así mismo el profesor Fernando plantea *“Los maestros nos hemos vuelto resilientes ante las adversidades, los estudiantes a pesar de todo nos ven en la jugada, con argumentos para reflexionar sobre las cosas que no nos gustan”.*

7.1.6 Prácticas y concepción de Infancia

En cuanto a la concepción de infancia que se tiene en la Normal, se puede evidenciar que no hay una postura clara y fuerte que pueda dar cuenta del tema, así mismo en el discurso de los maestros formadores y maestros en formación tampoco se visibiliza.

Las Prácticas Regulares de la Escuela Normal Superior son realizadas con los niveles de Preescolar y Básica Primaria de la misma institución, que son considerados tanto por maestros formadores como maestros en formación como el “laboratorio”, dicho concepto está inscrito en la cultura institucional: dentro de las dinámicas de la ENSA son los niños y las niñas aquellos con quienes se puede poner en práctica lo aprendido.

En el PEI y en el discurso de maestros y maestras de la ENSA se resalta la importancia del trabajo escritural o “Brújula escritural” desde el nivel de preescolar, pero como también se planteó anteriormente, no es en esta etapa donde se hace el trabajo más fuerte para despertar esta pasión en los estudiantes.

Sin embargo no hay un apartado en los documentos abordados durante la investigación que den cuenta de las concepciones de infancia que en la ENSA se abordan, en el plan de estudios de la formación complementaria se encuentran varios espacios pedagógicos, epistemológicos y otros que hablan sobre las didácticas de las diferentes áreas del conocimiento y de los diferentes proyectos de práctica, sólo en el cuarto nivel se encuentra un espacio llamado “Historia de la Infancia y la adolescencia” el cual busca que los maestros en formación profundicen en el

conocimiento de las etapas evolutivas del ser humano, haciendo énfasis en el desarrollo de los niños y niñas que pasan por la formación del preescolar y la primaria, en donde el infante debe ser atendido con todas las precauciones necesarias, vistas tanto desde la ley como desde los aspectos psicológicos, morales y sociales que el entorno y el mismo niño requiere, donde se le garantice la atención integral

7.2 Modelo y enfoque pedagógico de la Escuela Normal Superior de Amagá.

En el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la Escuela Normal Superior de Amagá se hace énfasis en que en dicha institución se trabaja desde un modelo pedagógico social con enfoque crítico, con la intención de que entre la comunidad educativa y el entorno de ésta, haya una comunicación constante y ambas se fortalezcan para la formación de los nuevos educandos.

“Un PEI enmarcado desde una perspectiva de un modelo pedagógico social con enfoque crítico que posibilite espacios de autorreflexión permanente, donde el entorno se nutra de la IENSA y ésta lo haga desde el entorno en una permanente dialéctica y donde lo humano considere la dignidad como criterio que confiere validez a principios, normas y valores y como horizonte al que han de tender las acciones institucionales y personales” Pág. 16

Las teorías y enfoques curriculares han respondido a la necesidad de formación de un tipo de hombre y de sociedad que se ha querido formar. La ENSA se propone formar un hombre con un desarrollo pleno, que se asuma desde la individualidad y la colectividad para la producción grupal a partir de la construcción e interpretación del mundo de lo real y a partir del trabajo cooperativo, auto reflexivo y dinámico que le permita construir un proyecto de vida en

comunidad, con experiencias tomadas desde la ciencia y la realidad obtenidas de procesos de investigación en el aula, de procesos de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad.

El modelo pedagógico social se ha denominado en esta institución como pedagogía autogestionaria, la cual trabaja la formación individual, el papel del sujeto como individuo que se hace responsable de su aprendizaje, de sus procesos y su criterio; para luego ser parte de una sociedad y una colectividad por medio de la productividad que se tenga en la práctica docente. Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo, también se enfoca en la calidad que debe tener la institución en la formación de maestros competentes y capaces para la sociedad. Frente a esto el maestro Fernando opina *“parte de la finalidad del modelo, es que los estudiantes sean críticos, que los estudiantes sean lectores de contexto, que tengan una alta sensibilidad por lo social, con el ánimo de poder transformar las situaciones sociales que merecen ser transformadas”*. Por su parte los estudiantes presentan ciertas tensiones al expresar *“Como puede uno hablar de un modelo social con enfoque crítico, si en algo tan importante como fue el cambio de práctica que hubo hace poco, no nos tuvieron en cuenta”*. Aunque en los grupos de discusión los estudiantes se muestran reflexivos, críticos, expresando sus pensamientos y sentimientos frente a la formación, a las distintas prácticas que la escuela normal lleva a cabo, y siendo esta la finalidad de la institución con la implementación de dicho modelo, se muestran inconformes ante el hecho de no ser tenidos en cuenta para decisiones en las que están directamente involucrados ellos y su formación como maestros.

La ENSA, para la formación de maestros plantea unas competencias laborales específicas; desde la investigación, concebida como la transmisión de la cultura investigativa para el desarrollo de proyectos pedagógicos. La competencia pedagógica que se basa en fundamentar y didactizar los saberes pedagógicos y específicos a partir de procesos de reconceptualización y recontextualización, la comunitaria en la que se debe propender por el desarrollo integral de una comunidad educativa con calidad humana y liderazgo creativo y en ella favorecer nuevas formas de relación construidas en el respeto, la solidaridad el apoyo y la asesoría a los maestros en formación, en los procesos de construcción, desarrollo y aplicación del aprendizaje; la competencia social que busca que los estudiantes de la ENSA desempeñen su función docente en diferentes contextos rurales, urbanos y urbano – marginales, liderando procesos que posibiliten el crecimiento de la sociedad y del país.

La gestión académica, comprende el dominio de contenidos de las áreas a cargo y las competencias para el desarrollo de actividades acordes con el proyecto educativo institucional; en cuanto a la competencia pedagógica y didáctica la ENSA la asume como la capacidad para aplicar modelos pedagógicos en el diseño y ejecución de estrategias adaptadas a las características particulares y al contexto para favorecer los aprendizajes significativos.

También se plantea la competencia de la evaluación del aprendizaje como la capacidad para valorar el desarrollo de competencias y niveles de aprendizaje así como para reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo con los resultados de la evaluación interna y externa de los estudiantes, la interacción con la comunidad y el entorno como la capacidad para vincular a las familias y las instituciones del entorno con los procesos educativos para responder

adecuadamente a las condiciones particulares de la comunidad. La ética, se refiere a tener referentes precisos y concretos del tipo de hombre que se pretende formar en procura de la autonomía como máxima expresión del proceso formativo, sin desconocer que todos somos seres en permanente proceso de formación. En cuanto al liderazgo, se plantea como la capacidad para motivar e involucrar a los miembros de la comunidad educativa con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional.

Entre otras de las competencias laborales se encuentra la comunicación y relaciones interpersonales, vista por la ENSA como la capacidad para intercambiar conceptos, criterios e ideas a través de diferentes estrategias y recursos teniendo en cuenta las características particulares del contexto; el trabajo en equipo, que es la capacidad para trabajar cooperativamente con los diferentes miembros de la comunidad educativa y construir relaciones de colaboración para el logro de los objetivos; el compromiso social e institucional como la capacidad para asumir responsabilidades dentro y fuera del establecimiento, anteponiendo los intereses institucionales e identificándose con los valores, principios y políticas institucionales.

Se debe también formar en la iniciativa, que permite trabajar proactivamente y con autonomía frente a las responsabilidades, así como proponer alternativas de soluciones en diferentes situaciones de la institución. Y por último, tenemos la orientación al logro, que es la capacidad para dirigir el comportamiento propio hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo.

Lo anterior, cuestiona que para la formación de maestros se presente la relación entre la perspectiva de un modelo social con enfoque crítico y el discurso de las competencias laborales. Mientras el modelo crítico propende por una formación crítica, de debate y de reflexión; las competencias laborales se centran en el hacer y no en el pensar. Según el estudiante del PFC Julián *“El modelo social lo que está haciendo es formar estudiantes muy sociables pero no son capaces de razonar, (...) la normal debería replantearse el modelo, ya que en la normal se está dando mucha libertad para aprovechar desde la autonomía, pero los estudiantes la están viviendo distinto, desde el libertinaje. La idea es que sean autónomos, que cada uno sea capaz de responder por sí mismo”*. La ENSA desde su modelo pedagógico pretende entonces, formar a un individuo que desarrolle sus potencialidades, su autonomía y capacidad crítica con el fin de comprender la problemática social, siendo capaz de proponer alternativas de solución.

Se define al estudiante como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales de su vida escolar y extraescolar. El estudiante efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales y reconstruye el conocimiento mediante procesos de construcción personal y conjunta. Es por esto que la Normal se basa en cuatro principios fundamentales para la formación de maestros: Aprender a ser, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a educar

"Aprender a ser" exige la integración del pensamiento autónomo, armónico y ético en cuanto a sus características más resaltantes. El "aprender a aprender" mediante la adquisición de habilidades metacognitivas que le permitan desandar sus errores mediante la autocrítica, siendo parte de este aprendizaje la investigación desde la práctica y la reflexión. "Aprender a convivir"

es parte de la tarea docente, al interactuar con su entorno logra no sólo la integración de los elementos educativos, sino las metas escolares que se trace a efecto de lograr una mejor calidad de vida de los individuos inmersos en el hecho educativo. Finalmente, "aprender a educar", mediante el conocimiento actualizado de las disciplinas auxiliares los enfoques educativos e interdisciplinarios pertinentes para el tratamiento integral del fenómeno de la educación”.

Son estos principios, los pilares de la formación docente que según la normal hace que los maestros egresados cumplan con una buena labor y además que ésta sea de calidad, así pues, el papel del maestro como profesional de la pedagogía es:

- Ser un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos
- Propiciar el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes y el desarrollo de las capacidades aún no desarrolladas, pero cuyas potencialidades para lograrlas están presentes en ellos
- Plantearle a los estudiantes retos que desafíen sus aptitudes y capacidades

El papel del maestro, no es solo importante desde su saber pedagógico, sino también desde su saber específico y es allí donde debe tener herramientas y experiencias didácticas que le permitan renovar y producir el conocimiento, en otras palabras un permanente estudioso del saber. Dentro del modelo pedagógico socio-crítico se define al maestro como investigador en el aula, un ser reflexivo, crítico y comprometido con el saber; capaz de innovar y vincular a los estudiantes en

procesos de investigación. La relación maestro-alumno debe ser horizontal, participativa y recíproca para que cada uno reconozca el entorno en que se encuentra.

Es por esto que la ENSA en su PEI afirma que busca formar un docente que cumpla con los requisitos que exige la sociedad, pero a su vez educa sujetos capaces de formar un criterio propio, con bases académicas que ofrece la misma institución; un maestro que se autocritique y reflexione constantemente frente a su qué hacer como maestro, que sea un buen ser humano, pero que a su vez tenga los criterios y conocimientos necesarios para abordar su saber específico y hacerse entender frente a sus estudiantes.

En esta dirección, la Misión de la ENSA es *“formar maestros competentes para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria, reconocidos por la calidad humana, pedagógica e investigativa y la capacidad de contribuir de manera significativa en la construcción del Proyecto de Nación, dando respuesta a los retos de la postmodernidad”*. Para dar cumplimiento a dicha misión y a su vez a la visión que tienen como institución de *“ser una fuente viva, capaz de nutrirse y nutrir al entorno de saber pedagógico e investigación educativa, reconocida por su alta calidad en la formación de ciudadanos y maestros competentes, a través de los cuales se garantice un desarrollo humano sostenible en lo urbano, lo urbano marginal y lo rural”*; fue necesario plantearse unos acuerdos mínimos alrededor de los conceptos articuladores de la disciplina fundante de la profesión docente.

En este sentido la institución ve la pedagogía como el saber fundante para el trabajo en las aulas; ya que ésta contiene la experimentación, aplicación y producción del conocimiento; da las herramientas necesarias para el trabajo del ser humano, además de los saberes necesarios para abordar el currículo y la cultura y a su vez da criterios para el que hacer del maestro. Por lo mismo se refieren dentro del PEI a lo que plantean Olga Lucía Zuluaga y otros, cuando precisan que *“la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas”*. Se hace también referencia a la didáctica como concepto articulador de la pedagogía y descrita como herramienta educativa necesaria ya que permite al maestro proponer nuevas alternativas y estrategias para abordar el conocimiento teniendo en cuenta las características del estudiante. La didáctica entonces, responde al cómo de la enseñanza, al quién del aprendizaje, al por qué de la enseñanza, y a los resultados que van produciéndose en el proceso de aprender.

Otro de los conceptos articuladores es la enseñanza vista como el que hacer del maestro, de manera que esta práctica permita y sea adecuada para que el estudiante pueda adquirir los conocimientos necesarios. Ligado a ésta se encuentra también el aprendizaje, percibido como proceso social individual o colectivo que permite a los maestros tanto en formación como formadores, ser competentes en todos los contextos aplicando los conocimientos aprendidos y teniendo como referente un marco de valores; es la interiorización y apropiación de representaciones y procesos.

“El aprendizaje está íntimamente ligado con los núcleos del saber pedagógico de educabilidad y enseñabilidad puesto que está condicionado por las características de los alumnos en su condición de sujetos cognoscentes (educabilidad) y en tanto que la calidad del aprendizaje depende en parte del conocimiento que tenga el docente sobre la pedagogía en general y la didáctica específica del saber en cuestión para generar problemas o experiencias que le posibiliten la obtención de aprendizajes significativos al alumno y al maestro en su dualidad de enseñante y aprendiz (educabilidad)”.

La educabilidad reconoce las particularidades que los contextos generan para la formación de los sujetos y para el desarrollo de sus potencialidades, además permite que hallan diversas metodologías, flexibles e inclusivas; y la enseñabilidad reconoce los saberes específicos como parte del proceso de formación y exige del maestro que sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes, partiendo desde sus conocimientos generales y específicos tal y como lo plantea el decreto 4790 de 2008 por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.

La Escuela Normal Superior de Amagá asume la educación como un proceso social en el cual se desarrollan actitudes en el individuo y competencias que le permiten ser autónomo y capaz de actuar con liderazgo en el medio en el cual se desenvuelve. Y la formación, que siendo el elemento central en la misión de la Institución (formar maestros) y desde su enfoque pedagógico la definen como

“Generar el máximo desarrollo de sus potencialidades y especialmente de su autonomía y su capacidad crítica y hermenéutica para comprender la sociedad y sus diferentes problemáticas y para proponer y liderar la implementación de alternativas de solución a las mismas. Y formar al maestro será hacer competente al individuo así formado, un sujeto capaz de desarrollar en otros las potencialidades anteriormente descritas a partir de su ejemplo”.

Al hablar del modelo pedagógico social con enfoque crítico dentro de los grupos de discusión se pudo evidenciar que para la mayoría de los miembros de la comunidad educativa este modelo no es llevado a cabalidad dentro de la institución, sin embargo se hace la salvedad de que en ninguna institución se tiene un modelo puro, en cuanto a esto el maestro Fernando plantea *“no existen modelos pedagógicos puros por eso en la normal hay una adopción de muchos modelos (...) he considerado que el modelo es mucho del que venga a hacer la visita, cuando viene la visita de pares, entonces sacamos el texto de tres páginas del modelo social que está en la web, recitamos el mismo texto con los mismos autores, es un esquema muy repetitivo, como tal el modelo social no se vive a plenitud dentro de la normal. Esto es entendible porque es muy difícil que una escuela pueda matricularse con un solo modelo, y más aquí que llega tanto maestro, con sus propias prácticas y referentes”* y el maestro en formación Julián dice: *“El problema del modelo es que si uno se pone a ver eso no se cumple a cabalidad porque cuando uno va a practicar las técnicas que se aplican son más que todo conductistas, tirando más que todo al tradicionalismo o de pronto llegar al constructivismo, pero si usted investiga lo que es el modelo social con enfoque crítico usted ve que eso no es lo que se está aplicando”.*

Aunque esta percepción está presente dentro de los estudiantes y maestros, lo investigado y discutido refleja que las prácticas tienen el objetivo claro de generar cambios sociales por medio de los semilleros de práctica y de investigación que están presentes en el plan de estudios de formación complementaria, lo que permite la auto crítica y la comunicación constante que hacen parte fundamental de este enfoque, lo cual en la ENSA está presente por medio de dichos seminarios y del diario de campo que les permite una autoreflexión constante de su quehacer como institución formadora de formadores.

8. A modo de conclusiones

Para comenzar cabe reconocer que hay características particulares que hacen diferente a la Escuela Normal Superior de Amagá, entre ellas pueden destacarse que ésta es una escuela de paso, ya que aunque hace parte de la subregión suroeste de Antioquia se encuentra muy próxima a Medellín, lo que hace que los maestros formadores la escojan como plaza por su cercanía. Esto dificulta un poco las dinámicas institucionales ya que no hay una planta de maestros estables y muchos de estos están allí solo a la espera de encontrar otra plaza en Medellín o municipios del área metropolitana. También se pudo constatar cómo esta institución es una normal de puertas abiertas literalmente, en la que se busca formar con esto a sus estudiantes como seres responsables de su propio proceso de aprendizaje, formarlos en autonomía y sentido de responsabilidad.

Por otra parte la ENSA desde su razón de ser, su PEI, Manual de Prácticas y otros documentos abordados para la investigación, sostiene que es una institución formadora de maestros en la cual se trabaja bajo un modelo social con enfoque crítico, este modelo se basa principalmente en la formación crítica del sujeto, desarrollando la visión social desde diferentes contextos en los que se realizan las prácticas pedagógicas e investigativas en el PFC. Sin embargo los resultados que arroja la investigación distan un poco de los planteamientos que allí se sostienen frente a la aplicación de este modelo en la formación de maestros. Tanto maestros en formación como maestros formadores manifestaron en sus diferentes discursos que el modelo no se vive a cabalidad en la institución, rescatan que es la realidad de la mayoría de las instituciones educativas que se acogen y aprovechan de cada modelo (tradicional, conductivo, constructivista,

entre otros) con lo que más convenga para su formación académica y así mismo la ENSA trabaja con varios modelos.

Además manifiestan ciertas tensiones e inconformidades frente a la situación actual que se presenta en la ENSA y la forma de desarrollar sus prácticas. Se puede decir que se presentan ventajas en las dinámicas de práctica que se dan en la ENSA, ya que si bien propenden por la formación integral de maestros dado que a los estudiantes en formación desde la media se les da la oportunidad de enfrentarse a un grupo, a una clase y las diferentes mecánicas que allí se viven, todo esto favorece y potencia habilidades y destrezas que en un futuro les permitirán trabajar y desempeñarse en diferentes campos laborales.

Según las diferentes posturas de los estudiantes y los maestros frente a los cambios en las prácticas, el hecho de tener un acompañamiento constante favorece la formación ya que les genera más confianza; pero es un poco desalentador cuando la presencia del maestro formador opaca al maestro en formación, lo invisibiliza, además que la sensación que se percibe es que a los estudiantes se les redujo el trabajo, mientras a los docentes se les incremento, y la pregunta que surge es ¿Por qué la inconformidad ante el cambio en el acompañamiento de las prácticas, cuando el observar estas permite evaluaciones más objetivas? acaso ¿Las prácticas se convierten en excusas para liberarse de ciertas responsabilidades?

Se encontró también que el enfrentarse a un modelo educativo como CAFAM le ha permitido a muchos de los estudiantes que realizan su práctica en esta modalidad, reconocer que no hay una

correspondencia entre lo que se les enseña y lo que realmente viven y a lo que se enfrentan, ya que si bien dentro de la teoría y el discurso de los maestros se les presenta la imposibilidad de realizar muchas actividades con los adultos, ellos han podido constatar que no es así, que a la hora de trabajar con ellos hay miles de posibilidades.

De la historia vivida por la ENSA durante su proceso de reestructuración queda la experiencia de no estar esperando leyes o decretos que los obliguen a pensarse y reestructurarse, ya que al ser una institución formadora de maestros se debe estar reflexionando constantemente con miras a mejoras, en un mundo cambiante que exige estar a la vanguardia de este, es por esto que la Normal le apuesta a la formación de sujetos críticos y propositivos ante las adversidades del contexto y convierte así sus prácticas pedagógicas en el espacio privilegiado para enfrentarse a la realidad y para la interacción entre los diferentes entes de la comunidad educativa. Es aquí donde cobra importancia el diario de campo y el momento de la brújula escritural, que les permite a estudiantes y maestros tener el soporte a sus procesos y reflexiones en busca de mejoras para el proceso de aprendizaje, pero con las percepciones que se tuvieron de este durante los grupos de discusión quedan entonces estas preguntas: ¿Qué sentido y uso se le está dando verdaderamente al diario de campo en los primeros años escolares? ¿Por qué se le da importancia a este solo hasta que se empieza una investigación tanto por parte de los maestros formadores como de los maestros en formación?

Es necesario también reconocer que dentro de los documentos investigados, las entrevistas y los grupos de discusión no se encontró respuesta a las concepciones de infancia, que era uno de los objetivos específicos de esta investigación, pues no es este uno de los temas que se toque muy a

fondo dentro de la ENSA, lo que deja un sin sabor, al saber que es una institución formadora de formadores para el nivel de Preescolar y Básica Primaria y por esto debería ser indispensable el hacer mayor énfasis en este tema.

Bibliografía

- Echeverri, S. J. (2010). Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (17). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5734/5154>
- Escuela Normal Superior de Amagá, recuperado en <http://normalamaga.edu.co>
- Figueroa 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*, 117-142.
- Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez *Enfoques de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España). 1996.

Documentos de la Escuela Normal Superior de Amagá

- Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Manual de convivencia
- Manual de Prácticas Pedagógicas
- Modelo Pedagógico
- Plan de formación Programa de Formación Complementaria

- Reglamento del Programa de Formación Complementaria

Leyes y decretos

- Decreto 1419 de 1978
- Decreto 1002 de 1984
- Decreto 2903 de 1994
- Decreto 3012 de 1997
- Decreto 4790 de 2008
- Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)