

**LA INVESTIGACION EN LA FORMACION DE MAESTROS EN LA VIGENCIA DE  
LOS CICLOS COMPLEMENTARIOS (1997 – 2008) DE LAS ESCUELAS NORMALES  
SUPERIORES**

**DOLLY CECILIA LLANOS NOREÑA\***

**INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**LINEA FORMACIÓN DE MAESTROS**

**DIRECTOR DE TESIS**

**DOCTOR JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MEDELLÍN**

**2012**

---

\* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Coordinadora de la Institución Educativa Juan María Céspedes. Estudiante de Maestría en Educación, Línea Formación de Maestros.

## **Índice**

<b>Objetivos.....</b>	<b>7</b>
<b>1. El lugar de las Escuelas Normales Superiores en los procesos de globalización y las políticas públicas .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Las políticas neoliberales y el concepto de calidad .....</b>	<b>15</b>
<b>2. La inclusión de los discursos tecnocráticos en el ámbito de las Escuelas Normales Superiores.....</b>	<b>19</b>
<b>3. Problematización o formación de los saberes de resistencia.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1. La Tradición Normalista .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. Re-estructuración de las Escuelas Normales.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3. El Enfrentamiento entre la Tradición Normalista y las reformas estatales.....</b>	<b>35</b>
<b>3.4. Legados teóricos de la resistencia .....</b>	<b>42</b>
<b>3.4.1. Investigación.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4.2. Formación.....</b>	<b>50</b>
<b>3.4.3. Pedagogía.....</b>	<b>52</b>
<b>3.4.4. El Maestro.....</b>	<b>57</b>
<b>3.4.5. Pedagogía y formación de maestros en Colombia.....</b>	<b>65</b>
<b>3.5. Estado de la Cuestión.....</b>	<b>66</b>
<b>3.5.1. ACIFORMA y la emergencia del Dispositivo Formativo Comprensivo.....</b>	<b>67</b>
<b>3.5.2. Estudios Regionales sobre Escuelas Normales.....</b>	<b>70</b>
<b>3.5.3. Escuelas Normales Demostrativas .....</b>	<b>74</b>
<b>3.5.4. Las contribuciones del Ministerio de Educación Nacional.....</b>	<b>75</b>
<b>3.5.5. REDMENA.....</b>	<b>78</b>
<b>3.5.6. La investigación social y la formación del maestro.....</b>	<b>79</b>

<b>3.5.7. Las potencialidades investigativas de las Escuelas Normales Superiores .....</b>	<b>89</b>
<b>4. Aplicaciones Metodológicas.....</b>	<b>108</b>
<b>5. La piel de las Normales.....</b>	<b>116</b>
<b>5.1. El campo Pedagógico y el campo Investigativo en la Normal .....</b>	<b>120</b>
<b>5.1.1. Acerca de la pedagogía.....</b>	<b>120</b>
<b>5.1.2. Acerca de la Investigación.....</b>	<b>125</b>
<b>5.1.3. Las voces de los maestros.....</b>	<b>129</b>
<b>5.1.4. Los rostros.....</b>	<b>143</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>192</b>

## ***Presentación***

Soy leída por la pedagogía cuando la motivación investigativa despertó en mí la tentadora y desprevénida idea de pensar la Escuela Normal desde la mirada pedagógica, después de un imaginario que había existido solo en la mirada de estudiante Normalista por ser la institución que me había formado. Para mí no era más que una institución como las demás, una institución que enseñaba a enseñar, pero también enseñaba matemáticas, lenguaje y educación física y era eso, precisamente, lo que la hacía igual a las demás.

El trasegar por las Escuelas Normales en compañía del Maestro Echeverri fue una experiencia que me transformó como maestra, en la medida en que me permitió vivir y pensar una institución centrada en la formación, entendida como el proceso de identificación de los alumnos-maestros con los diferentes modelos que se difunden en las Escuelas Normales.

Pensar la Normal desde afuera, me brindó la posibilidad de pensar la historia... mi historia. Fue pensar la escuela Anexa y su desaparición como laboratorio de práctica, fue pensar la vida de la Normal y sus modos de ser frente a la pedagogía, sus constituciones y complejidades, sus mundos y sus tradiciones.

Somos leídos por fragmentos, “trozos” que las coyunturas de las luchas magisteriales escogían para nosotros. Aquellos que ingresamos a la vida como aprendices de maestro en los años setenta fuimos leídos por “Educación y lucha de clases” del escritor argentino Aníbal Ponce (1972) y por el no menos famoso “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado” del filósofo francés Louis Althusser (1974)”. (Echeverri, A., 2009, pp. 7)

Este estudio aborda el tema del maestro formado en los Ciclos Complementarios de las Escuelas Normales Superiores de Medellín, Valle de Aburrá y Sopetrán, en una perspectiva histórica, pensada en la periodización entre 1.997 y 2.008, alrededor de la cual se han vivido transformaciones a nivel político, económico,

social y cultural; específicamente en lo que refiere a la reforma de las Escuelas Normales Superiores, dada en el año 1997 a raíz del decreto 3012 y luego en el año 2.008 con el decreto 4790.

Sitúa en relieve estas Normales, en tanto pueden ser tomadas como modelo pedagógico formativo a nivel nacional, por sus capacidades para pedagogizar en sus diferentes contextos: la relación con el ambiente en Sopetrán, el tratamiento de la ruralidad en Envigado, la pedagogía social en Copacabana, la lectura de contexto en Medellín, la narrativa pedagógica en la Normal Antioqueña; como un primer eslabón para construir un programa político pedagógico que vuelva a unir a las Escuelas Normales Superiores a nivel nacional.

El estudio narra el Maestro en este período de tiempo, en su desempeño pedagógico como agente aportante al patrimonio histórico y cultural que lo subyace, sobre todo en lo que refiere a sus prácticas, sus teorías, sus angustias, sus tendencias, es decir, al Normalista Superior como productor de saber y como enseñante.

Pensar el rol del maestro en su devenir histórico, implica pensar en las responsabilidades pedagógicas y sociales que se le han encomendado, en la confrontación entre su “deber ser” y su desempeño, así como en el estatus que se le ha otorgado.

En este sentido, la pregunta por el maestro es en función de las tensiones que se derivan de su relación con la pedagogía, con la investigación y con el sistema como tal, desde las condiciones de posibilidad o desde las regularidades que en su discurso emergen. Así también se plantea la pregunta por las condiciones que han ubicado a las Escuelas Normales Superiores en la controversia de sus luchas políticas frente a las políticas públicas de dominación que han resistido.

El estudio plantea así mismo, una concepción de investigación en educación, formación, pedagogía y maestro, y específicamente la manera como entienden la

investigación las Escuelas Normales Superiores en su esencialidad intelectual y pedagógica.

Finalmente ofrece una caracterización de las Escuelas Normales Superiores, bajo la metáfora de la “piel de las Normales”, para identificar las relaciones pedagógicas e investigativas que se tornan en la vivencia institucional con apariencia propia desde los rostros y las voces, así como desde sus maneras, sus imágenes, sus tendencias, sus memorias.

## ***Objetivos***

### ***Objetivo general***

Problematizar las prácticas investigativas en la formación de maestros en los ciclos complementarios de las Escuelas Normales Superiores de Medellín, el Valle de Aburrá y Sopetrán, en el período comprendido entre 1997 y 2009

### ***Objetivos Específicos***

- Describir las relaciones presentes en la voz del maestro en formación y las condiciones de funcionamiento de la investigación en los Ciclos Complementarios.
- Describir los alcances de la investigación realizada en Escuelas Normales Superiores en cuanto al ejercicio formal de la escritura y a las tensiones que se activan en el horizonte de la experiencia.
- Caracterizar la práctica investigativa en relación con los modos de pensarse y narrarse de los maestros en formación.

## **1. El lugar de las Escuelas Normales en los procesos de globalización y las políticas públicas**

Herrera, G. (2011) plantea lo siguiente:

Las crisis pedagógicas, políticas, económicas y culturales que se gestan a nivel mundial desde la segunda mitad del siglo XX y logran un nivel de consolidación y extensión en la primera década del siglo XXI, cuestionan la validez de las Escuelas Normales en el mundo, generando así un proceso de desaparición o de transformación estructural que las sitúa en algunos casos como parte de un modelo universitario, facultades de educación o como instituciones técnicas superiores, proceso que se ha denominado tercerización<sup>2</sup> (Herrera, G. 2011, p.1)

A la luz de lo anterior y para ubicar el contexto de la formación de maestros en la actualidad, es importante hacer referencia a la transformación de la política pública educativa nacional, que a su vez se enmarca en la política global, la cual desde sus postulados eje, erigidos en los años 80, se sustenta en la idea de mercado y globalización como tendencia mundial. De esta forma, es significativo presentar un rastreo de sus mutaciones, que tienen como fundamento una concepción mercantil e individualista de las relaciones humanas, las cuales hacen eco en la actualidad. Así, en el campo de la educación, Mariano Narodowski (2010) sostiene:

---

<sup>2</sup> Se denomina tercerización al cambio a través del cual la formación de docentes pasó de los primeros niveles del sistema escolar a la educación universitaria, esta transformación se puede dar a través del cambio de denominación de las instituciones de formación, Escuelas Normales en algunos países pasan a ser centros de nivel superior, por ejemplo, en Argentina pasaron a denominarse Escuelas Normales Superiores.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Situación de la Formación Docente Inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en [http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion\\_formacion\\_docente\\_chile\\_uruguay\\_argentina.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf)

Además, son estas crisis pedagógicas las que fragmentan el funcionamiento de las Escuelas Normales, relegándolas a un mutismo que las priva del lenguaje y la memoria.

En los últimos treinta años, la discusión académica y política internacional con respecto a la organización de los sistemas educativos nacionales se ha visto influenciada por las propuestas de introducir en ellos mecanismos de mercado.

En América Latina, reformas educativas a favor de mecanismos de competencia entre escuelas y de incentivos vinculados al mercado han sido introducidos en pequeñas escalas subnacionales e incluso locales, experiencias que en muchas ocasiones han sido denominadas explícitamente como "experimentos". (Narodowski, M. 2010, p.30).

A comienzos de los años ochenta, las políticas neoliberales en América Latina se instalan como directrices para estructurar el funcionamiento de los estados en respuesta a la crisis, esto es, y en el caso educativo, la reducción de responsabilidades estatales en aras del sostenimiento del derecho a la educación, por nuevas funciones de administración del mismo considerado un mercado educativo. Los análisis sobre este período llevaron a algunos autores a considerar aquellos años, los de los ochenta, como la "Década perdida". En general, para los especialistas este periodo representó la paralización de los procesos de crecimiento económico y la aparición de fuertes desequilibrios internos. Como consecuencia, la mayor parte de esos países tuvo ante sí una enorme crisis debido al endeudamiento a principios de la década, justamente en momentos en que deberían haber comenzado a transformar sus industrias y a invertir fuertemente en la expansión y el mejoramiento de su infraestructura. (Martínez, A. 2004)

Como efecto de esta crisis, los países latinoamericanos optaron por políticas de endeudamiento, con el protagonismo del Fondo Monetario Internacional, quien no sólo apoyó esta lógica de préstamos, sino que precisó condiciones para hacerlo, teniendo fuerte incidencia en la formulación de políticas económicas, como lo afirma Guillen, R., (1984) citado en Martínez, A.,(2004):

El “dogma de la austeridad”, sostenido por el Fondo Monetario Internacional, descansa, [...] en el principio de que los países deben vivir según sus medios, y sostiene la idea de que la inflación es la raíz de todos los males. De aquí se desprenden las políticas que el fondo va a imponer a los países: reducción del gasto público y fuerte oposición a todo intento de protesta de los trabajadores contra el rigor de las políticas de austeridad. (Guillen, R. 1984, citado en Martínez, A. 2004, p.177)

Así las cosas, la magnitud que alcanzó la deuda le sirvió cada vez más al fondo para imponer “los programas de ajuste que la región ha experimentado de manera rigurosa desde los inicios de los ochenta y que permitieron el control sobre las políticas económica, financiera y monetaria”, (Noriega, M., 2000, citado en Martínez, A., 2004, p.177).

De esta forma tanto la educación como la salud, fueron identificados como objetivo de privatización, pues se trataba de fomentar empresas sociales autosostenibles; como se anuncia en 1991 en la Conferencia anual del Banco Mundial sobre economía y desarrollo: el “crecimiento económico sostenible” depende de la existencia de un “mercado sin distorsiones, competitivo y en pleno funcionamiento” (Summers, L. 1991, citado en Martínez, A. 2004, p.178).

Acorde a estos procesos económicos, las formulaciones y reformas para la educación no se hicieron esperar, éstas disminuyeron los recursos para la misma y acusaron a la escuela de “ineficaz e ineficiente”, además de costosa y de “pobres resultados” (Martínez, A. 2004). Se disponía así, de un terreno abonado para el arribo de un nuevo sistema de gobierno, que con base en principios neokeynesianos<sup>3</sup>, diera nacimiento y ascenso al neoliberalismo.

---

<sup>3</sup> En ruptura con la teoría económica clásica

Así, se debe resaltar que las políticas de privatización de la educación pública y de reducción de la responsabilidad del Estado, como responsable del derecho a la educación -principal característica de este modelo político y económico-, consideran al mismo, como organizador y regulador del mercado educativo. A su vez la transformación de objetivos y fines en la formación de maestros y por medio de éstos los estudiantes, pone su énfasis en la adquisición de conocimientos técnicos que dan máxima importancia a los criterios empresariales para la formación de maestros, en busca de sujetos útiles al mercado de producción y consumo.

Es así como las condiciones de acceso a la educación están determinadas por las relaciones de competencia que se dan en el mercado libre, en las cuales, las posibilidades están limitadas por la capacidad de compra y no por la conveniencia, el interés o el deseo de elección.

En este sentido, Restrepo, D.I., (2003) resalta como el neoliberalismo propone una mirada economicista unida a la primacía del mercado como la visión más adecuada y la única legitimada para orientar las decisiones en el campo educativo. El autor, de acuerdo a esta consideración señala que:

[...] las escuelas y las universidades deben organizarse como empresas prestadoras de servicios educativos, los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y productividad como criterios principales de decisión [...]

[...] hay que reducir o eliminar los derechos ("entitlements") no vinculados a la competitividad [...]

[...] El mercado desregulado sobrepasa las fronteras, regulaciones y aduanas nacionales. Un mercado educativo global. Hay que romper todas las barreras que impiden el establecimiento de dicho mercado.

[...] Lo privado es superior moral y operativamente hablando a lo Estatal o público. (Restrepo D.I., 2003, p.294)

De igual modo, bajo esta idea de mercado, en el tema de la formación de maestros, la política pública ocupa un lugar importante en el debate por la calidad, su discusión se ubica inicialmente en dos sentidos: por un lado se presenta un panorama desalentador que produce formas poco fructíferas, pensadas más desde la inversión material y las soluciones tecnicistas en el corto plazo, que desde la formación de las personas para la transformación en el largo plazo, ello sin contar con que además se aplican programas descontextualizados y excluyentes del pensamiento de sus propios actores, es decir, son ajenos a sus realidades y expectativas. Por el otro lado, y por fortuna, está el surgimiento de iniciativas docentes en sus maneras de organización y de hacer comunidades académicas, como lo es la conformación de redes<sup>4</sup> que les permiten avanzar hacia la producción de saber y hacia la participación directa y activa en sus propios procesos de cualificación. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, la formación docente se ve afectada, debido a que las reformas educativas obedecen más a las imposiciones de los organismos de financiación internacional que a las necesidades de la población, por lo cual Cardelli, J. & Duhalde, M. (2001) para el caso de Latinoamérica señalan:

Las reformas en la formación docente tienen en su propio seno, la semilla del fracaso, ya que las mismas han estado organizadas de modo vertical y excluyente de los protagonistas que llevan adelante en el aula las reformas. El proceso de transformación en Latinoamérica ha estado caracterizado por la implementación de

---

<sup>4</sup> Tal es el caso de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (Colombia), el Programa de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (México), la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Argentina), la Red de Investigación en la Escuela (Brasil), y redes que abordan la problemática de la lengua materna (Chile y Perú). Cardelli, J. & Duhalde, M. *Formación Docente en América Latina. Una Perspectiva Político-Pedagógica*. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de [http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_docente\\_AL\\_perspectiva\\_politico\\_pedagogica.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf)

recetas y resoluciones técnicas que los especialistas elaboran para ser aplicadas en cualquier contexto. Y esto, en la formación docente, se ha constituido en uno de los principales obstáculos para su transformación ya que, por un lado, se desconocen las capacidades de los docentes para proponer reformas de la realidad circundante y por otro, se producen serias brechas entre los docentes ideales que se plantean en las reformas y el docente real, con sus particularidades y diferencias, que cotidianamente produce el fenómeno educativo. Evidentemente, se pasa por alto el hecho de que la educación es un proceso sociohistórico concreto, situado, y con dinámicas propias que merecen ser consideradas. (Cardelli, J. & Duhalde M, 2001 p.5)

Este mismo desconocimiento de las realidades concretas de los sectores y de las comunidades locales, se evidencia en las relaciones de poder que operan en el desarrollo de la política pública, ejemplo de ello son los requerimientos del fondo monetario en cuanto al congelamiento de salarios, la reducción de ministerios, el incremento en el tiempo laboral, la participación de la empresa privada, entre otras, por encima de la dignificación y humanización de la educación.

[...] En América Latina, la formación docente sigue siendo un apéndice de los procesos de reforma iniciados y se la ha considerado como una etapa secundaria en la transformación de los sistemas educativos en general. Todo cambio impulsado en este campo, ha estado orientado más por los requerimientos de las políticas neoliberales que por la verdadera importancia que significa mejorar el subsistema de formación docente, teniendo en cuenta las condiciones de trabajo y los intereses de los sectores populares. (Cardelli, J. & Duhalde, M. 2001, p.7)

En Latinoamérica, la UNESCO ha considerado la formación docente como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación, a la vez que

organizaciones como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), a través de su Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte”, problematizan las políticas de formación docente

[...] el abordaje sobre este campo problemático [el de la formación docente], lo hacemos fundamentalmente considerando cómo las políticas educativas, en el marco de un modelo económico neoliberal, regulan las siguientes dimensiones: cultura de las instituciones de formación docente, trabajo docente, y desarrollo curricular. (Cardelli, J. & Duhalde, M., 2001, p.2)

Frente al estado crítico en el que se plantean las políticas de formación docente, Cardelli, J. & Duhalde, M., (2001) hacen una denuncia acudiendo a los siguientes términos de análisis: existe una administración escolar que impide el colectivo docente y sus procesos de reflexión en relación a su propia práctica, un sistema de gobierno institucional con prácticas autoritarias, una política educativa en perspectiva economicista, una organización curricular con las disciplinas como centro y una contradicción entre discursos innovadores para los modos de enseñanza frente a una realidad con programas de formación verbalistas y expositivos.

En este orden de ideas y con la intención de aterrizar en el contexto nacional, es necesario reiterar que las políticas educativas colombianas se alinean con la perspectiva de mercado que traza el orden mundial en la concepción neoliberal, dejando en escena el debate por la calidad y los derechos humanos.

Una mirada al conjunto de rasgos constitutivos de la política oficial en los últimos gobiernos de Colombia, permite establecer como ésta encaja en ese conjunto de elementos propios de esa ortodoxia neoliberal. Los planes de desarrollo y las normas que reforman y reglamentan la reforma a las transferencias, son las distintas acciones de la política educativa oficial del régimen neoliberal en Colombia, y que representan la adopción explícita

del apego del régimen a los dogmas de la doctrina de la ortodoxia neoliberal para la educación. Al entrar a mirar los planes de desarrollo, lo que es más evidente es su coherencia y continuidad a través de diferentes gobiernos [...] (Ávila, J. 2007, p.5)

### **1.1. Las políticas Neoliberales y el concepto de Calidad**

Uno de los componentes importantes que se debe señalar a nivel nacional es el que tiene que ver con los estándares planteados desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cuanto a los criterios de calidad; componente macro que se recoge de la política global y de Estado. Para su análisis queda en el tintero la pregunta por la óptica con la que dicha calidad es mirada, tanto desde el Estado como desde los demás actores sociales en general.

De ahí, el concepto de calidad cobra esencial vigencia en el debate nacional, especialmente en lo que refiere a los criterios que plantea el MEN en contradicción a las condiciones contextuales que se viven en la cotidianidad de las instituciones educativas y en las diversas comunidades.

La visión del ministerio recoge un concepto de calidad que se valida en un ideario discursivo hacia la equidad, la pertinencia, la eficiencia y la eficacia, pero que deja fuera del análisis, los elementos constitutivos de la cotidianidad de la escuela:

La calidad está determinada por la universalidad, la integridad, la equidad, la idoneidad, la responsabilidad, la coherencia, la transparencia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia con que la institución cumple con las grandes tareas de la educación superior y se expresa, como se ha dicho, en un conjunto de aspectos que permiten reconocer si se cumplen o no las condiciones para la acreditación institucional. Según la Ley de Educación Superior, la calidad hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a

las condiciones en que se desarrolla cada institución. (MEN, 2006, p.15)

Sin embargo, es necesario pensar que la calidad también está asociada a factores como la disponibilidad presupuestal para las instituciones; que en la mayoría de los casos es de precariedad, a la administración del recurso humano; que en ocasiones se reduce al hacinamiento en nombre de la cobertura, a las condiciones de la profesión docente; las cuales apuntan cada vez más a su deterioro (ejemplo de ello es el nuevo estatuto de profesionalización docente, decreto 1278 que desconoce las condiciones sociales y económicas de lo que representa ser un maestro), a las políticas de evaluación (decreto 0230 de 2002 – derogado- y decreto 1290 de 2009); que se corresponden en los últimos años con la tendencia a ocultar los altos índices de mortalidad académica, es decir, los bajos *niveles de calidad*, propendiendo por una promoción de los estudiantes sin cumplir con indicadores mínimos de aprendizaje<sup>5</sup>. Finalmente la calidad también está referida a las condiciones sociales y económicas de los actores y contextos que intervienen en el evento educativo, las cuales se ubican en crisis desde la misma perspectiva estatal.

Para acuñar el concepto, Magendzo, A., (1988), citado en Mejía, M.R., (2009), señala que el lenguaje empresarial instrumental ha penetrado lo educativo en las analogías que ligan la calidad de la educación con la empresa, comparando “[...] al alumno con el cliente, a la mente con la maquina, a las ideas con productos, al currículo con los artículos de consumo [...]”

Así mismo, Jaramillo, R., (2009) señala que la reciente normatividad advierte un dominio de la perspectiva certificadora a la vez que se abandona la acreditación, lo que conduce al sometimiento de la educación a las condiciones del mercado. En este mismo sentido indica que se ha dado un retroceso en la cultura evaluativa en cuanto los procesos de acreditación se ligan significativamente a la

---

<sup>5</sup> Cermeño, M.C. (2009). *La acreditación y certificación de las Instituciones Educativas: ¿Hacia la calidad, la autonomía y los aprendizajes?* Debate. Revista Educación y Cultura, (82), 29 – 35.

autoevaluación, aspectos en los cuales las Escuelas Normales Superiores han alcanzado desarrollos suficientes en pro de la formación de maestros.

El componente de la evaluación se suma al debate por la calidad, el cual en esta mirada global, nos ubica en el mismo contexto:

Si el qué se enseña, o el cómo se enseña es algo que en el fondo no interesa, ¿por qué ese énfasis de las políticas educativas neoliberales en una especie de control de los aprendizajes, por qué su insistencia en las pruebas de competencias, en la evaluación, en los estándares, en las comparaciones de los resultados, en los discursos de la calidad y la eficiencia? De nuevo estamos aquí ante un problema de mecanismo de mercado y no de calidad o de pertinencia social. El mercado no se mueve si no hay ventajas, si no hay diferencias que construyan la posibilidad de una ganancia y de una rentabilidad con respecto a otras opciones. (Restrepo, D.I., 2003, p. 296)

La evaluación está planteada como control en el sentido de la estandarización, pues por más que se utilicen discursos que propendan por la integralidad del ser humano, la realidad evidencia una condición de mercado que se corresponde con la política de calidad que aquí se reliva.

[...] Los resultados de las pruebas se dan a conocer públicamente para que los "consumidores" puedan escoger y para estimular la competencia entre las instituciones educativas. [...] el neoliberalismo no cree en la planificación: todo está muy claro. La evaluación debe ser censal, es decir, debe identificar y evaluar a cada uno de los estudiantes, profesores, colegios [...]

[...] No es evaluar para planificar o para entender, sino para identificar, para radicalizar y universalizar los mecanismos de

control hasta llegar a cada individuo, estimulando la competencia generalizada. (Restrepo, D.I., 2003, p. 296)

En conclusión, es importante mencionar que las políticas estatales no han sido concertadas con las comunidades ni con las instituciones, menos con los maestros; tal es el caso de la implementación de la ley 715<sup>6</sup>, en detrimento de la autonomía otorgada por la ley 115 de 1994 y por la misma constitución política de 1991

Con la Ley 715 de 2001 y sus procesos concomitantes de fusión, las organizaciones educativas han tenido que pasar de la planeación institucional a la planeación integrada y de los proyectos educativos para organizaciones escolares individuales a los proyectos educativos interinstitucionales, pero no por la vía de la concertación, sino por los caminos de la imposición y los recortes de la autonomía. De un tajo, fueron cercenados los avances que en una década habían comenzado a insinuarse, gracias a la asimilación y aplicación de la Constitución de 1991 y los principios de la Ley 115 de 1994, que abocaban por la construcción colectiva y la identidad. Nuevos valores como la participación y la crítica, los cuales estaban comenzando a afianzarse en las comunidades académicas y en la gestión colegiada, se fueron al traste. En cambio, como ha ocurrido en cientos de caseríos del país, tras las ruinas de las estructuras educativas locales han quedado los maestros, estudiantes y padres de familia, desarraigados de las instituciones que ayudaron a construir. En algunos casos, sólo permanecen recortes de periódicos alusivos a proyectos educativos sobresalientes, actas de gobiernos escolares o memorias de enfrentamientos de colegas por cargos de dirección recortados, renunciaciones y traslados

---

<sup>6</sup> Ministerio de Educación Nacional. Ley 715 de 2001. Recuperado el 20 octubre de 2010 , de <http://www.mineducacion.gov.co/>

presionados o inconsultos. En fin, similares situaciones a las de cualquier localidad arrasada de Colombia. (Jaramillo, R., 2008, p.68)

Como ya se ha dicho, la política nacional no es ajena al panorama internacional y en el caso específico de la formación de maestros en Colombia, el debate de las reformas a las Escuelas Normales Superiores, entra en escena, al ser consideradas como un aparato anticuado, no deseable y poco rentable para lo que en aras de la calidad se ha denominado la profesionalización docente<sup>7</sup>.

## ***2. La incursión de los discursos tecnocráticos en el ámbito de las Escuelas Normales Superiores***

Para introducir este recorrido, es importante resaltar los debates que hasta la fecha se han dado en torno a la formación de maestros en el país, especialmente en lo que respecta a los desarrollos de las Escuelas Normales y a su interés y aportes a la investigación. Así mismo, vale la pena anotar que la discusión por las políticas de reformas y contrarreformas educativas en el país, advierte posiciones adversas de un lado y de resistencia del otro. Pues las políticas declarativas del Ministerio trazan un camino hostil de certificación, supervisión, verificación de la calidad e investigación como mandato; mientras tanto las Escuelas Normales tejen sus iniciativas de resistencia basadas en una formación de maestros que le hace frente al proceso de descomposición de las Escuelas Normales Superiores como instituciones que de cero a trece se centran en la formación. Y es desde la

---

<sup>7</sup> “El recorrido histórico por los distintos momentos de la formación de profesores en Colombia, permitió al equipo de investigación reparar en esas particulares instituciones de formación que hacen parte del legado histórico educativo de la nación: las escuelas normales superiores, instituciones que en otros países latinoamericanos están asistiendo o asistieron ya a un proceso de estrangulamiento, en pro de lo que se ha llamado la *profesionalización de la formación docente*” (Calvo, G., Rendón D.B., & Rojas, L.I., 2004, p.3) La Universidad Pedagógica Nacional, desarrolló para el IESALC de UNESCO, durante el primer semestre de 2004, un *Diagnostico sobre los procesos de formación de docentes en Colombia*, tanto en Universidades como en Institutos pedagógicos. El estudio dio cuenta, primordialmente, de los procesos formativos de profesores para la educación básica y media, en el marco de las reformas que este nivel de formación profesional ha conocido durante los últimos años, y que le han impreso particulares rumbos, asociados, como es natural, a las concepciones que la educación colombiana ha conocido luego de la promulgación de la Ley General de Educación.

formación como institución que las Escuelas Normales Superiores pueden acceder a un diálogo que las sitúa en el mismo nivel de los especialistas<sup>8</sup>. No se puede negar que los procesos de acreditación rompieron el encierro que cernía sobre las Escuelas Normales Superiores, a pesar de que desconocen los procesos formativos de estas instituciones.

### **3. Problematicación o formación de los saberes de resistencia**

#### **3.1 La Tradición Normalista**

En la historia reciente de las Escuelas Normales en Colombia se dibujan unas tendencias reformistas. Una de ellas, buscaba desaparecerlas, mientras la otra buscaba darles un nuevo estatus político y pedagógico en el país.

De un lado está la concepción avasalladora del Ministerio que desconoce su existencia como campo experimental en su esencialidad de la promoción intelectual y pedagógica del maestro, y del otro, está la concepción de los estudiosos y defensores de algunos rasgos de la tradición normalista y no del aparato<sup>9</sup>. Rasgos que tuvieron relevancia en los momentos de esplendor de las Escuelas Normales, entre ellos, la vocacionalidad; entendida como, el tránsito del deseo de saber a la voluntad de saber, su articulación a los territorios en los que habitan; que alude a su sensibilidad para reconocer las especificidades que las

---

<sup>8</sup> “En el V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica se presentaron los proyectos de cuatro convocatorias: Innovación en competencias básicas, innovación en informática educativa e investigación en el aula. En ellas se desarrollaron proyectos que conforman un cuerpo teórico - práctico significativo en el desarrollo de diversos campos temáticos que han influenciado los procesos de enseñanza y aprendizaje de por lo menos un centenar de instituciones del distrito capital, han aportado al desarrollo de las didácticas de varias disciplinas y saberes transversales en la escuela y desempeñan un importante papel en la incorporación de modificaciones curriculares en los centros educativos donde se han ejecutado”. *V congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica. La investigación e innovación en el aula: Estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación.* (2002, Julio) Memorias, Bogotá, Colombia.

<sup>9</sup> Entendido, según Bourdieu, P. (2000), como “[...] una máquina infernal, programada para realizar determinados fines.” En un aparato, a diferencia de un campo, “[...] los dominantes poseen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados.” En ello “[...] todos los movimientos desde arriba hacia abajo y los efectos de dominación son tales que cesan tanto la lucha como la dialéctica constitutivas del campo.” Los aparatos son en conclusión “[...] organizaciones donde los dominados son reducidos a la ejecución *perinde ac cadáver* [...] y en esta medida un estado patológico de los campos. (Bourdieu, P. 2000. p. 135 – 136).

situaciones sociales y culturales le imponen a los procesos de formación, el hábitus<sup>10</sup> metodológico; que se refiere a la introyección corporal de disposiciones pedagógicas y didácticas, -con esto se corre el peligro de cierta inflexibilidad pero se evita el eclecticismo en el que las Facultades de Educación sumen a sus estudiantes al formarlos en la torre de Babel compuesta por la pedagogía, las ciencias de la educación, las ciencias humanas y la educación en ciencias-. Está también, la unicidad de su proceso formativo, que de cero a trece, fue un atributo que brilló en los momentos de hegemonía de la Escuela Normal, según Parra Sandoval (1986) su decadencia se inicia en 1968<sup>11</sup> y para Mario Díaz ésta se profundiza a finales de los años setenta y principios de los ochenta, cuando la Universidad del Valle realiza un estudio acerca de las Escuelas Normales demostrativas<sup>12</sup> en el Norte del Valle del Cauca. Dicha investigación arroja, como uno de los resultados más importantes, la certeza de que estas Escuelas Normales están atravesadas por un modelo pedagógico desagregado que opone los profesores de primaria a los del bachillerato, la Escuela Normal a la Escuela Anexa (dispositivo de encierro mediante el cual se busca legitimar el saber

---

<sup>10</sup> Echeverri, A. (2009) citando a Bourdieu, P. & Chamboredon J.C. (1999) sostiene que “la función de la noción de habitus, que restituye al agente un poder generador y unificador, elaborador y clasificador, y le recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en una experiencia social situada y fechada”. (Bourdieu, P. & Chamboredon, J.C. et al. 1999, citado en Echeverri, A. 2009, p. 325)

<sup>11</sup> Parra, R. (1986) sostiene que entre los años de 1965 y 1974 se darán grandes cambios en las Escuelas Normales que hasta hace poco, habían sido hegemónicas. Las tasas de matrícula, que años antes habían aumentado de manera acelerada se han de reducir drásticamente, hecho que indicaría “[...] la saturación del mercado del trabajo de los maestros [...]” y que vendría acompañado de un crecimiento desmesurado en la tasa de matrícula para el bachillerato y las universidades pedagógicas. Asunto que pondría de manifiesto la subvaloración de la formación normalista, en comparación con la educación superior (Parra, R., 1986)

Según nos lo narra el autor, en esta misma época, tendrá lugar el pensamiento que relaciona el origen social de los maestros con el prestigio y reconocimiento de su labor, así, la actividad del maestro, en comparación con las demás actividades profesionales y con el origen social de los mismos -por lo general bajo- traería como resultado una pésima remuneración económica y una relación directa entre el origen social y el rendimiento académico. Además de asegurarse que aquellas Escuelas Normales ubicadas en zonas de bajos recursos y con limitado desarrollo no estaban en capacidad de ofrecer una enseñanza de calidad. (Parra, R., 1986)

<sup>12</sup> Proyecto de Investigación adelantado por la Universidad del Valle en las Escuelas Normales de Guacarí, Zarzal y Roldanillo. (1985). Dirigido por el Profesor Mario Díaz, con la participación de Miryam Zúñiga, Ceneyra Chávez, José Hleap, Edgardo Támara y un amplio grupo de profesores de las tres Normales.

impartido a los alumnos-maestros en una escuela experimental regida por la Escuela Normal), y que opone también la Escuela Normal a la sociedad en la que ésta se inserta. Finalmente, está, como otro de los rasgos defendidos, la capacidad para legitimar sus prácticas desde la Escuela Anexa, que en su funcionamiento histórico, presenta dos oposiciones, una de ellas representa el intento de contrastar la teoría con la práctica, en donde emerge saber pedagógico al diferenciar el saber que imparte la Escuela Normal del aplicado por los estudiantes en la Escuela Anexa, sin embargo, y es aquí en donde radica la oposición, esta emergencia de saber pedagógico se ve limitada por el dispositivo de encierro que envuelve la Anexa y que conduce a que la contrastación que se hace en ella sea meramente repetitiva, en el sentido de que simplemente corrobora las disposiciones del manual de pedagogía en el que está inscrita la Escuela Normal.

### ***3.2 La Re-estructuración de las Escuelas Normales***

El tema de la investigación llega a las Normales con la ley 115 de educación en 1994 y enfáticamente con la reestructuración que introduce el decreto 3012 de 1997. Así lo entienden las Escuelas Normales Superiores en su devenir histórico<sup>13</sup> construido a partir de sus autodefiniciones y perfiles, utilizados para presentarse a la comunidad académica y a la población objeto de trabajo en cada uno de sus contextos y circunstancias<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> I.E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora Copacabana. Presentación plan de Gestión 2009. Recuperado el 20 de Septiembre de 2010, de <http://ienormalcopa.blogspot.com/>

<sup>14</sup> Para ilustrar un poco esta concepción de avance y compromiso con la tarea investigativa, traeré algunas citas de algunas Escuelas Normales Superiores, pero como éstas hay muchas otras, que dan cuenta de su proyección institucional y de su capacidad de reivindicación intelectual:

“La Investigación en la Escuela Normal Superior Antioqueña se ha venido enriqueciendo gracias a la participación de otras instituciones y al interés de que cada día, por medio de la observación encontremos soluciones a las necesidades que acompañan la tarea de formar maestros con calidad”. (Vásquez, C.N., 2006, p. 43).

“Más recientemente, se destaca la experiencia del proceso de reestructuración de las Escuelas Normales Superiores (según lo dispuesto en los artículos 112 y 216 de la Ley 115 de 1994) dada la ampliación de un espacio de reflexión sobre la cultura profesional de los maestros en donde se han

Lo que se conoce como la reestructuración de las Escuelas Normales en Colombia, es un proceso que puede leerse inicialmente desde dos ópticas: Una es la mirada fría que proviene del concepto legal y que se reglamenta en el ya mencionado decreto; trazó las directrices y los requerimientos de calidad para que estas instituciones pudiesen continuar prestando sus servicios como formadoras de maestros. La otra, es la contemplación y reflexión que hacen las Escuelas Normales Superiores de sus vivencias y aventuras pedagógicas registradas en la travesía del proceso de reestructuración. Cada una, en su emotividad particular y en la convicción de su tarea, cultiva en su memoria normalista el recorrido seguido y la transformación de su historia, de sus actos y también de sus horizontes; son narrativas que en la reflexión les han permitido leerse y ser leídas en esa construcción de saber pedagógico que hoy las habita. De ello dan cuenta los siguientes textos relatados al interior de las mismas instituciones o basados en observaciones desde la exterioridad:

---

venido consolidando equipos docentes que buscan dejar atrás la pesada rutina escolar expresada en un espacio y tiempo inmóviles, el asignaturismo, el aislamiento institucional, el individualismo y la soledad de los profesores. Desde la iniciación del proceso, la Escuela Normal de Copacabana acogió las orientaciones y el plan de acción trazado por el grupo de investigación ACIFORMA, identificado con la propuesta del dispositivo formativo comprensivo, la misma que fuera sometida a estudio e intensos debates en distintos eventos de cobertura regional y nacional, sin dejar de lado un enfoque comparado de procesos análogos en el contexto internacional [...]”(S.A, 2004, p. 37)

“[...] Para las Escuelas Normales es de vital importancia el artículo 112 de la Ley General de Educación porque introduce la necesidad de una transformación profunda, ya que plantea su reestructuración y propone una nueva visión en la formación inicial de maestros. Este hecho hace que en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se genere una revolución en todo su quehacer institucional, no sólo a nivel administrativo sino también pedagógico.” “Es de anotar que la Escuela Normal en su intento de reestructurarse se acoge a las directrices de ACIFORMA, en este marco de referencia se empieza el recorrido hacia la apropiación de la tradición crítica de la pedagogía, a través de la reflexión al interior de los núcleos interdisciplinarios en torno a la historia de la pedagogía clásica y contemporánea que se enfocó más hacia el nivel informativo que hacia una tradición crítica.” “También fue importante para la Escuela Normal la adopción de las prácticas educativas desde proyectos de investigación, en donde se trató de implementar una metodología que permitiera la reflexión constante de la práctica de los maestros en ejercicio y de los maestros en formación, con el fin de que ambos se fueran convirtiendo en sujetos de saber pedagógico [...]” I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. Trayectoria Histórica e Itinerario histórico de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío 2000-2008. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de <http://enspedrojustoberrio.blogspot.com/p/informe-ejecutivo-del-pei.html>

“La Escuela Normal Superior de Caldas opera como unidad de apoyo académico en la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de Pre-escolar y en el Ciclo de Educación Básica Primaria. Dichos procesos de formación tienen entre sus finalidades, formar educadores con espíritu investigativo según lo establecen los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 [...]” Escuela Normal Superior de Caldas 2008. *Fundamentos*. Recuperada el 20 de octubre de 2010, de <http://www.normalsuperiordecaldas.edu.co/fundamentos/funleg.html>

En el estudio, *“Emergencia y consolidación del dispositivo formativo comprensivo en las escuelas normales superiores: su incidencia en la vida cotidiana”*, los investigadores encuentran en la llegada de la reestructuración a la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán, una historia para contar, tejida y motivada por los relatos de los mismos maestros partícipes del proceso y enriquecida con las sensaciones alojadas en sus recuerdos. Señalan las reacciones de resistencia inmediata ante los indicios iniciales de los cambios que avizoraban, pero también registran los avances que con cierto aire de orgullo y satisfacción narran sus protagonistas

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

Finalmente, la Normal terminó por decir que sí a ese propósito de volver a nacer, más bien de renacer de una forma distinta pero mejor, más acorde con los retos de la época, más cercana a las necesidades de las comunidades en las que estaba inmersa, más ligados a la ciencia, a la tecnología, al arte, al medio ambiente, a la pedagogía y a la civilidad. Superado el primer encuentro, la Normal se dejó leer por el equipo de expertos, mostró unas fortalezas y debilidades. (Echeverri, A. Palacio, L.V. & Rodríguez, H.M. 2004, pp. 104 - 105)

La Escuela Normal Superior de Caldas, por su parte, en su proceso de autoreconocimiento, declara la reestructuración como un evento coyuntural en su devenir histórico y como un acontecimiento que marca pautas de cambio en su tarea de formación de maestros:

Los profundos cambios en la educación en general y el proceso de reestructuración de las normales en particular, nos exigen transformar nuestras concepciones y modelos desde los cuales se ha orientado la formación del maestro. Uno de los cambios esperados es la tradicionalmente llamada clase que, tal como se viene dando, ya no responde a lo que la sociedad espera de la Educación.

Es indiscutible la necesidad de asumir entonces, nuevas formas de trabajo pedagógico que a través de la investigación orienten el desarrollo de capacidades y habilidades que se traduzcan en posibilidades de construcción de conocimiento pues es fundamental conocer para cambiar, y transformar la realidad. La investigación en el proceso educativo debe propiciar un diálogo permanente con la realidad, donde el maestro como actor social se compromete con proyectos que plantean alternativas de desarrollo educativo acordes con la época.<sup>15</sup>

La Universidad San Buenaventura, como otras universidades, construyó su propio manejo sobre la política pública de la reestructuración. Un manejo que obedeció al diseño de un convenio interinstitucional<sup>16</sup> realizado con las Escuelas Normales, por un lado administrativo que permite entre otros acuerdos, el reconocimiento de saberes, y por el otro, un manejo académico en el sentido del acompañamiento pedagógico y la asesoría en sus estilos de cualificación docente.<sup>17</sup> La Universidad San Buenaventura lo define de la siguiente manera:

---

<sup>15</sup> Escuela Normal Superior de Caldas. 2006. Investigación. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de <http://www.normalsuperiordecaldas.edu.co/investigacion/index.html>

<sup>16</sup> Estos convenios fueron reglamentados en el decreto 3012 de 1997.

<sup>17</sup> Sor Julia Arciniegas Álvarez, presidenta de La Asociación Nacional de Escuelas Normales ASONEM, (1996), en el encuentro nacional de normales y facultades de educación, consideró que: “La articulación de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación constituye el punto nodal que podrá cualificar el proceso formativo del maestro, propiciando un itinerario a largo plazo, en donde la formación inicial que se brinda en la Normal sea la base para ulteriores profundizaciones hasta alcanzar los más altos niveles de la formación avanzada.” (Arciniegas, S.J., 1996. p.6)

Este convenio posibilita el acompañamiento para fortalecer la propuesta de formación, programa que propendió en un primer momento por el proceso de acreditación previa en el que se reformularon los Proyectos Educativos Institucionales, asumiendo la pedagogía como el saber fundante en la formación de maestros; vino luego el proceso de acreditación de calidad y desarrollo en el que se evidenciaron los procesos y las condiciones óptimas para ofrecer para implementar su propuesta formativa. En este proceso se han tenido en cuenta como referentes de calidad: la investigación educativa, los núcleos del saber pedagógico, los procesos de gestión y la fundamentación pedagógica y como criterios de la valoración de la calidad: la coherencia, pertinencia, integridad, eficiencia, eficacia e identidad; estos se consideran como factores que evidencian los referentes de calidad la practica pedagógica, didáctica, la participación de los actores escolares, la organización institucional, la cultura docente, entre otros aspectos. Procesos estos que han favorecido a todas las seis instituciones en convenio, elemento gratificante y que es prenda de garantía del compromiso mutuo de cada una de las ya citadas Escuelas Normales y la USB.<sup>18</sup>

Este nexo a su vez puede tener dos lecturas: el sentido de la interrelación de saberes que puede darse en la asesoría y en el acompañamiento ofrecido por la universidad, ante todo desde su capacidad investigativa<sup>19</sup>, y reconociendo en la Escuela Normal la riqueza albergada en su trayectoria pedagógica, empírica y social. Pero del otro lado, hay una lectura del sentido de la dominación que podría entenderse presumiblemente como la sabiduría de la una sobre la otra, por lo cual

---

<sup>18</sup> Universidad San Buenaventura. La Facultad de Educación y las Escuelas Normales Superiores establecen convenios para la formación de formadores. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, de [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/pregrados/educacion/normales\\_superiores.htm](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/pregrados/educacion/normales_superiores.htm)

<sup>19</sup> "Las facultades de educación en un alto porcentaje han constituido sus centros de investigación y han definido sus líneas de investigación. Se puede afirmar que tienen experiencia investigativa. Esto: elementos deben transformarse en ganancia para las Nórmales Superiores que habían perdido su norte al respecto". (Timana. Q. 1997, p. 231)

la Escuela Normal requeriría de su asesoría, desconociéndose el capital pedagógico y humano que las Escuelas Normales Superiores le han aportado a la sociedad colombiana y a la formación de maestros como tal.<sup>20</sup>

Para continuar, desde una mirada externa, abandonada un tanto a la descripción, se muestra también el camino seguido por las Escuelas Normales Superiores para mantenerse y resistir el sistema que las alberga. El Proyecto “Educación Compromiso de todos”<sup>21</sup>, en su momento, observó el proceso así:

A través de convenios con facultades de educación las normales reestructuraron sus proyectos para cumplir con las tres etapas. Parte de ese cambio incluyó la creación de cuatro semestres más para formar a sus alumnos y a bachilleres pedagógicos en el área netamente pedagógica (ciclo complementario), y seis semestres para capacitar a bachilleres académicos, técnicos o agrícolas que llevaran como mínimo tres años trabajando como profesores. Con esa formación recibirían el título de maestros normalistas. La acreditación previa, la primera prueba, solo la pasaron 169 escuelas normales. Ellas obtuvieron un certificado de idoneidad

---

<sup>20</sup> Para ilustrar esta lectura, es importante referir un aparte de la entrevista realizada a Rodrigo Jaramillo en el año 2009. Él piensa que esa relación hay que mirarla despacio: Es una relación no dialógica, porque de alguna manera se desconoce al otro como un otro importante en términos de diálogos de saber, cuándo uno se tiene que acoger a las reglas de juego del otro, se está de algún modo considerando que el uno es menor que el otro. Por su interacción con diversas Normales del país, considera que en muchos ámbitos del desempeño educativo, las Normales saben más que las Facultades de Educación: “Las Normales pueden ser interlocutores validos para diálogos de saber sobre condiciones de enseñanza y aprendizaje en situaciones que tienen que ver con: procesos de ruralidad, procesos de conflicto armado, situación de calamidad socioeconómica, condiciones de desplazamiento,” (Entrevista a Rodrigo Jaramillo en septiembre de 2009). Agrega que las Normales han demostrado su efectividad en la práctica, lo que algunas Facultades de Educación no han desarrollado. En conclusión tienen tanta autoridad para hablar sobre una serie de temáticas, las unas como las otras. Las Facultades no son portadoras exclusivas del saber pedagógico. Se debe respetar a las Escuelas Normales como instituciones que también son portadoras del saber pedagógico.

<sup>21</sup> Es una iniciativa que busca contribuir a la garantía de la educación como derecho humano en condiciones de equidad, igualdad y calidad, desde el Estado, la sociedad y la familia. El proyecto fue creado en 1998 por: Fundación Corona, Fundación Antonio Restrepo Barco, Unicef, Fundación Saldarriaga Concha, Corporación Región, Universidad de los Andes - Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE, Universidad del Norte - Observatorio de Educación del Caribe Colombiano. Información recuperada el 10 de noviembre de 2010, de [www.educacioncompromisodetodos.org](http://www.educacioncompromisodetodos.org)

por cinco años; al cabo de ese tiempo de nuevo se sometieron a un riguroso examen para obtener la acreditación de calidad y desarrollo del Estado, que certificó por un lustro a las 137 que hoy están a punto de culminar el proceso. En el 2007 tendrán que presentarse otra vez a evaluación para obtener la última acreditación: la de alta calidad.<sup>22</sup>

La Normal Superior Pedro Justo Berrío, ubicada en Santa Rosa de Osos (Antioquia), asumió el reto de la reestructuración como una incorporación a su propósito de crecimiento y transformación institucional, lo que le permitió conceptualizar de manera fluida sobre sus propias elaboraciones.

Las transformaciones que la Escuela Normal Superior ha vivido desde este componente [académico] de calidad tienen una visión de una estructura articulada, contextualizada y dinámica porque al asumir la investigación como eje transversal de la propuesta de formación de maestros se han generado cambios en la concepción de los maestros respecto al plan de estudios, que se articula desde el preescolar hasta el PFC [Programa de Formación Complementaria], orientado hacia la innovación en la práctica pedagógica y a la producción de saber pedagógico; en la apropiación que hacen el Consejo académico, el Consejo de Práctica y el EOPRAC de la cultura de la evaluación como proceso permanente de revisión y reestructuración de la propuesta de formación de maestros para cualificarla.<sup>23</sup>

La Escuela Normal Superior de Popayán, como otras, resalta del proceso de la reestructuración, su capacidad de organización para enfrentar los retos y las

---

<sup>22</sup> Universidad del Norte - Observatorio de Educación del Caribe Colombiano. Información recuperada el 10 de noviembre de 2010, de [www.educacioncompromisodetodos.org](http://www.educacioncompromisodetodos.org)

<sup>23</sup> Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. Informe Ejecutivo. Recuperado el 2 de diciembre de 2010, de <http://enspedrojustoberrio.blogspot.com/p/informe-ejecutivo-del-pei.html>

demandas, tanto sociales como legales, que la pusieron en cintura para decidir su futuro; el mismo que con orgullo fuera perfilando logros narrados tal vez en la simplicidad del lenguaje, pero vividos en la exigencia del trabajo en equipo y cultivados con el concurso de muchos.

En 1997 los integrantes de la comunidad normalista inician la revisión, adecuación y complementación del proyecto para la reestructuración; solicitan a la Secretaría de Educación y a la Universidad del Cauca, asesoría para consolidar este proyecto. La petición no tuvo respuesta y ante esta situación se acudió al Especialista Celio Guerra quien empezó, a asesorar a los docentes, directivos, administrativos y personal de servicios generales en este proceso. Se eligió un comité técnico pedagógico integrado por Lic. Rebeca Cruz de Martínez, Profesoras Sonia Venachí, Consuelo de los Reyes, Dora Palomino, Liliana de la Torre, Melania Zúñiga, Cecilia Rodríguez, Fanny Galindo y Lucia Fernández. Se diseñaron cuatro programas para trabajar las áreas y los proyectos.

En diciembre de 1997 la Secretaría de Educación Departamental nombró como rectora encargada a FLOR NEIFEE MENDOZA y en marzo de 1998 al Especialista GUILLERMO ALFONSO AGUDELO ARBELAEZ, como Rector Encargado y al Magíster CELIO ALFONSO GUERRA CÓRDOBA como Asesor del Proyecto de reestructuración. Ellos reinician el trabajo e invitan a la comunidad normalista a participar en la elaboración del documento que será presentado al MEN.

En Julio de 1997 la Normal graduó la primera promoción de estudiantes con el título de "BACHILLERES CON PROFUNDIZACIÓN EN EDUCACIÓN", según el Decreto 2903 del 29 de diciembre de 1994.

En el año de 1998 se envió el documento de acreditación previa al MEN, y en el año 1999 da el visto bueno para el funcionamiento de la Escuela Normal Superior mediante el decreto a través de la Secretaría de Educación Departamental en cabeza del Dr. Danilo Reinaldo Vivas. En este mismo año se efectuó el convenio de la Escuela Normal Superior de Popayán (ENSP) y la Universidad del Cauca estando como rector el Dr. Rafael Eduardo Vivas Lindo.<sup>24</sup>

La Normal superior Señor de los Milagros, en San Pedro (Antioquia), refiere su transformación enmarcada en otras que se dieron en la época en el país y que marcaron significativamente su sistema de organización interno pero también externo. La creación de la asociación de Normales indica unos modelos de consolidación del pensamiento, diferentes a los existentes en el momento, y a la vez presenta un lenguaje simbólico que convoca a la iniciativa por la acción y al respaldo como gremio.

El 17 de Abril de 1996 por decreto 0709 se establece el reglamento general para el desarrollo del programa de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. El 15 de Julio del mismo año a través de la resolución No. 3086 se aprueba la reestructuración de las escuelas Normales del departamento de Antioquia, entre ellas la Normal Señor de los Milagros.

También durante 1996 se inician una serie de gestiones para divulgar la importancia de este proceso para la institución, el municipio, la región y el país. Durante este año se crea la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN) con el fin de consolidar, respaldar y organizar todo lo relacionado con el reto de formar maestros.

---

<sup>24</sup> Escuela Normal Superior de Popayán. Orígenes y Trayectoria. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de [http://www.normalpopayan.edu.co/contenido/contenido.php?id\\_contenido=3](http://www.normalpopayan.edu.co/contenido/contenido.php?id_contenido=3)

El 2 de Abril de 1997 el Consejo Directivo de la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros aprueba por resolución No 002 el convenio con la Escuela Padre Roberto Arroyave Vélez como centro de experimentación del campo aplicado. El 20 de Febrero de 1998 por resolución 011 se realiza el convenio con la Universidad San Buenaventura a fin de respaldar el inicio del ciclo complementario. El 2 de Marzo se hace realidad la iniciación del Ciclo Complementario con 25 alumnas llenas de entusiasmo y expectativas y un selecto equipo de docentes.<sup>25</sup>

Finalmente, sin que implique el agotamiento ilustrativo de las experiencias Normalistas, la Normal de Villahermosa (Tolima) resalta su proceso de reestructuración con una significación asociada a la innovación y la investigación en la formación de maestros, la cual desencadenara en unos sucesivos eventos académicos que les permitió como Institución, consolidarse en equipo de estudio para adentrarse en el proceso de acreditación de calidad y desarrollo.

El proceso de reestructuración de la Escuela Normal de Villahermosa se inicia a finales del año 1994 en respuesta a la exigencia hecha por el Ministerio de Educación Nacional a todas las Normales a partir de la promulgación de la ley 115 y más concretamente del decreto 2903 del 31 de diciembre del mismo año, según los cuales se hacía indispensable someter a las instituciones formadoras de educadores a un proceso de cualificación que permitiera a los maestr@s dinamizar su acción, pensarse cada vez más como sujetos de saber a partir de

---

<sup>25</sup> I. E. Escuela Normal Superior Señor de los Milagros. *Historia*. Recuperado el 15 de noviembre de 2010, de [http://co.normalsuperiorsm.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=12](http://co.normalsuperiorsm.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=12)

procesos de experimentación e investigación pedagógica, de innovación y de documentación de su práctica.<sup>26</sup>

La transformación de la que se da cuenta en estos documentos justifica que cuando se habla del movimiento de reforma de Escuelas Normales en los años de noventa se elija la expresión refundación, entendida como un desplazamiento de las Escuelas Normales Superiores a otras dimensiones donde ya no serán las mismas. En otras palabras, no tendrá que ver como conjunto con las Escuelas Normales Lancasterianas, Pestalozzianas, católicas o demostrativas; lo que no descarta que en el diseño de una utopía entren elementos de estas instituciones y de las modalidades formativas que las envolvieron.

Así, las rutas exploradas por las Escuelas Normales Superiores en sus procesos de autoevaluación y de evaluación externa, correspondieron a decisiones decretadas por el gobierno central en cumplimiento a los mandatos legales vigentes. Se aprecia que fue un proceso lento y traumático que mostró quiebres y rupturas al interior de las instituciones, al situarlas en conexión con el miedo y la desconfianza, por aventuras poco sospechadas hasta el momento en su cotidianidad; pero también fue un proceso paradigmático que las ubicó en sintonía con los sueños fundados en la pedagogía. Dejarse usurpar en su intimidad y en sus convicciones formativas, fue para los maestros del entonces una apuesta voluntaria o inducida que los puso en la cuerda floja de sus prejuicios, seguridades y aprendizajes pedagógicos alcanzados hasta la fecha.

Hablar de la formación en investigación como un componente de calidad, es analizar la manera como podría ser leída la contradicción de la política pública que la reglamenta, en dos sentidos. El primero es que en la medida en que se le da el carácter de mandato y no de convocatoria a la investigación, se está asaltando su

---

<sup>26</sup> Escuela Normal Superior de Villahermosa. *Reseña histórica del proceso vivido para la obtención de la acreditación de de la normal de Villahermosa Tolima como Escuela Normal Superior*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de [http://www.google.com.co/#q=RESE%C3%91A+HISTORICA+DEL+PROCESO+VIVIDO+PARA+L+A&hl=es&biw=1276&bih=564&rlz=1R2ADRA\\_esCO381&sa=2&fp=e9aab8881f1aac9f](http://www.google.com.co/#q=RESE%C3%91A+HISTORICA+DEL+PROCESO+VIVIDO+PARA+L+A&hl=es&biw=1276&bih=564&rlz=1R2ADRA_esCO381&sa=2&fp=e9aab8881f1aac9f)

condición misma de subjetivación o liberación. El segundo es que al mismo tiempo que se le da el reconocimiento profesional al Normalista Superior, se le ubica en una “condición de fuerza de trabajo calificada de bajo costo” (Jaramillo, R., 2009); generándose así el deterioro de los ideales de la formación y de la razón de ser de las Instituciones formadoras.

Los límites de la formación de maestros en investigación se topan entre otros, con el abandono al que son sometidas las Escuelas Normales, en cuanto las políticas públicas son ruidosas en la importancia de la educación y de la investigación, pero poco claras o silenciosas frente a los recursos que las respaldan.

En el contínuum de la formación de maestros, corresponde entonces a las escuelas normales superiores establecer las bases adecuadas para desarrollar el *espíritu científico en los futuros docentes* como punto de partida para fomentar la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de forma racional y objetiva. Sin embargo, es importante precisar que la investigación formativa no se da de manera aislada o descontextualizada del referente de la propia institución en la cual se desarrolla. No se trata, entonces, de sólo transformar el currículo o los planes de estudio, sino de reformular el sentido mismo de la formación, del escenario institucional y de la institucionalización de la investigación en y para la docencia. (C A E N S, 2000, p. 24)

En este sentido, se reconoce que el papel de la Escuela Normal versa en tener una autonomía que permita construir su fundamentación teórica, adoptar enfoques y teorías que vayan acorde a sus necesidades en la reflexión sobre el contexto a partir de los núcleos de saber pedagógico, es decir, contribuir a la formación profesional en la autoridad que le otorga la experiencia pedagógica trasegada en la investigación, sobre la realidad educativa y en el estímulo para la construcción del nuevo conocimiento pedagógico que se refleje en la flexibilidad del currículo, o en el hacer del maestro y el alumno. Sin embargo, y por lo

expresado ya, esa autonomía requiere ser mirada más despacio, pues se supedita a los esquemas normativos del gobierno, a los criterios de calidad demandados en mercado para su sobrevivencia y a la precariedad de sus condiciones particulares, entre otros.

Cada maestro de la escuela normal debe asumir responsablemente procesos de resignificación de su tarea cotidiana, lo que implica una construcción de sentido en cada uno de ellos, como persona y como profesional de la educación dedicado a la tarea de ayudar a formar a otros para ser maestros; ello exige considerarse portador y constructor de la pedagogía, líder, investigador y maestro de Maestros. (C A E N S, 2000, p. 24)

En resumen, los Ciclos Complementarios como hijos del proceso de reestructuración, si bien corresponden a un período de tiempo delimitado por la legislación, es justo señalar que las marcas de su existencia no se desvanecen en la ley misma sino que permanecen en la piel de los maestros, en sus palabras, en sus trajes, en los textos que se publicaron y en los que aún permanecen en los borradores de los archivos de la Escuelas Normales Superiores. Así mismo, para las Escuelas Normales Superiores las etapas de acreditación previa, de acreditación de calidad y de acreditación de alta calidad no corresponden únicamente a un proceso que se halle en el cumplimiento del requisito para el Ministerio, es un proceso que se anida en la vida de las Normales, en la memoria y en el aprendizaje, en los procesos de sistematización, de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; en los núcleos interdisciplinarios, en el dispositivo formativo comprensivo, en el equipo docente, en la clase paseo de la Escuela Normal Santa Teresita en Sopetrán, en las guías de aprendizaje y en el archivo pedagógico de la Normal de Medellín, en el Proyecto de Educación Rural (PER) de la Escuela Normal de Envigado, en el texto libre de la Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana, en el foro pedagógico de la Normal Antioqueña. Todas, iniciativas entrañadas en sus equipos pedagógicos como sus producciones de saber.

### **3.3 El enfrentamiento entre la Tradición Normalista y las reformas estatales.**

La concepción avasalladora del Ministerio y su desconocimiento de la existencia de las Escuelas Normales, se contrasta una tradición normalista que recoge sus luchas políticas y sus modos de pensarse como instituciones formadoras de maestros.

Las Escuelas Normales han sido como un barco de papel en medio de las tormentas provocadas por la improvisación en la política educativa de toda una Sociedad. Se menospreció su capacidad para vehicular la tradición normalista. Ellas forjaron a principios de siglo hombres como Baldomero Sanín Cano y Martín Restrepo Mejía. Ese menosprecio que se volvió olvido condujo a que la mayoría de los establecimientos existentes devinieran en prácticas y experiencias formativas. En medio de estos olvidos se tomaron diversos caminos: un porcentaje mayoritario de ellas se convirtió en Bachilleratos Diversificados; otras recorrieron la senda de las Modalidades Pedagógicas dentro de los Bachilleratos Clásicos; y sólo un pequeño porcentaje se conservaron como Escuelas Normales. Las anteriores vicisitudes, entre otras, condujeron al empobrecimiento de la formación de Maestros. (Echeverri, A. 1996, p.22 – 23)<sup>27</sup>

Así, el interrogante que en esta investigación se formula es aquel que recoge la naturaleza enrarecida en la que se mueven las Escuelas Normales Superiores y que manifiesta la ambivalencia jurídica y formativa que heredan del Estado. Dicha ambivalencia jurídica corre a través del desfase entre la formulación de las leyes que reglamentan el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores y su devenir formativo, pues es en la Ley General de Educación en donde se afirma la

---

<sup>27</sup> Re-elaboración de la cita en el año 2011 durante una conferencia en la Escuela Normal Antioqueña

continuidad de la Escuelas Normales Superiores pero al mismo tiempo se les ubica en un vacío institucional que impide su reproducción como institución pedagógica y formativa.

Esta Ley, específicamente en los artículos 112 y 216 dispone la reestructuración de las Escuelas Normales. Ésta en principio desconoció la existencia de las mismas, haciéndose necesaria una movilización de las Escuelas Normales, mediante la cual se hiciera posible su inclusión en la ley<sup>28</sup>

Sin embargo esta inclusión dejó a las Escuelas Normales sujetas a una ambivalencia, puesto que no se definió si eran consideradas educación media o educación superior. Esta indefinición se prestó para que a las Escuelas Normales se les asignaran tareas y desempeños según la coyuntura educativa por la que atravesara el país, prescindiendo de cualquier referente que éstas tuvieran sobre sí mismas. Es más, en la actualidad, las Escuelas Normales siguen siendo afectadas por esta ambivalencia.

En el año 1997 con el decreto 3012, se reglamenta la reestructuración de las Escuelas Normales con una articulación a las Universidades que se denominó el Ciclo Complementario<sup>29</sup>, entendido como un ciclo universitario. Este ciclo creó un canal de comunicación entre las Escuelas Normales Superiores, y el mundo universitario y de esta manera, con la ciencia y la investigación; esa era la ventaja

---

<sup>28</sup> En su momento la Asociación Nacional de Escuelas Normales ASONEM, bajo la presidencia de Sor Julia Arciniegas Álvarez, lideró iniciativas de lucha y reflexión colectiva hacia el rescate de la pedagogía como eje fundante: "El debate en torno a la validez de las Escuelas Normales culminó con la incorporación de estas instituciones a la Ley General de Educación, como "unidades de apoyo académico" para la formación de los maestros de Preescolar y Básica Primaria. [...] El reto comenzó entonces a hacer sentir sus exigencias. La imposibilidad de continuar conservando estructuras anquilosadas y anacrónicas por una parte, y la necesidad de renovar la identidad específica de la institución, por otra, ha dado origen a una reflexión de carácter general, con miras a la construcción de un modelo pedagógico acorde a la formación de los maestros para el nuevo milenio. [...] El Doctor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, director del Equipo asesor de la reestructuración de las Normales de Antioquia, en nombre de la amistad con sus colegas, pudo reunir expertos de gran renombre en el ámbito de la pedagogía a nivel nacional, para que pusieran a disposición de los rectores integrantes del Comité Ejecutivo de Asonen, sus investigaciones y estudios, como el mejor aporte para emprender el proceso de reestructuración." (Arciniegas, 1995, p.4)

<sup>29</sup> Dicho ciclo correspondía a los grados 12 y 13 de las Escuelas Normales Superiores, desarrollado en 4 semestres académicos. Fue sustituido por la denominada Formación Complementaria, reglamentada en el decreto 4790 de 2008.

de los énfasis<sup>30</sup>. Además, le permitió a los maestros en formación, acceder a la vida universitaria y a los cambios que rápidamente registra la modernidad pedagógica y científica. El ciclo complementario surge entonces, como una comunicación entre las Escuelas Normales y la Universidad. Las Facultades de Educación perdieron la oportunidad de tener un campo aplicado, no para experimentar sino para aprender de la territorialidad, las regiones, la vocacionalidad, la formación y de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que las Escuelas Normales Superiores se vieron privadas de la apropiación de las ciencias y las discusiones en pedagogía.

Luego aparece el decreto 4790 en el año 2008, en el que se expresan algunas tensiones de las Escuelas Normales con el Estado, en relación a su naturaleza formativa y pedagógica respecto de otras instituciones formativas, como las Facultades de Educación o cualquier facultad de ciencias naturales o sociales, ya que, en dicho decreto se deja de entender a la Escuela Normal como un todo formativo que experimenta y conceptúa la formación de maestros desde el grado cero hasta el grado trece. Al desconocer su especificidad, se le niega a la formación de maestros, la posibilidad de tener una institución que sirva de escenario a los conceptos y experiencias involucrados en dicha formación. En ningún momento se puede desconocer que el punto de cruce de las prácticas y saberes de las distintas modalidades de Escuelas Normales que nos visitan desde el Siglo XIX es la formación bajo la forma de experiencia formativa.

Con el descabezamiento de la formación se produce una segunda cesación de las Escuelas Normales Superiores, la primera se dio cuando a principios de los años setenta desapareció la Escuela Anexa dejando la práctica docente reducida a una

---

<sup>30</sup> El Proyecto de Reestructuración de Escuelas Normales de Antioquia, alcanzó un consenso en la propuesta de formación de maestros que pensó el componente del énfasis con relación a la práctica: "El componente pedagógico debe estar pensado en relación al énfasis, debe ser asumido como un proceso de interdisciplinariedad. Se busca que el egresado en grado 13 sea capaz de ubicarse en cualquier lugar.

La relación entre Normales y Facultad de Educación en Sucre busca el cumplimiento de tres funciones básicas: docencia, investigación, extensión. Éste se logra en tanto se creen equipos interdisciplinarios que trabajen sobre el proceso de aprendizaje y que ello pueda redundar en capacitación a los maestros y les ayude a detectar problemas en el aula" (Garcés, J.F., 1996. p. 63)

mera asignatura del programa de estudios. Sin poder legitimar el saber impartido la Escuela Normal Superior muere y la repetición de nombre es un formalismo jurídico.

La reforma introdujo cambios en aspectos como los siguientes:

<b>Reforma a las Escuelas Normales Superiores<sup>31</sup></b>		
<b>Modificación</b>	<b>Decreto 3012 de 1997</b>	<b>Decreto 4790 de 2008</b>
Programa de Formación	Ciclo Complementario	Programa de Formación Complementaria
Formación Inicial	Grados 10 y 11	Equivale a un semestre de profundización en pedagogía
Currículo	Distribución por áreas y asignaturas con énfasis en una de las áreas contempladas en el artículo 23 de la ley 115 de 1994.	Áreas o unidades de formación interdisciplinar, por créditos académicos, para ser docente de preescolar o básica primaria.
Convenios con Universidades	Para ofrecer el programa de formación	Para reconocer saberes de las ENS, por parte de las universidades
Acreditación de calidad	Acreditación de calidad y desarrollo institucional	Verificación de las condiciones de calidad
Título	Título de Normalista Superior con énfasis en el ciclo complementario	Título de Normalista Superior en la formación complementaria.
Profundización	Seis semestres de	Cinco semestres de

<sup>31</sup> \_\_\_\_\_ . Lineamientos generales para los programas de formación complementaria de las ENS Paipa – Marzo 19 y 20 de 2009. Recuperado el 24 de Julio de 2010, de <http://www.slideshare.net/JORGE145/ens-lineamientos-generales>

pedagógica	formación para bachilleres no egresados de una Escuela Normal Superior	formación normalista para bachilleres no egresados de una Escuela Normal
------------	---	--

Jaramillo, R. (2009) analiza las regularidades de la mencionada reforma y plantea:

Con el Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008, se evidencia la profundización del sometimiento de los procesos de formación de maestros de las ENS al juego del libre mercado. Mientras que por una parte se hace reconocimiento explícito del estatus del ciclo complementario como educación superior, pero sin recursos presupuestales que la sustenten, por otro lado se define una política de calidad (acreditaje) y de *condiciones básicas para los programas de formación complementaria de las ENS*. Si la formación docente es mercancía, debe quedar sometida a las condiciones de las nuevas dinámicas internacionales en lo que respecta a la posibilidad de estandarización por créditos, certificaciones, o recorridos propedéuticos. De esta manera se responde con las expectativas y posibilidades del libre comercio, con alta probabilidad de ir en contravía de su identidad como instituciones formadoras para la educación inicial, reduciéndose a la función de crear técnicos y tecnólogos de la educación (Jaramillo, R. 2009, p.38).

En su cuestionamiento a la reforma señalada, el autor pone en evidencia la tendencia de echar marcha atrás todos los desarrollos que han alcanzado las Escuelas Normales del país en cuanto a la formación de maestros por cerca de dos siglos, gracias al proceso de desacreditación al que las políticas estatales las

han sometido. Muestra de ello es, por ejemplo, la sospechosa desaparición del término *acreditación* y del CAENS<sup>32</sup>, en las políticas del MEN. (Jaramillo, R., 2009)

En esta línea de análisis, es importante realizar un viaje hacia las luchas políticas y sociales que se han dado en torno a las Escuelas Normales y a los modos de pensar la formación que han interactuado en ellas; luchas y modos de pensar conformados para tratar de resistir las derrotas de las políticas públicas en detrimento de su institucionalidad. En ello cabe señalar el Proyecto de Reestructuración de Escuelas Normales en el departamento de Antioquia<sup>33</sup>, que en su lucha estuvo precedido por los esfuerzos de ASONEM,<sup>34</sup> éstos últimos, encaminados a lograr la inclusión de las Escuelas Normales en la Ley 115.

Se trata de construir una Normal Superior que contribuya a mejorar el estatuto intelectual y público del maestro. Que enfrente la crisis vocacional que se muestra como un fenómeno universal cada vez existen menos maestros y menos calidad entre los mismos, se debe ayudar a los aspirantes a descubrir el deseo de enseñar. (Echeverri, A. 1996, p.21).

Las luchas de las Escuelas Normales mostraron una perspectiva de institución afectada por la circulación de un saber, habitada por unos sujetos y determinada por unas prácticas, que al mismo tiempo son definidos en la interioridad y exterioridad por los criterios de vocacionalidad, práctica, saber pedagógico, saberes específicos, didáctica, conexión con la cultura regional, imagen social del maestro, influencia regional y espacialidad pedagógica (Garcés, J.F., 1996). En otras palabras, las luchas mostraron una Escuela Normal pensada para asumir el impacto de la modernidad en el fortalecimiento de la articulación con la sociedad, la ciencia, la tecnología y los intelectuales de la educación, en la tarea formadora de maestros.

---

<sup>32</sup> Consejo para la Acreditación de Escuelas Normales Superiores

<sup>33</sup> "Proyecto Perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 1996. Implementado para efectuar la evaluación, selección y puesta en marcha de las Normales Superiores" (Garcés, J.F., 1996, p. 49)

<sup>34</sup> Asociación Nacional de Escuelas Normales

El ciclo complementario fue pensado por el proyecto ACIFORMA dentro de un proceso de formación de maestros de larga duración que no resulta viable para las propuestas que emanan de la crisis de la modernidad, crisis que piensa la formación de maestros por trayectos o si quiere, por segmentos muy cortos y discontinuos. Desde la concepción del proyecto, el ciclo complementario no se concibe como un segmento separado de la Escuela Normal Superior, o de lo que hoy se denomina un colegio técnico. De ahí que el ciclo complementario se piense anudado por un lado, a la experiencia formativa de la Escuela Normal Superior y por el otro, abierto a la ciencia que se produce en el mundo académico de las Universidades.

A la luz de lo anterior, el presente estudio pretende pensar el Maestro tal como fue formado en el Ciclo Complementario en relación a su práctica, a las teorías que lo modelan, a sus angustias vocacionales, a su formación como productor de saber (Martínez, A., 2010) y como enseñante.

Es así como este propósito se circunscribe en las tensiones que habitan la práctica pedagógica del maestro en formación y al ejercicio que éste hace de investigación como asignatura y no cómo práctica en la que es posible aprender haciendo, sin dejar de preocuparse por la gran incidencia que en él tienen las contextualizaciones locales, tal como sucede en la Escuela Normal Superior Santa Teresita en el municipio de Sopetrán (Antioquia) en donde el tema ambiental determinó en buena medida el accionar del ciclo complementario.<sup>35</sup>

En conclusión, la problematización gira en torno a la formación investigativa de los maestros como Normalistas Superiores, en las ambivalencias jurídicas que la empañan, en las indefiniciones acerca del estatus profesional del Normalista Superior y en las debilidades epistemológicas adjudicadas al saber y el hacer del cuál es portador. La investigación en los ciclos complementarios aparece como un

---

<sup>35</sup> Echeverri, A. Et al. (2009). *El maestro como sujeto público, práctica pedagógica e institución de formación de maestros: estudio de caso de la Escuela Normal Superior Santa Teresita*. Sopetrán, Antioquia. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Sede de Investigación Universitaria.

paliativo que media entre las oposiciones señaladas con anterioridad y que buscan, según la letra de la ley, acercar los saberes que circulan en el ciclo complementario al saber académico en las Universidades.

De esta manera se plantean las siguientes preguntas orientadoras:

¿Por qué la práctica investigativa siendo una práctica pedagógica no se enseña como práctica? Y ¿Cómo se caracterizan los modos de resistencia de los maestros en formación a través del ejercicio de la investigación y la producción de conocimiento?

### **3.4 Legados teóricos de la resistencia**

#### **3.4.1 Investigación**

Para aludir a una *concepción de investigación* en educación y específicamente en la manera como entienden la investigación las Escuelas Normales Superiores, es necesario referir el Proyecto Aciforma, que concibió la investigación como un modo de ser de la institución y del maestro, por eso mismo el proyecto ACIFORMA concibió el proyecto de investigación general como un dispositivo que visibilizaba las tácticas y estrategias que se ocultaban detrás de la letra de la ley y de las declaraciones de los funcionarios altos y medios del Estado, y no sólo como el proceso de formación que le posibilita pensarse como sujeto de saber pedagógico y como intelectual de la pedagogía dentro del campo conceptual de la pedagogía<sup>36</sup>, sino también como un método de exposición de los saberes y

---

<sup>36</sup> [...] noción construida en el seno del trabajo colectivo del grupo de investigación ACIFORMA liderado por el profesor Alberto Echeverri, [...]. La noción de campo conceptual, pues, es producto no de un trabajo centrado en la fundamentación epistemológica o en la participación en el debate sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía, sino de un trabajo en el cual se pretendía diseñar una institución formadora de maestros que pudiera evitar la instrumentalización de la pedagogía – generalmente convertida en un ‘hacer cómo’ – y pudiera relacionar, desde la investigación, al maestro con las producciones pedagógicas nacionales e internacionales en la actualidad, sin olvidar la tradición pedagógica con sus conceptos y problemas. (Garcés, J.F., 1996)

prácticas que se podían dar en la escuela, es decir, como producción de conceptos de formación:

“Siempre me pregunté cómo vencer la distancia entre intelectuales e investigadores y maestros; enigma que heredé del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos. Este primer enigma debe presidir cualquier reflexión acerca de la vida de los maestros” (Echeverri, A., 2001, p.38 -39)

Acifforma aportó una concepción diferente a la formación de maestros, basada en la producción de conocimiento, que se instala en el ejercicio de la investigación realizada al mismo tiempo que se enseña y que se aprende. Rodríguez, H.M., (2004), plantea:

La investigación en las Escuelas Normales Superiores, además de partir del equipo docente y de los núcleos, de dirigirse al aula y transformar las prácticas pedagógicas, ha de centrarse en el marco amplio de la vida institucional; de allí se desprende que la naturaleza o características de la investigación no se derivan de las formas o procedimientos empleados, sino de la amplitud de su campo de acción, que permite la construcción de respuestas significativas en el entorno inmediato. (Rodríguez, H.M., 2004, p.186)

La investigación en este contexto es valorada por Rodríguez H.M., (2004), como una actividad que tiene que dejar de ser exclusividad de los especialistas, para convertirse en una actividad inherente a la práctica del maestro, a partir de las posibilidades que ofrece la narrativa en las maneras diferentes de acceder a la realidad para construir conocimiento en torno a la pedagogía y la didáctica.

Desde otra perspectiva, Jaramillo. R., (2007), concibe la investigación en la formación de maestros como un componente de producción de saber pedagógico que ha de nutrirse en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales con proyectos de Investigación de mediano y largo alcance.

Aludir a la adopción de la investigación como política institucional equivale a generar propósitos para asumir la investigación como parte integral del proyecto educativo, al modo de las escuelas normales superiores que la han tomado como referente que fundamenta la formación de un maestro de alta calidad. Vista de este modo, la cultura investigativa abarca diversos componentes. Algunos elementos pueden identificarse como característicos en el marco de comprensión de una cultura de la investigación: las relaciones con la filosofía institucional, las políticas, los procesos de comunicación y difusión, las actividades de extensión, la normatividad, la vinculación orgánica con el currículo, la estrategia de trabajo por proyectos, la adopción de la práctica permanente de evaluación por pares, la formación de la generación de relevo, la identificación de grupos y colectivos de investigación, las prácticas, la organización y la gestión, las percepciones, el lenguaje, las representaciones, las producciones acumuladas y la evaluación, entre otros. (Jaramillo, R., 2007, p.114)

Redmena piensa además la investigación como cultura investigativa que:

“comprende como toda manifestación cultural, organizaciones, normas, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación y su transmisión o pedagogía” (Restrepo, B., 2007, p.86).

Y que tiene como propósito la adopción de la investigación como modo de vida de los profesionales de la educación.

Así mismo, en la tradición recogida por Restrepo, B., (2004) a lo largo de años de investigación con maestros de diversas instituciones del país, específicamente de Escuelas Normales Superiores, se plantea:

Se transformarán entonces las prácticas educativas, pedagógicas y éticas de educadores y administradores docentes, formando

grupos capacitados para la investigación-acción educativa, que puedan ser multiplicadores de sus logros y de sus propias experiencias, capaces de actualizarse en la enseñanza de las disciplinas y aun en estas mismas. Ésta es la filosofía que sustenta el modelo que se decidió construir y ensayar en varios contextos y por varios grupos de educadores.

Construido y validado, el modelo queda como una estrategia de capacitación alternativa para los encargados de esta actividad: las Facultades de Educación, las Escuelas Normales Superiores, las Secretarías de Educación y el Ministerio mismo. (Restrepo, B., 2004, p. 19)

Su concepción de la investigación presenta una posición propia que media entre quienes consideran que el ejercicio de la investigación puede llevarse a cabo por los maestros de manera simultánea con su tarea de enseñar, es decir, dentro de su práctica pedagógica, y entre quienes piensan que no es posible combinar las responsabilidades de la docencia y la investigación:

La tercera posición, la nuestra, si me lo permiten, es en cierto modo intermedia, conciliadora. Sí y no. No es dable investigar sobre los objetos de los saberes específicos que se enseñan, o al menos hacer investigación útil que aporte resultados significativos al cuerpo de conocimientos existente, porque no se cuenta con el equipo requerido ni con el tiempo indispensable para ello. El docente puede estudiar y debe estudiar el saber que enseña y leer investigación al respecto para incorporarla a su enseñanza, pero ello no constituye investigación de tal saber. Sí es dable investigar sobre la propia práctica pedagógica, bien sea sobre la enseñanza o bien sobre la formación, porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospectiva, la introspección y la

observación de participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teoría, guías e intervenciones pedagógicas que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas. [...] El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico. (Restrepo, B., 2003, p.67)

Sus aportes teóricos apuntan a reforzar la hipótesis del maestro investigador, en el sentido de defender los supuestos que afirman que el maestro puede investigar a la vez que enseña, como un modelo vanguardista en la formación de maestros, que permite dar respuesta a las demandas de la era del conocimiento y de la competitividad con calidad e innovación (Restrepo, B., 2009).

Este concepto se refina en el concepto de investigación en la enseñanza presentado por Stenhouse, L. (1987/1996); perfeccionar la enseñanza en el laboratorio de la clase. Esto es, integrar la tarea de investigar con la tarea de enseñar, tomando como base los procesos curriculares desarrollados por los practicantes de la educación:

“La investigación no puede perfeccionar la enseñanza sin ayudar al profesor a desarrollar destrezas en un contexto de criterio ¿Cómo puede fortalecer la investigación el criterio de los profesores? Desde luego, sólo recurriendo al criterio del enseñante” (Stenhouse, L. 1987/1996, p.79).

Antepone la autocrítica y la sistematización como criterios indispensables en su definición, así como la curiosidad (“estable, no fugaz”) y el deseo de comprender.

En el mismo sentido Elliot. J. (1994), soporta el concepto de investigación en el aula como una propuesta potente para la formación de maestros. Recoge la tradición de la investigación en la formación permanente del profesorado centrada

en la escuela, en el Reino Unido, con especial énfasis en la Investigación Acción. Resalta que la *reflexión deliberativa o investigación acción* está más relacionada con los problemas cotidianos a los que se enfrentan los docentes, que con los requerimientos de un constructo teórico en un saber específico como tal, es decir, su modelo de investigación, se refiere a la búsqueda de la autocomprensión de los asuntos que le son inherentes a su rol de maestro y al perfeccionamiento de su práctica.

Finalmente se presenta el concepto de investigación planteado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual es pensado como referente y criterio de calidad para la acreditación y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores:

La investigación educativa se constituye en referente de calidad dado que contribuye a la creación de una cultura de la investigación en las escuelas normales superiores y a la generación del espíritu investigativo en los maestros en formación, como punto de partida para fomentar la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de forma racional y objetiva [...]. La investigación educativa, entendida como referente de calidad, apunta al desarrollo de la calidad educativa en dos dimensiones articuladas y complementarias: una relacionada de manera directa con la formación inicial, en tanto crea las condiciones para que los alumnos realicen una reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer, para que aprendan a ver, a observar, a analizar y a entender lo que hacen, viven y aprenden, y para que se inicien en la cultura de la investigación; otra relacionada con la institución como *ethos* de aprendizaje de sus propios maestros y directivos, mediante el desarrollo de líneas y proyectos de investigación que les permitan comprender su organización y el rol de sus actores, problematizar su propuesta de formación, desarrollar alternativas pedagógicas y realizar los procesos evaluativos necesarios para garantizar la calidad de sus servicios. (MEN, 2000, p.30 - 31).

En la idea de orientar su planteamiento hacia una postura del proceso de formación basado en la crítica y la reflexión, el Ministerio de Educación Nacional (2000), en el documento marco, retoma a Mario Díaz (2000) para sustentarlo:

Tal y como lo plantea Mario Díaz, no se trata de incorporar al currículo toda clase de asignaturas sobre métodos cuantitativos o cualitativos de investigación que la reducen a la aplicación mecánica de procedimientos, sino de asumir "la investigación - entendida como una aventura crítica en la cual se remueven convicciones y todo tipo de obstáculos, se redefinen posicionamientos conscientes o inconscientes, se examinan ideas y procedimientos, se proponen nuevas miradas y se construyen nuevos objetos- como un medio o recurso de formación, la cual, enriquecida con otros medios, favorece el acceso a nuevas posturas hermenéuticas y críticas" (MEN, 2000, p.30)

Aun más, concibe la investigación como un proceso transversal de transformación y construcción de conocimiento:

La investigación educativa en la formación inicial y en las instituciones encargadas de ello no se centra en identificar los problemas de los otros, sino que debe asumirse como elemento transversal de su propio quehacer institucional, de su propuesta de formación, de los núcleos de saber pedagógico y del énfasis seleccionado, para que todos los actores que intervienen en la Escuela Normal Superior participen de ella y estén en capacidad de gestionarla como fuente de información, formación, transformación y conocimiento. (MEN, 2000, p.31)

Sin embargo, como ya se ha dicho, ese criterio de calidad está reducido a la idea de mercado en las tendencias certificadoras, que aunque parezcan políticas de calidad novedosas y consecuentes, desconocen las condiciones de las instituciones y las responsabilidades del Estado.

Así, esta mirada al ser pensada desde el requisito y el sometimiento a la política de calidad antes referenciada, distorsiona el sentido auténtico de la producción de saber, al dejar por fuera de su concepción la esencia misma de su desarrollo e implementación en la formación de maestros y al preocuparse, más bien, por ubicarla en condiciones exógenas a su definición. Esto es, el hecho de que la investigación sea asumida como una exigencia reglamentada en la ley, no significa que sea suficiente para que pueda darse en las Escuelas Normales Superiores, se requiere de condiciones para su existencia y cultivo. Stenhouse, L. (1996) plantea:

Resulta claro que si el profesor ha de experimentar en el laboratorio de su propia clase y estudiar cuidadosamente su propio caso habrá que otorgarle más tiempo para planificar y reflexionar. La gran barrera ante el perfeccionamiento de la enseñanza es el peso inexorable que supone la carga de horas de docencia directa que tiene el profesor actualmente (Stenhouse, L., 1996, p. 81).

En consecuencia, es importante aclarar que el *sentido* de la investigación que propugna el Ministerio de Educación contrasta con la concepción de investigación que habita en el presente, concepción construida por las tendencias del Movimiento Pedagógico,<sup>37</sup> por los fundamentos de la reestructuración de las Normales y/o por las diversas redes que seducen maestros en nuestro país.

---

<sup>37</sup> Consolidado aproximadamente hacia el año 1982. Dicho movimiento pensó el maestro en su dimensión intelectual para superar las limitaciones de la lucha política. A partir de allí, los maestros empezaron a pensar de manera diferente sus prácticas y empezaron a sentir que en la cotidianidad de la escuela y en el ejercicio de la narrativa podía existir una nueva manera de pensarse como maestro y como intelectual. “[...] El movimiento pedagógico debe transformar al maestro, debe recuperar su “ser intelectual” para que en ese mismo proceso él pueda transformar la practica pedagógica y con ella la escuela toda. La escuela debe convertirse en un centro cultural capaz de generar movimiento cultural; esto es, capaz de transformar la vida de la comunidad a la que sirve, por la cual y para la cual existe. Un instrumento adecuado para este menester puede ser el de la constitución de redes locales y de una red nacional de escuelas del movimiento pedagógico, en las cuales se puedan llevar a cabo las transformaciones concretas de la vida cotidiana. Estas redes pueden desempeñar el papel de “laboratorios vivos” del movimiento pedagógico [...]” (Pulido, O., 1986, p.62).

### **3.4.2 Formación**

Otro componente teórico del presente proyecto es el concepto de la *formación de maestros*, el cual ha tomado posturas diferentes a partir de la ley 115 de 1994 y desde ahí, de acuerdo con las reformas específicas de las Escuelas Normales.

Pensar en la formación de maestros en las Escuelas Normales ha sido un reto para diferentes estudiosos y grupos de investigación, en el sentido de mejorar las prácticas y las convicciones de quienes optan por la tarea de enseñar. Quiceno, H. (2006) dice:

[...] La formación del maestro educador o pedagogo habría que dirigirla en dos sentidos, si lo que busca es una nueva formación: desprenderse de la forma hombre y de la forma docente, y conquistar otra forma, en la relación ética, forma que sería la de encontrarse como sujeto, pues desde que el maestro existe siempre lo ha hecho para una forma que él no se ha construido, sino para formas que nacieron de necesidades económicas, sociales y políticas. Una alternativa formativa, nuevas posibilidades de formación de docentes estarían en la reconstrucción de nuevas relaciones del maestro consigo mismo, en entenderse como sujeto, en buscar nuevas formas de subjetividad que reemplacen las formas de sujeción (Quiceno, H. 2006, p.47)

En este sentido desde el planteamiento del profesor Quiceno, la formación del hombre se da no sólo por la escuela o por el trabajo, sino que se da por una red de sistemas, al pasar de un sistema a otro, es decir, la formación no parte de la escuela y va de un grado a otro, sino que es una red de relaciones en la que dicha formación nunca se termina, dura toda la vida, es permanente y continua.

En el mismo sentido, Echeverri, A., (1996) aporta al concepto de formación su constructo desde el Dispositivo Formativo Comprensivo cuando señala:

Por formación comprensiva se debe entender toda actividad encaminada a averiguar qué es el maestro, cuál es su función, por qué enseña, se forma, se educa y se deja Aprender al alumno. (Echeverri, A. 1996, p.29).

Aquí, hace un quiebre con el concepto tradicional de formación que la delimita en dos variantes, al considerar que uno es el rol de las ciencias y otro el de los valores (por lo general, religiosos).

La formación debe preguntarse primero, al interior del saber acumulado, por la enseñanza, el aprendizaje y la educación, luego entrará la relación con la ciencia, la técnica y la cultura. La formación parcial o incompleta ha registrado una característica discriminación a los procesos de formación del maestro. El dispositivo comprensivo invita a articular el dialogo histórico al hermenéutico y el pasado al presente, en un diálogo entre ciencia y pedagogía (Echeverri, A., 1996).

Sobre formación de maestros en investigación, es necesario referir a Giroux, H. (1990/1997) en el análisis que hace de los profesores como intelectuales, en la idea de repensar la naturaleza del trabajo docente como “intelectual transformativo”. Peter McLaren (1997) en el perfil de su prefacio resalta cómo para él (Giroux), no es suficiente con que los profesores se limiten a hacer que la experiencia sea relevante para los estudiantes sino que conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico, además los exhorta a hacer un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual. Su noción de intelectual la escinde del elitismo, la excentricidad y la manipulación de ideas, en donde el intelectual transformativo tiene que comprometerse con la enseñanza como practica emancipadora.

En este sentido la formación del maestro como investigador tiene que dar cuenta de una construcción colectiva de prácticas y saberes sociales que inviten a desarrollar aprendizajes críticos, abiertos, explorativos y selectivos, sobre lo cual señala:

[...] los educadores críticos necesitan desarrollar un discurso que pueda servir para plantear cuestiones a las escuelas, por una parte, como encarnaciones ideológicas y materiales de una compleja red de relaciones de cultura y poder y, por otra parte, como lugares socialmente construidos de contestación, comprometidos activamente en la producción de experiencias vividas. (Giroux, H. 1990/1997, p.136)

Su concepción del profesor como intelectual transformativo insiste en la idea de construir formas de práctica pedagógica que le permitan a estudiantes y profesor asumir el papel reflexivo y crítico frente a las subjetividades que consciente o inconscientemente las mismas prácticas producen un sentido particular del mundo. (Giroux, H. 1990/1997)

La rigurosidad que otorga Giroux al rol del profesor como intelectual, crítico y reflexivo de su labor, sustenta los matices conceptuales a los que apunta este proyecto en la aproximación que intenta hacer de la noción de formación y más aún, de formación de maestros en investigación.

### **3.4.3 Pedagogía**

Avecinar el concepto de *pedagogía* en el que gravita el presente proyecto, implica pensar en los aportes del grupo de investigación de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia y del Grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia, a la construcción de la memoria pedagógica de nuestro país. Ríos, R. (2006), refiere cómo cada uno en su respectiva línea de investigación con motivo del Movimiento Pedagógico, centró sus estudios en favor de una pedagogía más autónoma en relación con las ciencias de la educación, las ciencias humanas y

las ciencias naturales para que ésta no parezca una técnica en el contexto de la formación de maestros. Señala la definición que el Grupo Federici hace de la pedagogía como teoría reconstructiva de la siguiente manera:

[...] sus reflexiones y propuestas sobre la enseñanza reivindicaron la relación del maestro con los profesionales de otras disciplinas, situándolo en pie de igualdad junto al matemático, al químico, entre otros, gracias al lugar que le dieron a la didáctica en la acción comunicativa. Su concepción de la pedagogía como disciplina reconstructiva permitió despejar el cuestionamiento a la pasividad del maestro como un simple reproductor del conocimiento. De esta manera, el maestro se libera de sus oficios instruccionales, permitiéndole su autonomía intelectual y un espacio donde él se pensará como actor social y cultural al interior del aula. Surge, entonces, la definición del maestro como trabajador de la cultura. (Ríos, R. 2006, p.25)

El Grupo Federici (1984) en su “crítica al cientificismo y al positivismo” ha construido una vigorosa identidad en la amplia participación que ha dado en el debate de la educación y la pedagogía en Colombia:

Abordaremos el cientificismo en el terreno de la educación con la seguridad de que lo que aquí, en este país, se ha presentado no es sino la expresión -a veces grotesca y caricatural- de tendencias universales. Nos proponemos avanzar algunas reflexiones que, al mismo tiempo que muestran la relevancia de la epistemología para enfrentar cierto tipo de fenómenos culturales ligados a la creciente importancia económica y social de las ciencias, pretenden tener un interés universal ¿es posible la reducción de la educación a la tecnología? ¿Es posible una fundamentación científica del quehacer del maestro? ¿Es la investigación, comprendida como la búsqueda que -para legitimarse- asume

formas y posturas propias de las ciencias positivas, el proceso cultural destinado a iluminar y orientar la práctica educativa? Estas son las tres cuestiones que queremos abordar (Federici, et al. 1984, p. 2).

Conceptúan el valor de autodeterminación que existe en la comunicación, por mínima que sea, la cual da sentido a la relación del maestro con los alumnos en los procesos de comunicación que los ocupan en la tarea educativa.

En la existencia de este reducto inalienable de libertad para comprometerse o no en un proceso de comunicación plena se fundamenta la afirmación de que el lenguaje es -en cierto sentido- el único poder no violento que posee el hombre (Federici et al., 1984, p.43).

Al cuestionar si la enseñanza es una acción instrumental o es interacción, se apoyan en los planteamientos de Jürgen Habermas, para promover luego lo que fue la llamada “cultura académica”<sup>38</sup>. Así mismo retomaron conceptos filosóficos de Ludwig Wittgenstein, como los “juegos del lenguaje” para pensar la pedagogía, la didáctica, y la enseñanza, no en el sentido de fundamentar la pedagogía en la filosofía sino de buscar sus relaciones.

Volviendo a Ríos, R. (2006), este señala cómo la materialidad histórica y conceptual de la Pedagogía, como la denomina el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, se hizo visible a través de sus investigaciones, y al parecer, de los efectos políticos de las mismas, y logró que se reconociera la pedagogía como saber fundante para la formación del maestro en Colombia, así

---

<sup>38</sup> “Esta Cultura Académica constituyó uno de los aportes más significativos del grupo y sirvió después como fundamento filosófico de la reforma académica que se adelantó en la Universidad Nacional con el liderazgo de Antanas Mockus”. Universidad Nacional de Colombia. Grupo Federici. Recuperado el 20 de octubre de 2010, en <http://www.grupofederici.unal.edu.co/>

como la transformación de los conceptos de maestro y de pedagogía a partir de las reivindicaciones políticas y académicas que han liderado:

[...] en Colombia, la pedagogía era un saber sometido, no era reconocida. Pero desde 1980, con los aportes del Grupo de Investigación Historia de la Practicas Pedagógicas en Colombia, la pedagogía y el maestro como soporte de este saber han tomado otras condiciones de existencia. Con su trabajo se ha especificado un discurso crítico sobre la situación de la pedagogía y el maestro, para ir ganando credibilidad en la comunidad académica que trabaja en el campo de la educación. (Ríos, R. 2006, p.25)

Así, Zuluaga, O.L. (1999) desarrolló un potente análisis del concepto de Pedagogía y de maestro en lo que denominó la recuperación de la práctica Pedagógica, apoyada para su rescate en sus proyectos de “Filosofía y Pedagogía” y “La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia”

[...] El maestro es designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico. Como si los conocimientos estuvieran hechos de una sustancia maleable y fuese preciso modelarlos, como si el lenguaje de los conocimientos tuviera que ser mirado y enunciado a través de una rejilla, al maestro se le provee de un método para

transformar el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza. (Zuluaga, O.L., 1999, p.10)

Explica que la distinción que hace en su análisis entre la Pedagogía como saber y como disciplina le permiten indicar que, ésta como saber no refiere solamente el pasado sino también el presente en la medida en que cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela, mientras que, como disciplina, designa el estudio histórico de los procesos epistemológicos de la Pedagogía. Indica que su análisis en este sentido le da a la Pedagogía potencia y polivalencia para vivir la crisis y le permite establecer múltiples interdisciplinariedades.

La pedagogía no es sólo un discurso de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. [...] El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las “teorías” o de las “ciencias” y el instrumento que utiliza para ellos es el método de la enseñanza. (Zuluaga, O.L., 1999, p.10)

Con lo anteriormente señalado se establece la esencialidad conceptual de lo que el presente trabajo entiende por pedagogía en el sentido del reconocimiento a la autoridad que Zuluaga representa para su constitución, sin que esto implique el desconocimiento de las demás trayectorias que aquí mismo se refieren y analizan.

De este modo, es necesario referir el trabajo de Mario Díaz (1990) sobre el Campo intelectual de la Educación y sus elementos de reflexión sobre el concepto de Pedagogía, que según él, se enmarca en una red conceptual compleja desde el trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

La investigación sobre la pedagogía constituye, en nuestro concepto, una entre las diversas condiciones sociohistóricas que permitieron el surgimiento de lo que hemos denominado el *Campo Intelectual de la Educación* y sus objetos de reflexión. (Díaz, M., 1990, p.41)

Plantea que apoyado en la problematización que Michel Foucault hace del sujeto, del poder y del discurso, y en el trabajo teórico de Bernstein en cuanto a la estructuración y reestructuración de los códigos culturales dominantes, legitimados en el discurso, la experiencia y la práctica; se ha podido pensar en una nueva problemática de la pedagogía para enriquecerla y transformar sustancialmente su significado tradicional, toda vez que ésta ha sufrido el descentramiento de su caracterización disciplinaria para ubicarse como un dispositivo de transmisión o transformación de la cultura.

#### **3.4.4 El Maestro**

*“El maestro se ha formado históricamente a través de una paradoja. Una paradoja frente a su saber y frente a su quehacer.”* (Martínez, A. & Álvarez, A. 1990, p.5)

El Proyecto ACIFORMA, autodefinido por sus autores como el instrumento que permitió refinar los conceptos en el campo de trabajo que les donó las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, en la consecución de su acumulación primitiva de saber; hace sus aportes, desde allí, a la conceptualización de maestro y pedagogía en la que se destacan las nociones de Campo Conceptual de la Pedagogía<sup>39</sup> y Dispositivo Formativo Comprensivo<sup>40</sup>. Echeverri, A., (2001) señala que

El trabajo de investigación sobre las Escuelas Normales Superiores ACIFORMA, busca vincular a los maestros a una

---

<sup>39</sup> “[...] es el saber de frontera susceptible de ser traducido, reconceptualizado, fundado, prescrito, experimentado, subjetivado.” (Echeverri, A. 2001. p.38)

<sup>40</sup> “[...] El diseño del Dispositivo Comprensivo de la Formación de maestros invita a articular el análisis histórico al hermenéutico o epistemológico y el pasado al presente. A un diálogo entre ciencia y pedagogía, postulado por Herbart al proclamar la unidad entre enseñanza y formación. Existe una primera función del dispositivo: la creación de una formación comprensiva cuya cualidad principal es ser abierta, no solamente en el sentido que tiene múltiples entradas como sucede con los programas de computador, sino en el sentido que tiene muchos centros, muchos soles dependiendo de los juegos que se desarrollen a su interior. Considero que es necesario aclarar otro sentido de la expresión abierto, aquella que nos remite a que el dispositivo no forma un sistema totalizante, que envuelve y explica todo. El dispositivo puede sistematizar, generalizar, teorizar pero sin cierres totalizantes.” (Echeverri, A., 1996, p. 25)

nueva experiencia del tiempo y del espacio pedagógico, que lo lleve más allá de las paredes de la escuela, al darle la posibilidad de experimentarse en la institución de proyectos en la ciudad, la sociedad y la imagen. Esta experiencia debe dotar a las instituciones formadoras de un nuevo horizonte para definir los límites entre el interior y el exterior, el afuera y el adentro. En síntesis, con el entorno, trátase de la cultura, la etnia, lo público o lo ecológico. (Echeverri, A. 2001, p. 35)

La idea de maestro de Aciforma está puesta en un rostro de maestro que esté dotado de elementos polivalentes para su constitución como intelectual, que vayan desde lo más práctico hasta lo más teórico, desde el ejercicio de la docencia hasta procesos de sistematización pasando por la observación y la experimentación, algo así como el maestro anfibio concebido en Antanas Mockus (Echeverri, A. 1997). En el mismo sentido concibe la institución formadora como productora de conocimiento y no como reproductora, que privilegie la investigación, la narrativa y el ensayo como un estilo de vida del que se derive el enseñar, el aprender y el formar. (Echeverri, A. 2001)

Para referir el *concepto de maestro* pensado en las Escuelas Normales, en concordancia con las tendencias pedagógicas actuales, se encuentra que éstas remiten a un maestro formado a base de procesos de investigación, como respuesta al nuevo paradigma de la construcción del conocimiento y del avance de la ciencia. El concepto de maestro actual toma distancia del concepto convencional, considerado artesano y asociado a la industrialización. La Escuela Normal Superior del Bajo Cauca concibe que:

La investigación es primordial en la formación del educador, ya que constituye el medio para enriquecer y actualizar el conocimiento. En el proceso investigativo el maestro es el agente motivador, orientador, informador, interlocutor y ejemplo de vida. En la escuela de hoy se necesitan educadores sencillos e

investigadores que arrastren con su ejemplo al escolar para que lo conduzcan de una manera objetiva por los senderos de la investigación. Hay que despertar en el estudiante el amor por el estudio, no complicándole las cosas, sino por el contrario motivándolo a que sea el gestor de su propio aprendizaje y sólo así, éste adquirirá significación para su vida. La investigación juega un papel muy importante y determinante en quehacer docente, porque a través de ella podemos resignificar y mejorar nuestras prácticas educativas. (Trejo, Y., & Mercado, N., 2001, p.16)

Las Instituciones formadoras de maestros propenden por un concepto de maestro que dé cuenta de liderazgo intelectual, de creación de proyectos, de procesos de investigación. Quiceno, H., (2006) plantea:

Para los discursos oficiales y para las políticas oficiales, el maestro no es aquel sujeto que educa niños; tampoco el sujeto que se preocupa por comprender la enseñanza. La apuesta consiste en ubicar al maestro al lado del aprender, un sujeto que enseña el aprender. Nunca antes se había tenido esta definición de maestro. (Quiceno, H. 2006, p.47)

Ahora, la pretensión aquí es articular el concepto de formación elaborado por el profesor Humberto Quiceno, (1996) y el de modernidad ideado por Alberto Martínez, (2004) en la perspectiva del rostro de maestro investigador.

En primer lugar el concepto de formación trabajado por el profesor Quiceno (1996), con sustento en la obra de Rousseau, es una idea de formación que esta por fuera del “aparato físico” y que supera cualquier tipo de encierro, disciplinamiento, claustro, privación o pérdida de libertad. Es un concepto de formación que cuestiona los discursos circulantes actuales y que pone en relieve las implicaciones internas de la formación, más aún, cuando afirma que el maestro no puede ser formado, y menos en la institucionalidad. Este asunto

trastoca la esencia del concepto convencional de formación ya señalado en párrafos anteriores y revela una problematización que requiere de una revisión cuidadosa y diferente en el análisis.

En segundo lugar (sin que implique jerarquía) están los conceptos de modernidad y modernización trabajados por el Profesor Martínez, (2004) tanto en relación con el proceso de constitución y existencia de la escuela en Colombia, como en relación con la formación de maestros y su devenir desde el Movimiento Pedagógico. Este proceso de racionalización de la realidad educativa (escuela y maestro) colombiana y latinoamericana convoca a la reconfiguración del sentido de la formación, frente a una postura política del maestro aletargada por los discursos esperanzadores y adjetivadores del deber ser.

Ahora bien, la Modernización concebida por Habermas, J., (1989, citado por Martínez, A., 2004) asociada al concepto de desarrollo, industrialización, uso de recursos, productividad, poder político centralizado, urbanismo, secularización, alfabetización, entre otras; no es ajena al sistema educativo formal<sup>41</sup>, por el contrario lo atraviesa, lo transforma y lo determina.

Cuando se piensa la educación en Colombia el análisis obligado tiene que pasar por la aparición del proceso de modernización en el sentido de su constitución como pilar sobreviviente de la producción de conocimiento, mediado por la ideología constituida en una red de poder que se sustenta en la estructura positivista.

Atendiendo a estos macroprocesos que han enmarcado la modernidad en la versión occidental, entendida como “un proceso que se realiza en el tiempo histórico a partir de las variadas maneras de relacionarse las “experiencias” con

---

<sup>41</sup> “La Modernización educativa comprende el conjunto de estrategias adoptadas desde distintas instancias y centros de poder con el fin de racionalizar la educación bajo la perspectiva de la mirada sistémica, de tal forma que los sistemas educativos se ordenen en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas de tal suerte que proporcionen respuestas flexibles a las presiones económicas que proceden de las agencias nacionales o internacionales” (Martínez, A., 2004, p. 15)

las “expectativas” [...]” (Fazio, H., 2007, p. 199); es preciso recurrir a las categorías de espacialidad y temporalidad, en tanto se han desarrollado en períodos de tiempo, que aunque largos, de algún modo son determinados, y en espacios nombrados como nacionales o regionales. Si bien no hay un elemento único que le otorgue uniformidad o existencia a la modernidad (Fazio, H., 2007), ésta se constituye en la coexistencia de temporalidades relativas y específicas que comparten procesos que aunque tienen ritmos diferentes, marcan determinados cambios.

El campo de la educación sufrió una transformación radical que afectó sus fines sociales, su estructura y su funcionamiento. Dicha transformación operada tanto en la educación en sí como en la práctica de la enseñanza obedeció a un conjunto de planteamientos que, antes que a las grandes teorías educativas y pedagógicas reconocidas por la historia de la educación, se encontraban articulados a nuevos saberes y disciplinas como la Economía de la Educación o la Psicología del Aprendizaje. Esto es lo que le da un distintivo específico a ese período, en el que la modernización no significa propiamente modernidad sino actualización y puesta al día con los desarrollos tecnológicos. (Martínez, A. 2004, p. 105)

En este orden de ideas, se abre un análisis del maestro y su formación en el devenir histórico que lo atraviesa y permea a la luz de la modernización y sus determinaciones, en el sentido en el que Alberto Martínez plantea las transformaciones decretadas por las prácticas de los seres humanos en contextos sociales específicos o en espacialidades de algún modo demarcadas.

El propósito consistía en despojar a la práctica pedagógica, al maestro y a la escuela, de un conjunto de comportamientos, usos y categorías que se juzgaban, además de obsoletos, obstáculos para el progreso material y social de la escuela. De otra parte -y

esto es lo fundamental- se intentaba dotarlos de un andamiaje tecnológico que permitiera racionalizar la acción educativa, mediante el diseño y operacionalización de los aprendizajes con el objeto de volverlos eficaces y eficientes. (Martínez, A. 2004, p. 105)

Así, las prácticas sociales de los maestros en la escuela y en la sociedad<sup>42</sup> le han otorgado un estatus de subordinación que lo identifican con la obediencia, las buenas costumbres y el buen ejemplo en su tarea formadora de las mentes de los niños. El maestro ha estado lejos de la posibilidad de resistencia que le otorga la intelectualidad.

Para el profesor Alberto Martínez (1988), la formación de maestros en Colombia ha estado siempre marcada como una hulla congénita por la ilusión de un estatuto intelectual, en el encargo de transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones. El discurso del poder ha idealizado la tarea del maestro como una labor prestante e imprescindible en el proceso de constitución de la sociedad y ha estereotipado su oficio como de los más decorosos e importantes. Pero en la vida cotidiana y en sus condiciones reales, el maestro ha sido silenciado por el discurso de otros que si son llamados intelectuales por la comunidad académica.

El maestro ha sido leído, interpretado, estudiado y hasta definido por los sociólogos, psicólogos, antropólogos, historiadores y por qué no, por los estudiosos de la pedagogía. Han sido decretadas sus tareas en la escuela, sus convicciones, sus creencias y hasta sus posturas, de acuerdo con la idea de desarrollo que se gesticinó en la época a la que pertenece.

---

<sup>42</sup> Las especifico porque considero que son dos practicas diferentes: El maestro como profesional tiene unos modos de desempeñarse diferentes a los modos de desempeño como agente social o individual. Ubico un deslinde entre las prácticas del maestro al interior de la escuela (como académico) y sus prácticas sociales (afuera de ella). Es por ello que como individuo asociado a una agremiación sindical por ejemplo, se ubica y defiende en ocasiones alguna posición de resistencia, pero en el ejercicio de su oficio no es capaz de desarrollar acciones que enseñen a pensar opciones distintas, no va más allá del lamento, en el mejor de los casos. Así mismo, como agente social, por fuera de su investidura de maestro, le cuesta identificarse con una posición política

Así por ejemplo el tema de la investigación educativa en la formación de maestros es un referente que empieza a pensarse muy recientemente. En los currículos de las Escuelas Normales y de las Facultades de Educación en los años ochenta no existía la investigación; pues era tarea restringida a los especialistas y estudiosos de rigor. El término investigación era mítico y etéreo para los aprendices de la básica y el pregrado, exclusivo de intelectuales, con especial cuidado de las ciencias naturales y exactas.<sup>43</sup>

En la travesía de la formación de maestros, no pueden quedar por fuera del análisis moderno, el tema de la comunicación, el uso de las máquinas de información y el conocimiento.

En este sentido el debate de la formación de maestros en la modernidad está tocado por la informática y el papel que cumple en la socialización del conocimiento y en la fluidez de la comunicación.

No pueden pensarse igual estos tres componentes en las sociedades disciplinarias y en las sociedades de control que define Gilles Deleuze (1991). En las sociedades disciplinarias los procesos de aprendizaje son circunscritos al aula cerrada, a la escuela; mientras que en las sociedades de control la formación es permanente, virtual y abierta. En la primera, la evaluación es determinada por la calificación, en la segunda la evaluación es continua.

Deleuze (1991) sostiene que no se trata de decir si la una es mejor que la otra, sin embargo son claras las diferencias que pueden establecerse.

En las sociedades disciplinarias los procesos de socialización y formación de la escuela estaban tocados por la corporeidad, mediados por relaciones de contacto físico, en espacios geográficos reales y determinados por la fuerza de los sentidos. Así, el maestro requería de una imagen constituida de carne y hueso que

---

<sup>43</sup> Cuando cursé mi bachillerato pedagógico en los años ochenta, no hubo asomos allí, de ejercicios investigativos y menos de posibilidades de analizar y revisar los componentes de mi práctica pedagógica. El discurso estaba centrado en el cumplimiento de las tareas derivadas de los currículos pensados por el MEN, con la generosa opción de que podían ser adaptados a los contextos donde iban a ser “aplicados”.

le demandaba unas posturas y unas caracterizaciones específicas, aunque el maestro fuese Manjarrés<sup>44</sup>. Allí, en el encierro hay un adoctrinamiento demandado por el buen ejemplo y el modelamiento de las buenas costumbres heredadas de la religión católica. Allí, existen entonces unos modos de comunicación y unos modos de producir conocimiento, particulares, propios y determinantes en la formación de los maestros.

En las sociedades de control en cambio, los procesos de la socialización y de aprendizaje están puestos en la virtualidad, los modos de hacer amigos y de acceder a la información están mediados por la informática y las telecomunicaciones. Para que exista un encuentro no se requiere necesariamente la presencia de cuerpos físicos y para que haya aprendizaje no se requiere necesariamente de la presencia de un maestro. Son encuentros que están mediados por la palabra, sin que necesariamente permanezca el relato, están implicados por otras pasiones orientadas a prácticas por fuera del tiempo y del espacio. También allí hay modos propios de comunicación y de producción de conocimiento incidentes en la formación del maestro. Se puede capacitar o titular desde la casa o desde cualquier lugar que cuente con el equipamiento tecnológico requerido. Igual desde allí puede enseñar. Para acceder a la información o a la lectura, ya no es necesario visitar la biblioteca física, la facultad o la institución, están presentes en la virtualidad.

Lejos de adjetivar calificativos que puedan mostrar tendencias por bondades o infortunios de una sociedad u otra, lo que habría que decir, retomando las palabras de Alberto Echeverri (2010) es que se hace necesario devolverle al maestro su rostro, su identidad y su sensibilidad.

Las prácticas del maestro han estado limitadas a la función que se le ha otorgado de administrador del currículo, y él se ha quedado ahí, sus iniciativas no han sido lo suficientemente problematizadoras para alcanzar a estatuirse como el intelectual anhelado.

---

<sup>44</sup>Es una personificación o caricaturización del maestro y sus condiciones en la época, hecha por Fernando González en su obra: "Maestro de Escuela" de 1941

Las iniciativas del Movimiento Pedagógico en los años ochenta, mostraron una ruta en la búsqueda de posturas categóricas en cuanto a su esencialidad como maestro y como intelectual. Una ruta que conducía a una apuesta por la liberación y la autonomía, en el reconocimiento de su capacidad de pensar y de pensarse, con fundamento en la investigación.

El Movimiento Pedagógico pues, como práctica y como movimiento intelectual, marca un cambio en la manera como deben que ser formados los maestros.

### **3.4.5 *Pedagogía y Formación de Maestros en Colombia***

En esta lógica de las instituciones formadoras de maestros, Rodrigo Parra Sandoval en su amplia trayectoria sobre Escuelas Normales en Colombia y específicamente sobre el maestro, caracteriza su imagen social, las subjetividades que lo habitan, sus voces, su capacitación y su experiencia.

Parra, R. (1996), con sus trabajos etnográficos de las Escuelas Normales en Colombia, posibilita su representación en cuanto a su actividad, las relaciones, las construcciones de sus actores, el lenguaje, la apropiación del conocimiento, entre otras. Para él la concepción de maestro en Colombia es fragmentaria, pues considera que los estudios sociales que se han hecho sobre el éste, han trabajado solamente aspectos específicos y no han alcanzado una teoría comprensiva del mismo. Declara vacíos por ejemplo en el tema de la organización gremial de los maestros; en la relación entre la escuela, el maestro y la generación de valores sociales en los alumnos, en los métodos pedagógicos que efectivamente emplea el maestro en contraste con las expresiones verbales o teóricas sobre didáctica; en estudios en profundidad sobre Normales y las Facultades de Educación que analizaran las formas de enseñanza, técnicas pedagógicas, teoría de moda y su aplicación por parte de los maestros y alumnos, en la organización social de Normales y Facultades de Educación, en la imagen que las comunidades tienen de las funciones del maestro en diferentes contextos, en el currículo y su relación con las formas de desarrollo del país, en la situación económica de los maestros,

sus ingresos, trabajos adicionales y la forma como su ubicación salarial afecta su actividad; en las diferencias que marcan el trabajo en distintos niveles y tipos de escolaridad. (Parra, R., 1996)

En cuanto a las Normales, Parra, R., (2003) concibe que a partir de su reforma, la investigación científica empezó a hacer parte de la formación de los normalistas y sus profesores, lo que se constituyó en un agente de transformación de las Escuelas Normales y por ende del mejoramiento de la calidad de la educación.

Tal vez el mayor beneficio educativo de la investigación en la práctica escolar sea la lucha contra el memorismo, es decir, contra el autoritarismo pedagógico de los maestros y de la cultura escolar. Investigar es un acto creativo, es la construcción de algo que no existía, y como tal es un viaje a la ignorancia del ser humano, de los maestros y de los estudiantes. Es un recorrido hacia aquello desconocido que se desea conocer. [...] Tal vez introducir la investigación en el currículo de las Escuelas Normales sea el paso más trascendental dentro del proceso de reforma de las mismas, ya que ésta contribuye a transformar la cultura escolar y a mejorar la calidad de la educación en la dirección que exige esta época globalizada: de la creatividad. (Parra, R. 2003, p. 7)

Así, Parra. R. (2003) Otorga un gran valor a la tarea de formación en investigación de las Normales en el sentido que están formando “la nueva clase de maestros que necesita el país para salir de la postración educativa en que se encuentra”.

### **3.5 Estado de la cuestión**

Las dinámicas y avances en los procesos de la formación de maestros gestados en las Escuelas Normales Superiores, han sido de interés para muchos estudiosos de la pedagogía, evidenciados en un amplio archivo, representado en informes investigativos de maestrías y doctorados, monografías, artículos de revistas de circulación nacional e internacional, informes internos de gestión,

estudios internos de corte institucional, proyectos pedagógicos, proyectos institucionales, entre otros.

### **3.5.1. ACIFORMA y la emergencia del Dispositivo Formativo Comprensivo**

En primer lugar, el proyecto Aciforma le aportó a las Escuelas Normales Superiores las consideraciones rectoras que les dieron las premisas conceptuales de punta para establecer iniciativas vertebrales en las posturas de cómo y hacia donde orientar la formación de maestros. El proyecto abogó por la autonomía intelectual del maestro íntimamente ligado a instituciones formadoras de maestros con potencia para alojar en su seno el tránsito por lo transcultural, lo transdisciplinario, lo virtual, la ciudad y lo dramático. La autonomía del maestro no se puede abstraer de la libertad de la institución para abrirse al mundo, ésta se aproxima a la concepción de maestro Anfibio ideada por Mockus (Echeverri, A., 1997) y a la que nos regalan los profesores Alberto Martínez (2004) y Humberto Quiceno, (1996) centrada en el rechazo a la concepción sustancialista del maestro, que tiende a pensar sus atributos como una esencia que atraviesa sin alterarse, las luchas en las que la pedagogía se involucra durante los diversos procesos en medio de su formación.

El proyecto Aciforma (1997) pensó el maestro:

[...] polivalente y capaz de desplazarse con la misma propiedad, en la enseñanza, la formación el aprendizaje y la educación [...]. En su proceso de formación el maestro no se reduce a sus relaciones con el niño y el aula [...]. (Proyecto ACIFORMA, 1997, p.19)

En pocas palabras, las Escuelas Normales recogieron el reto que planteó Aciforma de una resignificación del concepto de maestro y de formación. El movimiento normalista en el proceso de reestructuración lo concretó con el decreto 3012 de 1997.

Así, para efectos del presente estudio, se hizo necesario revisar las significaciones generadas en la formación de maestros a partir del Proyecto ACIFORMA, que consistió en la introducción del concepto de Dispositivo, el cual, puso en contacto a la formación con los retos del presente, retos que le exigen pendular entre el adentro y el afuera, la modernidad y la crisis misma, la precariedad científica y técnica de las Escuelas Normales Superiores y la revolución científica y tecnológica que modifica todos los órdenes de la vida contemporánea. Sin embargo, cabe señalar que ACIFORMA mató el tigre y se asustó con el cuero, después de lograr convertir en decreto el postulado que definía a la pedagogía como el saber fundante de los procesos de formación de maestros, no tuvo la fuerza política para sustentarlo y mantenerlo a través del tiempo. Además, no alcanzó a comprobar cómo el maestro se apropió de estas propuestas y las puso en práctica.

En el mismo sentido, el estudio “Emergencia y consolidación del dispositivo formativo comprensivo en las Escuelas Normales Superiores: su incidencia en la vida cotidiana”<sup>45</sup> se expresó en la creación de otros dispositivos que alteraron la rutina de profesores y alumnos-maestros, entre los núcleos de saber pedagógico o núcleos interdisciplinarios, el equipo docente, los proyectos de investigación de núcleo, el proyecto de investigación de aula y el proyecto de investigación general. Éstos operan como dispositivos pedagógicos; en tanto hacen visible lo invisible, como formadores; en la medida en que son productores de formaciones corporales, conceptuales, narrativas, virtuales, ciudadanas o dramáticas y como comprensivos; en tanto buscan reconceptualizar y hacen proliferar los anteriores. Los reconceptualizan en el sentido de que envuelven, recogen y proliferan como desenvolver en múltiples esferas de pensamiento y acción. Estos dispositivos representaron sus dramatizaciones en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Antioquia, no muy largas pero si lo suficientemente instructivas para ser recordadas por la posteridad.

---

<sup>45</sup>Investigación realizada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2004), por un equipo de investigadores y maestros de las Escuelas Normales de Sopetrán, Marinilla y Copacabana. Informe Inédito.

Por ejemplo, en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora los Núcleos de saber pedagógico les recordaron, y les recuerdan en la actualidad, a los maestros que ellos se encuentran allí desempeñando el mismo oficio, independientemente del saber y la ciencia que enseñan. Comunidad en la medida en que son asalariados, empleados del Estado, portadores del método y desde las diferentes disciplinas y ciencias todos están atravesados por la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Este conjunto de relaciones comunes justifica el que hoy se siga planteando el equipo docente no sólo como articulación de saberes sino como dispositivo de convivencia al interior y el exterior de la Escuela Normal Superior.

Los proyectos de investigación de núcleo y el proyecto de investigación general cruzan la institución reconceptualizándola cuando ella se vuelve sobre sí misma y multiplicando su proliferación cuando la despliegan en la ciudad, en lo virtual, en el relato, en la corporalidad y en lo dramático.

Respecto al proyecto general de investigación, ésta (la investigación), en relación con el dispositivo formativo comprensivo, es el punto que legitima las prácticas y el saber que circula en las Escuelas Normales. En cuanto al proyecto de investigación de los núcleos interdisciplinarios, ellos tienen como función reproducir la institución en relación con las comunidades de ciencias naturales y humanas, en ello el profesor Humberto Quiceno afirma que las Escuelas Normales Superiores no se deben quedar únicamente con el arte de enseñar sino que deben acceder a la ciencia.

Este estudio le dio sentido y significación a los “Seminarios Permanentes”<sup>46</sup>, los cuales le permitieron a los docentes acceder a nuevos conocimientos en relación

---

<sup>46</sup> Éstos “fueron espacios para compartir y debatir experiencias e innovaciones y esto a su vez se constituyó en un estímulo y en un reto para que otras ENS se dieran a la tarea de desarrollar iniciativas. Generó procesos de reflexión sobre la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la educación, y además, sobre el maestro y la escuela y sus múltiples relaciones con las ciencias y saberes, las instituciones, la cultura y los sujetos e hizo posible que los maestros pudieran pensarse y asumirse como colectividad. Los maestros se reconocieron en su práctica con el ejercicio de la crítica constructiva y con el relato cotidiano (en el que no se teme reconocer qué no se ha podido hacer y cuáles son las razones que lo han impedido) de hechos y situaciones. Los

con la pedagogía y la didáctica, la ciencia, su historia y epistemología.” (Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M. 2004, p.11)

Los Seminarios permanentes a lo largo de cuatro años configuraron una espacialidad que fue pincelando la materialidad del Dispositivo Formativo Comprensivo en donde la red relativizó las localizaciones, las jerarquías y las propiedades sobre la formación. Los centros de poder como los núcleos educativos (Centros administrativos dependientes de la Secretaría de Educación Departamental) fueron sustituidos temporalmente por unas reuniones, aceptadas libremente por los maestros, que llevaban por nombre Seminarios Permanentes.

De igual modo resalta como el proceso de la reestructuración generó en los maestros una mayor conciencia de su papel en la construcción social y una visión de la pedagogía como saber articulante, asuntos que antes no eran incorporados en su quehacer.

### **3.5.2 Estudios regionales sobre Escuelas Normales**

Por otro lado, el estudio sobre Escuelas Normales en el departamento de Caldas: “El Maestro de las Escuelas Normales del Departamento de Caldas 1963 – 1978”<sup>47</sup>, analiza un concepto de maestro que recoge a través de la historia y desde su constitución etimológica del latín *magíster*, así como desde unas imágenes de maestro que presenta en tres modelos, en cuanto a su desarrollo individual, a las exigencias sociales (desde Durkheim, E., S.F.) y a la de un maestro profesionalizado bajo el apelativo de modernizado (desde Parnett 1986). De igual modo hace un análisis del rol del maestro en la historia para la primera

---

seminarios contribuyeron al desarrollo del deseo y la voluntad de saber en algunos docentes”. (Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M. 2004, p.11)

Los Seminarios Permanentes se desarrollaron durante los años 97, 98, 99 y 2000 teniendo en cuenta un trabajo de programación-ejecución-evaluación por parte del equipo de investigación ACIFORMA. A este proceso se le incorporaron de manera progresiva las nuevas elaboraciones conceptuales producidas en el desarrollo de la investigación e igualmente, el trabajo de producción intelectual pudo enriquecerse con las experiencias y experimentaciones que en torno a la vida cotidiana del maestro-formador se realizaron en las instituciones normalistas.

<sup>47</sup> Loaiza, Y. E. (2007) *El maestro de las escuelas normales del departamento de Caldas 1963 – 1978*. Tesis Doctoral, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

mitad del siglo XX, en ello cita a Montaigne (1962), quien sostiene que "Para maestro es preferible un hombre sabio antes que un hombre erudito; en otras palabras, quisiera que hubiese especial celo en la elección de su yo, buscándolo con la cabeza bien formada, mejor que bien amueblada y llena; y aunque se pretenda satisfacer los dos extremos, provechoso es preferir las buenas costumbres y el talento natural a la ciencia. Y desearía además que su yo llenase sus obligaciones de una nueva y desusada manera". (Montaigne, 1962, citado en Loaiza, Y.E., 2007, p. 3)

En este sentido evidencia las políticas del gobierno que configuraron en el siglo XIX la creación de las Escuelas Normales con la intención de formar maestros. Luego analiza la manera cómo las Escuelas Normales del departamento de Caldas entendieron esa tarea de formar maestros y cómo entendieron al maestro en su rol y en su imagen, en el periodo señalado en el estudio.

Para su análisis, el estudio recrea la caracterización de unos modos de maestros que habitan y desarrollan las prácticas en las Escuelas Normales de Caldas con formas particulares de enseñar, hacer pedagogía y en otros casos, de estar a la espera del paso del tiempo, porque no encontraron otra opción de vida además del magisterio, como lo refieren algunas de las entrevistas citadas en el estudio, *"Ingresé a la normal porque aquí no había otra alternativa, porque no había más que estudiar, era lo único que había: en la Normal entonces, tocaba estudiar, pero a mí no me gustaba ser maestra, la educación no fue innato sino adquirido"*. Lo que Loaiza, Y., (2007) citando a José María Rodríguez (1961) diferenciara "entre maestros tradicionalistas frente a los modernos de la pedagogía".

Dibuja un paisaje en el que se analizan diferentes imágenes de maestros, sus vivencias, su reconocimiento en la sociedad y su relación con la comunidad y el entorno: El maestro egresado de la Escuela Normal, el comprometido con su labor y enamorado de su vocación, el maestro solamente cumplidor de su deber porque no pudo llegar a la ciudad para realizar otros estudios, el maestro empírico vinculado por patrocinio político aunque no fuese normalista. Es recurrente el concepto de maestros comprometidos con su labor y con su hacer, así como el de

relaciones muy verticales con los estudiantes y de una pedagogía muy estricta en sus exigencias morales y religiosas. Así también, resalta que en la mayoría de los casos, las Escuelas Normales de Caldas preferían formar mujeres porque consideraban que su instinto maternal lo desarrollaban también en su labor. Solo en la ciudad (Manizales) había una Escuela Normal para varones.

Permite avizorar también tópicos que afectan el desempeño de los maestros, que no necesariamente se agotan en la escuela o en la pedagogía, como lo son la política, los grupos de izquierda, las asociaciones gremiales, los legisladores de un determinado periodo, entre otros, es decir, asiente una aproximación entre la labor docente, el concepto de maestro y los momentos históricos y políticos de una determinada época en el contexto nacional “marcada por pactos políticos y por la proliferación de grupos de izquierda”.

Para la supervivencia de las Escuelas Normales Superiores es indispensable la afirmación de su historicidad y en particular la de las Escuelas Normales Superiores regionales. Lo primero para reclamar presencia en el presente es poder dar cuenta del devenir en la duración. Resulta entonces decisivo, en la configuración de un juego de alianzas en el presente, demostrar como lo hace este trabajo, su materialidad histórica.

Otro análisis para retomar es el estudio realizado por Valencia Calvo en su tesis doctoral “Las Escuelas Normales y la Formación del Magisterio en Manizales en el siglo XX”<sup>48</sup>, en la medida en que expone la evolución y desarrollo alcanzado por las Escuelas Normales del departamento de Caldas durante el siglo XX, a nivel educativo, social, político y cultural; así como una postura crítica en relación con los encargos que se le hacen a las Escuelas Normales y sus actores en la historia, de acuerdo con los momentos coyunturales que han marcado cada época y han afectado directamente la instrucción.

---

<sup>48</sup> Valencia, C.H. (2005). Las Escuelas Normales y la Formación del Magisterio en Manizales en el siglo XX. *EccoS-Revista Científica, Sao Paulo*. 2(7), 451 - 470

De igual manera, el estudio señala como las Escuelas Normales han estado supeditadas a los programas de gobierno y a los condicionamientos de tipo clerical, los que al mismo tiempo han perpetuado de algún modo la educación tradicional, entre otras causas por falta de digna remuneración para los maestros.

Resalta como las Escuelas Normales, en el caso de Manizales, tuvieron especial claridad en cuanto a la importancia de la formación del maestro para lograr cambios en los nuevos referentes educativos que se planteaban para la época, sustentados en la pedagogía activa, articulando el trabajo por proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, los centros de interés, las actividades investigativas promovidas en el aula y la modernización del plan de estudios para transformar las prácticas de la enseñanza tradicional; aunque al finalizar el siglo XX cobraran importancia el aprendizaje memorístico y la enseñanza religiosa y moral que habían estado ocultas en las práctica pedagógicas.

Siguiendo con el análisis documental, refiero el estudio “Sentidos que Subyacen a las Prácticas Pedagógicas de Maestros de la Escuela Normal”<sup>49</sup> que analiza los sentidos de las prácticas pedagógicas de los maestros en confrontación con el enfoque de la pedagogía conceptual en el que se apoya el modelo pedagógico institucional. El análisis mediante un sistema de categorías da cuenta de un recorrido conceptual en el que los sentidos que orientan esas prácticas son asumidos como “significados e intencionalidades que el maestro ha construido mediante una tensión entre su mundo interior y el mundo exterior sobre el asunto de la formación”.

En este sentido plantea una reflexión en torno a las múltiples tonalidades discursivas que aparecen en la interpretación conceptual, en el ejercicio de la práctica y en los significados que de ella se derivan, así como de la regulación social que se puede dar en los enunciados de los maestros y los estudiantes.

---

<sup>49</sup> Investigación desarrollada por el grupo Quehacer Pedagógico de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria de Marquetalia (Caldas), con la financiación del Ministerio de Educación Nacional y de la institución mediante presentación de anteproyecto a la convocatoria N° 001 de noviembre de 2007, dispuesta también por el MEN. La investigación inició en el mes de enero de 2008 y finalizó en marzo de 2009.

La investigación pone de relieve que el concepto de formación allí encontrado no circunscribe la práctica pedagógica únicamente a la cognición, sino que la relaciona con asuntos como la sana convivencia, el autoreconocimiento, la autodeterminación, la responsabilidad y el autogobierno, es decir, tópicos de formación que tienen que ver con el ser dentro y fuera del escenario escolar. Igualmente señala que el máximo sentido de su entramado discursivo partiendo de los conceptos, los relatos y las interpretaciones es “proponer espacios de reflexión y vías de mejoramiento al quehacer pedagógico de la Escuela Normal”.

En esta investigación cabe destacar la alusión a una práctica pedagógica que no queda subsumida por las conceptualizaciones del cognitivismo sino que tiene expresiones que van más allá de él, como es el caso de la formación que logra situar, en el mismo nivel, la práctica pedagógica y el cognitivismo.

### **3.5.3 Las Escuelas Normales Demostrativas**

Continuando con la exploración, el Proyecto Modelo Pedagógico Integrado para las denominadas Escuelas Normales Demostrativas, señala la elaboración de una concepción diferente en la cual proyectar la formación de maestros, basados en un modelo de enmarcación y clasificación débiles (flexibles), que pretende desarrollar un modelo de formación de maestros a través de unidades autoformativas con la participación de maestros, alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad.<sup>50</sup>

Dicho modelo propone cambios en la organización del currículo, en la división social del trabajo en la escuela, en las relaciones entre texto y contexto, en nuevas posiciones frente a la distribución del poder y principios de control, entre otras.

En el hilo discursivo manejado por los autores, frente a la reforma de las Escuelas Normales, se entreteje una crítica argumentada sobre las realidades de la misma, considerando que en su momento ésta se había quedado en intentos retóricos de

---

<sup>50</sup> Díaz, M. (1986). El Modelo Pedagógico Integrado. *Educación y Cultura*. (7), 60-63

los discursos oficiales, sin que se alcanzaran efectos algunos sobre la cultura pedagógica de los maestros.

Para pensar el Modelo Pedagógico Integrado tuvieron que analizar el modelo Pedagógico Agregado, al hacerlo encontraron grandes distancias entre los maestros formadores y la sociedad, e incluso entre los maestros de bachillerato y primaria y entre el conjunto de la Escuela Normal y la Escuela Anexa. Por ello “Una de las contribuciones del proyecto, en su corto periodo de funcionamiento, ha sido dar la oportunidad a los profesores, estudiantes y miembros de grupos organizados, de reflexionar más profundamente sobre la orientación de las Escuelas Normales y las perspectivas de cambio en su organización y en la estructuración de su curriculum”<sup>51</sup>

El modelo aporta al contexto pedagógico en la medida en que transforma las modalidades de transmisión del conocimiento, la manera como se produce y su noción de acceso, para lo cual, Díaz (1986) retoma a Bernstein (1977) en la exploración de los *principios generales* y en la conceptualización para su obtención.<sup>52</sup>

### **3.5.4 Las contribuciones del Ministerio de Educación Nacional**

Otra opción reflexiva en el campo de la formación de maestros, está dada en tres estudios publicados por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2007, que recogen experiencias de Escuelas Normales del país en el tema de la investigación y la formación de maestros. El primero, coordinado por Rodrigo Parra Sandoval,<sup>53</sup> describe en detalle la cotidianidad de algunas Escuelas Normales Superiores del país participantes en el estudio, observadas con el lente

---

<sup>51</sup> *Ibíd.* p. 60

<sup>52</sup> Díaz, M. (1986). Los Modelos Pedagógicos. *Educación y Cultura*. (8), p.47

<sup>53</sup> “*La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales*”. (2007). Ministerio de Educación Nacional: Actúan como coinvestigadores maestros de las Escuelas Normales Participantes: Gigante, Huila, San Bernardo, Quetame y Junín en Cundinamarca, Ocaña, Norte de Santander, Río de Oro y Manaure en Cesar, San Roque, Antioquia, Guacarí, Valle y Cartagena de Indias. El análisis es realizado sobre su misma institución, con la cooperación de otros maestros y de estudiantes.

de la autocrítica, en la manera como han implementado la investigación en la vida institucional y en las prácticas pedagógicas de sus maestros; recoge los conceptos de investigación que han sido construidos por la institución, por los maestros y por los estudiantes. El segundo estudio coordinado por Martha Elena Baracaldo<sup>54</sup> relievaa la importancia de investigar sobre la pedagogía en las Escuelas Normales, en tanto les permite renovar e impulsar una posición de la misma. El tercer trabajo a cargo de Hernando Gelvez,<sup>55</sup> presenta unas consideraciones sobre la concepción de *práctica pedagógica investigativa* y su deber ser en la Escuela Normal. Aunque se apoya en documentos gestados desde algunas Normales, su reflexión está dada más en términos de proyección y propuesta, lo que podría asociarse con la idea de mandato, directriz y/o política pública.

El Primer informe, (dirigido por Parra) esta tejido a base de relatos narrados por estudiantes y maestros de cada Escuela Normal participante, son articulados e interpretados por los maestros investigadores del proyecto que en calidad de observadores le dan forma, cuerpo, sensibilidad y vida a las historias, que contadas por sus compañeros en unos casos, y leídas por ellos mismos en otros, dibujan lo que con gran emoción y pasión reconocen como la Institución donde laboran, su Normal, la de cada uno. Dicen que cada una es un contexto diferente, con unas condiciones específicas y unos agentes y caracterizaciones particulares, lo que es de algún modo cierto. Pero lo que no los diferencia es su pasión, la misma con la que narran sus vivencias, las de sus compañeros y sus estudiantes, la pasión con las que pintan los paisajes de sus Normales y con las que sueñan formar maestros con otros modos de pensar y de arriesgarse.

En los discursos que narra el informe se trabaja el concepto de investigación en tres niveles, el construido en la institución, el manejado por los docentes y el

---

<sup>54</sup> *Investigación de los Saberes Pedagógicos*, (2007). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

<sup>55</sup> *De las Practicas Docentes Distributivas a las Practicas Docentes Investigativas*, (2007). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

conocido por los estudiantes o maestros en formación. Se cuestiona por la constitución del concepto de investigación, en tanto, es todavía, muy instrumental y del sentido común.

El propósito del estudio es que las Escuelas Normales pasen por la experiencia de la investigación en un proceso de refinamiento que para Parra tiene “tres pisos”, hasta alcanzar las reglas de Colciencias. El análisis concluye que existe una fragmentación del mundo escolar en su relación con la investigación y la práctica pedagógica así como una formación en la investigación planteada más como asignatura en el seguimiento de pasos con tendencias marcadas a la repetición. Sin embargo, es importante señalar que el ejercicio que les permitió los hallazgos y el análisis de este tipo, en sí mismo da cuenta de una permeabilidad de procesos investigativos de rigor en las Escuelas Normales Superiores.

El segundo estudio del MEN, (dirigido por Baracaldo) problematiza en las Escuelas Normales Superiores los usos de la lectura y la escritura, las maneras cómo los docentes leen las acciones de los jóvenes, la preocupación por la coherencia entre el modelo pedagógico formulado y las acciones que efectivamente se realizan en el salón de clase, el conocimiento que los profesores pueden tener de sí, las lecturas sobre las marcas<sup>56</sup> de los jóvenes y de las políticas educativas y la forma como son aplicadas por el profesor. Este estudio utiliza la investigación pedagógica como una herramienta que facilita el análisis de contextos educativos y la posibilidad de participar en un movimiento pedagógico.

Los relatos presentados por las Escuelas Normales participantes en el estudio, rescatan la investigación como posibilidad de “resistencia del sujeto frente a las líneas de fuerza de los aparatos del Estado que producen saberes reguladores”<sup>57</sup>, en donde cobran especial valor los niveles de innovación constituidos en líneas de

---

<sup>56</sup> “[...] está orientada hacia el reconocimiento e identificación comunicativa del lenguaje corporal, particularmente sus gestos y sus marcas, mediante el cual se logra potencializar y materializar producciones culturales significativas.” (Puerto, A. et al., 2007, p.141)

<sup>57</sup> Anacona, M. (2007). Políticas públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali. 1975 – 2005. En, M. Baracaldo. *Investigación de los Saberes Pedagógicos*, pp.55 -117. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

fuga y procesos de resistencia que generan nuevas prácticas, nuevos imaginarios y nuevos discursos acerca de la formación de maestros en la Escuela Normal. Dichos relatos demuestran además, que la investigación posibilita la construcción del conocimiento de sí, basados en experiencias de escritura retomadas por los maestros de la Escuela Normal.

El quehacer cotidiano de la Escuela Normal dispersa a los sujetos, los objetiviza, los encasilla y los esquematiza; por esta razón, encontramos sujetos cumpliendo con una gran cantidad de actividades sin que exista el tiempo y el espacio para encontrarse como formadores de otros y de ellos mismos. Es así como los maestros y maestras de la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia – Antioquia, están convencidos de que les hace falta pensarse a sí mismos y pensar en la propuesta de una ética del cuidado de sí, que implica la preocupación por la subjetividad. (Peláez, L. & Cano A., (2007) p.120)

Este estudio, a través de sus relatos intenta “mostrar que formarse como maestro es formarse como sujeto de saber pedagógico, es optar por una producción de discurso y de saber”; que lo fundamentan en el ejercicio de la investigación en relación con el discurso de la pedagogía.

### **3.5.5 REDMENA**

Hace parte también de esta unidad documental, la referencia al trabajo del Profesor Rodrigo Jaramillo en los aportes, que en compañía de REDMENA, ha construido en la consolidación de una “Cultura investigativa” en los maestros de las Escuelas Normales. Su trabajo está enmarcado en una experiencia de formación de maestros en el campo de la investigación educativa que da cuenta de una tradición consolidada en el ejercicio de la pedagogía y la investigación.

Su potente iniciativa, convoca a los maestros de las Normales a constituirse como red y a resignificar sus prácticas desde la investigación, la producción y difusión de

textos que permiten el intercambio de saberes, como estrategia vinculante a la sociedad del conocimiento.

Su apuesta por la investigación ha sintetizado ejercicios de lectura y escritura de los maestros desde diversas realidades. Ejercicios que refinan sus procesos de formación mediante la reflexión y validación de sus prácticas, así como en la transformación de los contextos.

La extensión del conocimiento generado, es el espacio de posibilidad para la vinculación de la institución formadora de maestros como productora de conocimientos pedagógicos con la comunidad. La extensión traduce con hechos reales la producción educativa, pedagógica y didáctica desde las instituciones formadoras de maestros, tanto en el campo investigativo como en el docente, es la instancia que permite que se concrete y fluya la producción pedagógica hacia sus beneficiarios. (Jaramillo, R., 2010, p.11)

### **3.5.6 La investigación social y la formación del maestro**

En concordancia, se presentan también dos estudios del Profesor Jhon Jairo Zapata que cuestionan fuertemente los desarrollos de la investigación dentro del proceso de formación de maestros. El primero, *“La investigación en la formación de maestros y maestras: qué y cómo se enseña y se aprende”*<sup>58</sup> plantea que la investigación dentro del currículo está contribuyendo en muy poco a la formación de maestros, en tanto se habla de ella pero en realidad no existe debido a que sigue obedeciendo a recetarios, pues la verdadera dinámica del proceso aún no se asimila, no se incorpora dentro de la vida académica. Señala que es preciso reducir la dicotomía entre docentes e investigadores para que las acciones de la escuela estén realmente atravesadas por la investigación. El estudio cuestiona cómo a pesar de que el Ministerio ha trazado unas políticas para la formación de

---

<sup>58</sup> “Proyecto financiado por Colciencias, Universidad del Atlántico y la Escuela Normal Superior del distrito de Barranquilla, 2004.

maestros y en su propuesta de la creación de un “Sistema Nacional de Formación de Educadores”, se presentan unas líneas claras para promover la investigación que consoliden programas y grupos; en la práctica los procesos siguen desarticulados, pues se evidencia poca claridad de los docentes a nivel metodológico, insuficiencia en la formación epistemológica, descontextualización entre práctica e investigación, invisibilización de comunidades académicas e insuficiencia de recursos físicos y financieros. Resalta que todas estas reflexiones, producto de su hallazgo, obedecen al esencial propósito de generar y abrir reflexiones que “apunten al mejoramiento de los procesos de formación desde la investigación educativa y pedagógica, donde se reconozca al maestro como un intelectual transformativo de su práctica pedagógica, social y política”. (Zapata, J. & Vélez, L. 2008, p. 11)

El segundo estudio “*La resignificación de la formación de maestros y maestras mirada desde la pedagogía social*”<sup>59</sup>, plantea sus reflexiones a la luz de los marcos de la pedagogía social y problematiza con una mirada autocrítica la formación actual de los educadores y la pertinencia de los currículos a los contextos sociales. Luego, propone un plan de formación para las instituciones responsables de la formación de docentes como las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores, al asumir que:

Las instituciones formadoras de maestros y maestras han comenzado a mirarse a sí mismas, a interesarse por lo que ocurre en el aula, a mirar los contextos y a preguntarse por el formador de formadores, por su papel como intelectual de la pedagogía y acompañante de los procesos sociales. Estamos convencidos de que la formación docente debe contribuir al empoderamiento de los maestros y maestras de su rol protagónico como sujetos sociales comprometidos con la transformación social desde el ejercicio de la docencia y la investigación, de la práctica

---

<sup>59</sup> Investigación realizada con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y con la Escuela Normal Superior “Génova Díaz” del municipio de San Jerónimo Antioquia.

pedagógica que le reconoce como intelectual, la participación ciudadana y el liderazgo en su comunidad, con la mirada puesta en la construcción de un mejor país. (Zapata, J. & Zapata, I., 2011, p. 17)

El proyecto indaga por los cambios que deben darse en las Escuelas Normales y en las Facultades de Educación para responder a las necesidades que plantea la educación actual en cuanto a los retos de la globalización, los avances tecnológicos, los valores sociales y el conocimiento transversal; así mismo “[...] se interroga por el nuevo educador que requiere el país y por las nuevas propuestas de formación de maestros para estos tiempos de incertidumbre [...]”.(Zapata, J. & Zapata, I., 2011, p.20)

El informe es enfático; la pretensión del proyecto es formar docentes comprometidos con la investigación de las problemáticas sociales que permitan transformar sus realidades. Sus hallazgos insisten en la necesidad de resignificar la formación de maestros con pertinencia en el contexto social colombiano desde la dimensión ética, política y pedagógica; y de la misma forma, insisten en la importancia de que las Instituciones formadoras se comprometan en tal propósito.

Ahora, la referencia hecha a los estudios anteriores no es casual. Ellos ante todo problematizan la formación de maestros y la investigación en la perspectiva histórica, sociológica, de la pedagogía social, la historia regional, tecnocrática, formativo pedagógica y de investigación-acción participativa. Desde cada una de estas tendencias se le abren a las Escuelas Normales Superiores los senderos para alcanzar el mundo de la investigación, entendida como aglutinante de los maestros en un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP). O desde otras perspectivas, es la investigación la que abre a las Escuelas Normales Superiores a otros campos y comunidades académicas. Lo que no está en duda es que todo este movimiento intelectual crea condiciones para que las Escuelas Normales Superiores se piensen desde el saber y las ciencias, en función de la formación. Entendida esta última no sólo como experiencia formativa sino como un

concepto que tiene la potencia de ubicar a la pedagogía en un diálogo con la revolución científica y tecnológica. No se entiende la relación investigación y formación sin la escritura como una dimensión que le permite una autonomía al maestro frente a las demandas del Estado.

Cuando los maestros revelan las tareas emprendidas y declaran el deseo de constituir comunidades académicas desde las mismas políticas institucionales y desde la proyección formadora que consolidan los proyectos de vida de algunos maestros de la Normal; se pone en relieve que la fuerza no nace de todos, pero también se evidencia que una de las principales dificultades está dada en las asignaciones académicas con las que cuenta la institución en un momento y lugar determinados.<sup>60</sup> Los espacios de tiempo que se le pueden dar a los maestros son mínimos, pues lo que hasta el momento han logrado las Escuelas Normales, parte del tiempo extra de los maestros, muchas veces en contra jornada y por sola vocación. No se cuenta con un tiempo de dedicación a la investigación y a la escritura y no existen los horarios (o son muy reducidos) en las Escuelas Normales para hacer encuentros y discusiones pedagógicas<sup>61</sup>. Ya es bien sabido que el arte de investigar está por encima de los tiempos de clase y por fuera de un horario cerrado que indique el inicio y el cierre de una clase o la evaluación de un tema, como contrariamente lo determina la administración actual del currículo.

En las lecturas anteriores se evidencia que las Escuelas Normales a diferencia de calcar las políticas externas, han aprendido a generar acciones de resistencia que les permiten hacer una vida institucional en función de sus propias construcciones y trayectorias, aunque las iniciativas en interacción de saberes, aún sean aisladas. De todas maneras, las iniciativas existen, y por lo tanto la invitación es a conformar equipos docentes y redes y a potenciar los núcleos interdisciplinarios.

---

<sup>60</sup> Así lo refiere la Coordinadora de La Escuela Normal de Envigado Luz Marina Arroyave, en entrevista octubre de 2010

<sup>61</sup> De ello da cuenta la entrevista a Margarita, coordinadora de la Escuela Normal Superior Santa Teresita en Sopetrán (Antioquia), realizada en mayo de 2010

Pensar las contradicciones que se tejen en cuanto a las maneras todavía incipientes o desarticuladas de asumir la investigación en algunas Escuelas Normales, al contrario de demarcar una debilidad irrecuperable para el proceso de formación de maestros de que da cuenta mi estudio, funciona más bien como un indicador de las acciones que se están realizando en función de un aprendizaje moderno, pues hay en la actualidad maestros comprometidos con una tarea que, aunque antes no había sido desempeñada en el campo de la formación, ellos están dispuestos a asumir, en compañía de unas instituciones inquietas por sus quehaceres y existencias.

Estas contradicciones están puestas en las rutas que se trazan entre el deber ser que plantea la política pública y la misma política como tal, en el sentido de los nortes que se establecen para los maestros y las instituciones vs. las condiciones de posibilidad que emergen de las reglamentaciones mismas, para enfrentar los retos y las demandas contextuales en el campo educativo y formativo de los maestros.

Si bien las debilidades indicadas en los estudios sobre las Escuelas Normales son elementos que incomunican a sus actores, podrían verse también, desde la perspectiva de mi investigación, como los esfuerzos de las Escuelas Normales Superiores y de los maestros que se comprometen en la travesía de nuevas formas de enseñar y de aprender y como los viajes que prometen una ruta por descubrir.

Es importante recordar que la tendencia de algunos maestros a mantener prácticas de observación conservadora y tradicional en su ejercicio pedagógico, es natural en procesos de transformación, en tanto los cambios de paradigmas en los seres humanos requieren de amplios espacios y tiempos que no se pueden someter a cortes precisos o a acciones determinadas por mandatos o políticas, son comportamientos que se van asumiendo en las prácticas cotidianas y en las elaboraciones conceptuales e intelectuales que los mismos grupos humanos van alcanzando. Con lo anterior no pretendo justificar las medias elaboraciones en los

ejercicios investigativos, sino más bien señalar la construcción de una tarea que hoy tiene indicadores claros en las Escuelas Normales a partir de la reestructuración, cosa que difícilmente se revelaba en las prácticas que tenían lugar en las Escuela Normales algunas décadas atrás.

Entonces, hay una demanda para las Escuelas Normales de constituirse en centros productores de saber de pedagógico y didáctico, pero de igual modo y paradójicamente, hay desde el ministerio una rigidez en el manejo de políticas, un ejemplo de ello son las plantas de cargos que no le permiten a las instituciones administrarse con proyección científica, haciéndolas depender de la buena voluntad de los actores participantes en la formación de maestros.

Los estudios que tejen este archivo y que se han preguntado por la investigación de los maestros, muestran iniciativas de aprendizaje en investigación, pero en otros casos evidencian desarticulación, debido a necesidades de espacio-tiempo para conformar un equipo docente, con recursos y políticas claras y favorables para la producción de conocimiento. Es difícil entender cómo los maestros de las Escuelas Normales, en sus condiciones de precariedad y persecución pueden producir saber a través de la investigación, pues han demostrado que, cuando han tenido la posibilidad de participar o iniciar proyectos que cuentan con el respaldo de partidas presupuestales, con destinación horaria para el trabajo de campo, de archivo, de sistematización, pueden dar cuenta de hallazgos serios y bien fundamentados, es decir, el asunto no está puesto en las capacidades, en los aprendizajes, en la disposición, en la actitud o en la falta de métodos; es un asunto más de administración y de política educativa.

[...] en las Escuelas Normales Superiores se ha trabajado con las niñas, [...] el gobierno ha acomodado la ley 115 y dictó el decreto 3012 sin consultar la base normalista y sabiendo que la investigación y la práctica pedagógica requiere de recursos humanos y económicos; en la mayor parte del país se les da el mismo trato que a un colegio de bachillerato. Ojalá que este

trabajo además del compromiso que le exige a los docentes, comprometa al Ministerio de Educación Nacional a responder al trabajo silencioso y paciente que hacen los maestros, legislando a favor de la Escuelas Normales donde se les deje espacios, dineros y recursos humanos para que la calidad no dependa de dos factores únicamente: el maestro y la escuela si no que también existan políticas educativas y recursos económicos. (Barrera, A. & León, C. 2007, p.389)

En este orden, el presente trabajo tiene como interés visibilizar el momento de entusiasmo que transversaliza a las Escuelas Normales Superiores desde la reestructuración, momento que les posibilita pensarse de una manera diferente y formar maestros en el país, frente a la precariedad de condiciones que les ofrecen las políticas públicas, al dejar por fuera del análisis estatal, las condiciones del sistema, las demandas administrativas y los escenarios externos en los que interactúan las Escuelas Normales.

En el origen común a los procesos de investigación en formación de maestros, aparecen como elementos reguladores, *la* reconceptualización de la práctica del maestro y de la función formadora de las instituciones; el ejercicio de *la escritura* como posibilidad liberadora, de resistencia o de subjetivación en la reflexión de su hacer y en la discusión académica con pares; así como las líneas de fuerza demarcadas por las *políticas públicas* en perspectiva histórica, que han sometido a las Escuelas Normales y a los maestros.

Para abordar las nociones de política en la institución, es necesario reconocer y resaltar el trabajo de sus directivas y docentes quienes siempre fueron productoras de políticas públicas educativas en la normatividad interna, que es producto de la interpretación de la normatividad nacional. Esta interpretación que es asumida de manera diversa por cada uno de los actores de

la institución, resulto ser determinante en los procesos de institucionalización y de subjetivación. (Anacona, 2007, p. 70)

El análisis de focalización de estos elementos, permite volver a leer la historia reciente del proceso de formación de maestros en la pregunta por los retos que denotan la desaparición del rostro del maestro y de las Escuelas Normales, tal como se lo han preguntado ellas mismas:

En síntesis, pensar líneas de resistencia del sujeto frente a las líneas de fuerza de los aparatos de captura del Estado que producen saberes reguladores, implica pensar en: ¿cuáles son las imágenes de pensamiento que son necesarias para que el Estado cumpla con sus funciones?, ¿cuáles son las disciplinas que están surgiendo con base en éstas imágenes?, ¿qué cambios son posibles?, ¿por cuáles fisuras es posible escapar?, ¿qué nuevos y viejos discursos están circulando en torno al sujeto?, ¿desde qué lógicas de pensamiento se promueven?, ¿cuáles son sus desplazamientos?, ¿qué nuevas praxis sociales y pedagógicas se están proponiendo?. (Anacona, 2007, p. 80)

No se trata de analizar lógicas de dominación o subyugación sino de descubrir lógicas de relación en donde los actores encuentren el principio de contradicción pero desde la dialéctica de la transformación, en el sentido en el que Gloria Calvo (2011) afirma que

[...] el docente juega un papel significativo en la investigación educativa. Tal planteamiento quiere terciar en la polémica sobre si la investigación es función del docente. A su favor va a desarrollar una serie de ideas, de distinto orden, con el fin de poner de presente que la investigación en el aula y sobre lo que allí acontece, es decir la investigación pedagógica es responsabilidad del docente [...]

[...] La recuperación del saber docente debe ser el objeto por excelencia de la investigación educativa. Para ello se hace necesario crear interés y curiosidad en el docente. Al maestro hay que mostrarle que tiene un saber; que puede escribir a partir de su práctica; que puede formular preguntas de investigación y con ellas enfrentar la lectura de otras investigaciones educativas<sup>62</sup>.

Más allá de la escritura como registro y de la investigación como mandato, están allí, las voces de los maestros que como supervivencias del movimiento pedagógico en el presente, permiten entender que por encima de la investigación como mandato del Ministerio, ha sido posible que los maestros demuestren creaciones que los acercan a la investigación desde sus propias iniciativas. En esto el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP en su experiencia acumulada y en su misión de apoyar la creación y consolidación de la comunidad académica, refiere con vehemencia experiencias de maestros, que para él, desde la investigación, han aportado a la construcción de saberes transversales y disciplinares en la escuela y dan cuenta del desarrollo de rutas pedagógicas en la producción de conocimiento; así lo evidencia la V versión del Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica:

Una de las expectativas del IDEP en la realización de este Congreso fue la de dar a conocer el escenario de la investigación educativa y la innovación en la ciudad de Bogotá, mediante la presentación de los núcleos de investigación de la escuela existentes, a manera de haces de luz en el entorno claroscuro de la reflexión y la práctica educativa; su presencia titilante se refleja en la mente de maestros y estudiantes cuyo interés intelectual es atraído por el foco de la producción del conocimiento. (Memorias

---

<sup>62</sup> Calvo, G. El Docente: Responsable de la Investigación Pedagógica. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de [http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente\\_responsable\\_investigacion\\_pedagogica.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente_responsable_investigacion_pedagogica.pdf)

del V congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica, 2002)

En el mismo sentido Gloria Calvo (2002) señala que en su experiencia como lectora de trabajos financiados por el IDEP, es gratamente sorprendida por las investigaciones que se realizan en el aula, en la medida en que reflejan conocimiento de la teoría educativa y discusión con teorías novedosas de las corrientes pedagógicas.

Se ve con grata sorpresa que, derivadas de las corrientes de Schon, de Elliot, de Kemis, uno encuentra una reflexión sobre la práctica, reflexión que es sistemática contando con distintas formas metodológicas pero que de alguna manera muestran que la práctica es el objeto de investigación. (Calvo, 2002)<sup>63</sup>

Sin embargo, señala las tensiones de estas iniciativas con la calidad del sistema como tal, pues parecieran ser experiencias aisladas en la medida en que, siendo valiosas para la reflexión sobre la enseñanza, no alcanzan una transformación general de la calidad en el sistema.

Encontré sistematización de experiencias que muestran una trayectoria acumulada de los distintos docentes, experiencias acumuladas que ponen de manifiesto la gran articulación y el deseo de tratar de romper lo que son las disciplinas y trabajar en un currículo integrado. Toda esta maravilla que encuentra en estas investigaciones. Pero, ¿por qué uno no las encuentra reflejadas en las evaluaciones masivas? Si hay toda esta reflexión sobre los proyectos, sobre la integración curricular, si ve uno este docente altamente cualificado, con una teoría interesante, actual; entonces ¿por qué salimos con unos niveles tan deficientes en lenguaje, lectura, escritura? ¿Por qué la problemática de las matemáticas?

---

<sup>63</sup> Ibid.

¿Por qué no se ha logrado formar entonces un saber científico en los niños, que refleje las experiencias y conocimientos científicos de los docentes? (Calvo, 2002)<sup>64</sup>

Calvo logra ubicar una tensión entre el maestro que investiga y el maestro que enseña y forma. En dicha tensión se pone de manifiesto que la investigación no cambia la relación del maestro con su alumno, al contrario, en un proyecto como ACIFORMA la investigación estuvo ligada a la construcción de la institución como formativa y pedagógica sin descartar, ni olvidarse de la cualificación de la relación maestro-alumno-maestro. El llamado de la autora es a que en Escuelas Normales Superiores la investigación de los ciclos no puede ser una mera asignatura sino que debe convertirse en un asunto que le concierna a un equipo de trabajo, incluidos los padres de familia, los profesores y los empleados administrativos. La persistencia de estas tensiones está amarrada a los fraccionamientos que viven maestros, alumnos y padres en los procesos de cambio de las Escuelas Normales Superiores. Es por ello que el método que expongo a continuación, pretende dar cuenta de esas tensiones y de las luchas de poder que las provocan.

### ***3.5.7 Las potencialidades investigativas de las Escuelas Normales Superiores.***

En la concepción de *Campo Conceptual de la Pedagogía* planteada por Echeverri (2009), el maestro habita el *campo* como un espacio para la producción, enmarcado en el propósito del Movimiento Pedagógico: derrotar la pasividad del maestro y activar el tránsito de la reproducción a la producción de conocimiento.

El *campo* sitúa al maestro en una territorialidad sin fronteras que Echeverri describe en la espacialidad de las Escuelas Normales. El *campo* ubica al maestro en una dimensión en la que se hace posible la resignificación de sus prácticas y de su relación con la pedagogía.

---

<sup>64</sup> Ibid.

El campo alude a una espacialidad no coartada por una normatividad jurídica, por el contrario, ella comprende las reglas que se derivan de la querrela entre agrupamientos intelectuales e investigativos entorpecida por la normatividad jurídica o por la acción de la institución como aparato. Ese campo no se puede asemejar al espacio que circunda la relación entre el maestro y el alumno y que comúnmente se denomina aula, aunque no sobre advertir que no la descarta. Tampoco se puede asemejar un CCP al espacio que constituye el patio de recreo, ni mucho menos al espacio físico que configura la sala de profesores. Digamos que el espacio por el que es recorrido carece de porterías y de ventanas, para indicarnos que en su constitución no hay oposición entre el adentro y el afuera, sino tensiones sorprendidas por fugas, resistencias y agujeros negros. A diferencia de la escuela o la Escuela Normal Superior (ENS), este campo no está definido a priori, se engendra y existe en el juego de relaciones de fuerza que lo envuelven. Se envuelve y desenvuelve por dos atributos: lo plural y lo abierto. A diferencia de los programas escolares que seleccionan un conocimiento específico y lo institucionalizan, un CCP admite la coexistencia de tendencias, escuelas y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es “todo juega”, en contraposición al lema “todo vale”. El campo es conceptual, pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su materialidad, y se funde con los relatos sin desperdiciar su producción conceptual y sin privarse de ella. (Echeverri, A. 2009, p. 36).

Echeverri plantea la existencia del maestro en relación con el lugar que ocupa en la división social de los saberes y en las tensiones derivadas del distanciamiento con los intelectuales y pensadores de la pedagogía.

¿Cuál es el maestro que el maestro necesita? Esta pregunta tiene por efecto la multiplicación de las formas de existencia del maestro en sí mismo y desde sí mismo gracias a la activación del universo tensional, lo cual desplaza el maestro de las relaciones con el alumno y el aparato a las articulaciones con el concepto, el relato, la espacialidad y los movimientos sociales, en cada uno de estos desplazamientos conserva la pertenencia inicial con el aparato y el alumno, pero transformada. (Echeverri, A. 2009, p. 5).

El Movimiento Pedagógico y las Expediciones Pedagógicas de los años 90, en su iniciativa de lucha por la reivindicación de la autonomía magisterial, ganaron una distancia política que puede asumirse como una forma de resistencia. Otros rostros, otras condiciones sociales, otro pensamiento instaló el Movimiento Pedagógico en la territorialidad de la pedagogía, otra mirada sobre la escuela y sobre el maestro, que reconoció sus potencialidades y diferenció los estereotipos existentes. La herencia de este movimiento, si de redes de maestros es la cuestión, demanda una postura política que se distancie de la dominación y subordinación del maestro y a su vez, de las instituciones que lo forman.

Pensar en la instauración de un currículo de acuerdo al concepto de campo en la época actual, en donde existe el predominio de los aparatos, es un reto que se corresponde con la idealidad del Movimiento Pedagógico, en la medida en que éste también incitó a los maestros a pensar la educación y crear posturas críticas frente a sus propias prácticas. Así, hacer quiebres al aparato, es un desafío de lucha inherente a la conquista del estatuto intelectual y a las posibilidades de resistencia que provee la investigación y su ejercicio.

En consecuencia las Escuelas Normales han conquistado posturas exploradas por el sendero de la lucha política y académica en elaboraciones conjuntas que les han permitido identificarse como verdaderas instituciones de saber pedagógico. Al respecto Rentería, P. (2004), señala:

[...] Hoy consideramos que las escuelas normales superiores, constituidas como instituciones de saber pedagógico se resisten a seguir bajo la orientación de los manuales de enseñanza, por contraponer el poder ante el saber, pues, mientras que el saber de los manuales obedece ciegamente al poder, la normal juega con las estrategias del poder gracias a que genera un sujeto de saber libre pensador, hombre público, ciudadano del mundo, intelectual de la pedagogía, sujeto del deseo de saber y conocedor profundo de la ciencia que enseña. (Rentería, P. 2004. p. 180).

Pensar en los desafíos que se instalan en *la sociedad de control* planteada por Deleuze, G. (1991), es responder a las demandas de la contemporaneidad que traspasan las fronteras de la escuela y permean la existencialidad del maestro.

Las Escuelas Normales han centrado su tarea en la producción de saber pedagógico en una relación con el conocimiento que se plantea en dos sentidos. Por un lado está el saber de la enseñanza y por el otro, el saber de la ciencia que se enseña. Pese a que, comúnmente, se piense que la relación del maestro con la ciencia es tangencial, así como tangencial es la relación del científico con la enseñanza, el primero no está eximido de su obligación ética de ser un buscador permanente de nuevos rumbos para su práctica pedagógica y un investigador incansable de los fenómenos educativos que se dan al interior del aula y por fuera de ella (Rentería, P. 2004, p. 76).

Las potencialidades pedagógicas e investigativas con las que cuenta cada una de las Escuelas Normales analizadas en este estudio, se convierten en dispositivos de búsqueda, exploración y construcción del saber pedagógico que les han permitido romper con el encierro y abrirse a la investigación.

En este sentido, las Escuelas Normales Superiores han acumulado experiencia investigativa en la cotidianidad de las prácticas que se reflejan en sus procesos académicos, de enseñanza, de convivencia y de relación con el entorno. Experiencias que son particulares en cada caso, están ligadas a cada contexto y

a sus propias trayectorias, no obstante, todas dan cuenta de una tendencia investigativa como Instituciones Formadoras de Maestros; a modo de ilustración se reseñan algunos casos.

Para empezar es preciso referir cómo los procesos de autoevaluación desarrollados para las etapas de acreditación de calidad, a pesar de obedecer a la imposición de la política pública, son aprovechados por las Escuelas Normales a través del ejercicio de la investigación para potenciar el crecimiento institucional, dada su capacidad manifiesta para la identificación de sus propias debilidades y el empoderamiento de sus particulares dinámicas. Dichos procesos, corresponden a estudios juiciosos de la vida institucional en sus diversos componentes, de los cuales dan cuenta con debida propiedad los maestros y directivos que las habitan y que participan de ellos.

### ***Escuela Normal Superior Antioqueña***

Sus avances en la consolidación del ejercicio escritural les han permitido incursionar en la comunidad académica con la elaboración de saber pedagógico desde sus aulas y en actuaciones de refinamiento permanente de sus prácticas y de sus producciones.

Estrategias como el Diario de Pedagógico y el Foro Pedagógico<sup>65</sup>, les han posibilitado conquistas de interacción académica, no solo de los maestros en ejercicio, sino de sus maestros en formación.

[...] debo reconocer que mi quehacer de maestra me exige una constante reflexión sobre mi trabajo, analizar lo que funcionó y lo que no dentro de cada uno de los momentos pedagógicos, así

---

<sup>65</sup> El Foro Pedagógico ha convocado a intelectuales de la talla de Carlos Eduardo Vasco, Giovanni lafrancesco, Julián de Zubiría, entre otros.

como las causas de esta situación. Se traduce esto, en una actividad de autocrítica que me permite identificar hasta que punto hay que dejar libres o brindar apoyo a los educandos y qué tipo de actividades favorecen más su aprendizaje. Todo lo anterior, estoy segura, me dará la oportunidad de mejorar la práctica docente y hacerla más efectiva, generando con ellos mejores relaciones dentro del aula de clases y resultados académicos superiores. (Zapata, A. (2010). p.45)<sup>66</sup>

De acuerdo con sus convicciones institucionales, la Escuela Normal Superior Antioqueña considera que la investigación en el programa de formación complementaria, no se realiza para alcanzar un producto o graduar normalistas superiores, sino que la conciben como “parte fundamental para el desarrollo educativo, favoreciendo cambios en el maestro que induzcan a la vocacionalidad, la pedagogía, la didáctica y la ciencia.”<sup>67</sup> Para ello, realizan ejercicios de caracterización de la institución en la escuela de práctica que a cada maestro en formación le corresponde, observación directa de un grupo, sistematización, y proyectos de aula por el énfasis en el aprendizaje significativo que les otorga.

[...] es importante reflexionar sobre el imperativo de formación y actualización que requiere el quehacer del maestro. Para tal efecto, la formación complementaria ofrecida por la Escuela Normal Antioqueña se convierte en una pertinente oportunidad para formarme como maestra haciéndome idónea para el ejercicio docente. Es válido reconocer que los procesos investigativos me generan una inquietud sobre la formación futura, ya que me siento llamada a responder de manera eficiente, efectiva y eficaz a los retos que me habrán de imponer los contextos espacio temporales donde me corresponda

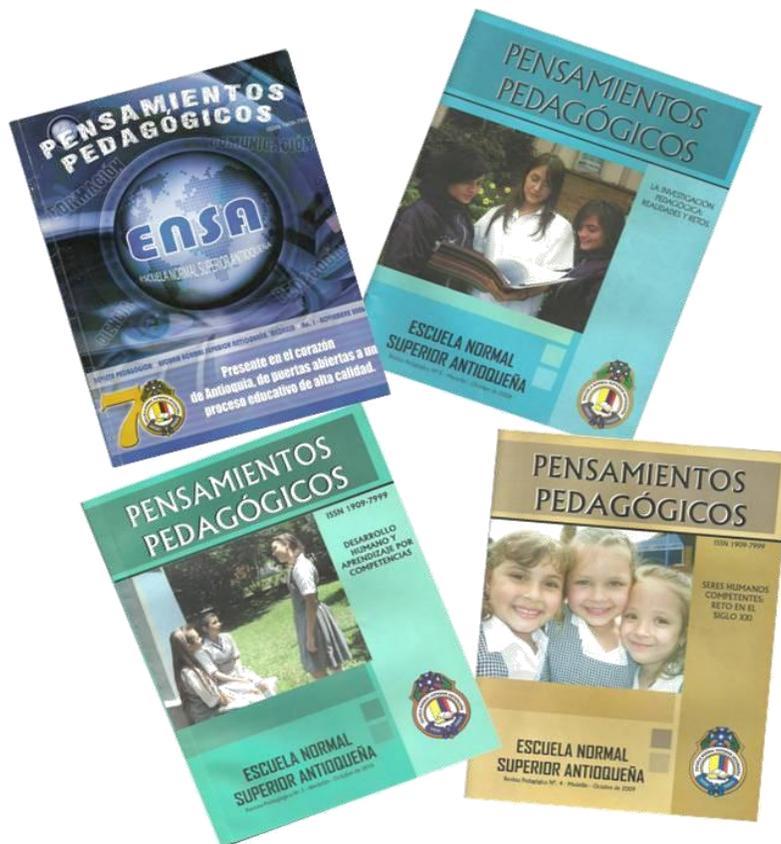
---

<sup>66</sup> Ana Milena Zapata Peña, estudiante del programa de Formación complementaria (2010)

<sup>67</sup> Proyecto General De Investigación. Escuela Normal Superior Antioqueña. (2007)

desempeñarme y para tal empresa siempre deberé recurrir a procesos de recontextualización de saberes. (Zapata, A. (2010). p.45)

El fomento de la cultura escritural que posibilita la circulación de la Revista “Pensamientos Pedagógicos” dentro del rigor académico, es un indicador de producción de saber pedagógico que fortalece la tradición Normalista en la práctica investigativa y en la relación con el conocimiento.



Revista Pensamientos Pedagógicos, Publicada por la ENS Antioqueña.

Cabe anotar que la Normal Superior Antioqueña tiene una red de capacitación de maestros que abarca el Valle del Aburrá en su política de extensión.



Periódico El Ideal. Publicado por la ENS Antioqueña

**Escuela Normal Superior María Auxiliadora**

Su experiencia investigativa está determinada por el crecimiento académico que le ha posibilitado la relación contextual con el saber, en un ejercicio de la profesión docente a partir de la responsabilidad social y la pertinencia histórica. El Proyecto “Patio 13”, con el apoyo de las Universidades Pedagógicas alemanas de Hiedelberg y Freiburg, como experiencia formativa con niños y jóvenes en situación de riesgo, ha permitido la transformación de su propuesta de formación de maestros partiendo del enfoque de la investigación-acción con un nuevo escenario para la práctica pedagógica; la calle.

Es, pues, una estrategia de formación en Patio 13, la reflexión sobre lo que pasa y acontece. Ella tiene efectos en lo qué es, piensa y siente el alumno-maestro. Desde el comienzo los estudiantes, registran las experiencias, comparten las vivencias que propician el encuentro con el otro y su realidad como una

forma de resignificar sus propias prácticas. (Sierra, S. S. 2010, p. 74)

El interés de esta Normal en el ejercicio escritural y su disciplina en la producción académica le permite caracterizar a su revista pedagógica A(u)las, mediante criterios de reconocimiento en la comunidad académica e interacción pedagógica. Sus producciones alcanzan la publicación indexada no solo en su propia revista, sino también en otros medios de circulación impresos y virtuales y en la socialización de sus desarrollos investigativos y pedagógicos.

\_ ¿Cecilia, acaso no te has dado cuenta que la clase ya empezó?  
Si no pones atención, no aprenderás a restar [...]

Así comienza la clase de matemáticas de Cecilia, una muñeca de trapo similar a todas, de ojos grandes y azules, sonrisa abierta, pecas en la cara y trenzas amarillas. Luciana, su dueña, que también es su madre y su maestra, la levanta cada día, le cambia el vestido y la manda a la escuela, un rincón en la sala de la casa equipado con un tablero pequeñito y una colección de dibujos de Cecilia pegados en la pared que hay detrás del sofá, dibujos que en realidad son los que Luciana hace por la noche, cuando Cecilia duerme, para jugar al otro día a ser maestra.

[...] Hoy Cecilia se ve un poco derrumbada, se ha recostado en el brazo del sofá.

\_Quiero que no hables, préstame atención: *Brazos cruzados, quieta y sumisa la niña, prestando atención.*

Efectivamente Luciana cumple su función, con sus consignas ya ha hecho de Cecilia un cuerpo dócil, la ha vuelto pasiva y sumisa. Ella acepta todas las verdades de su maestra, es una alumna

juiciosa, ha aprendido bien la lección, o al menos le hace creer a su maestra que aprendió lo que no sabe.

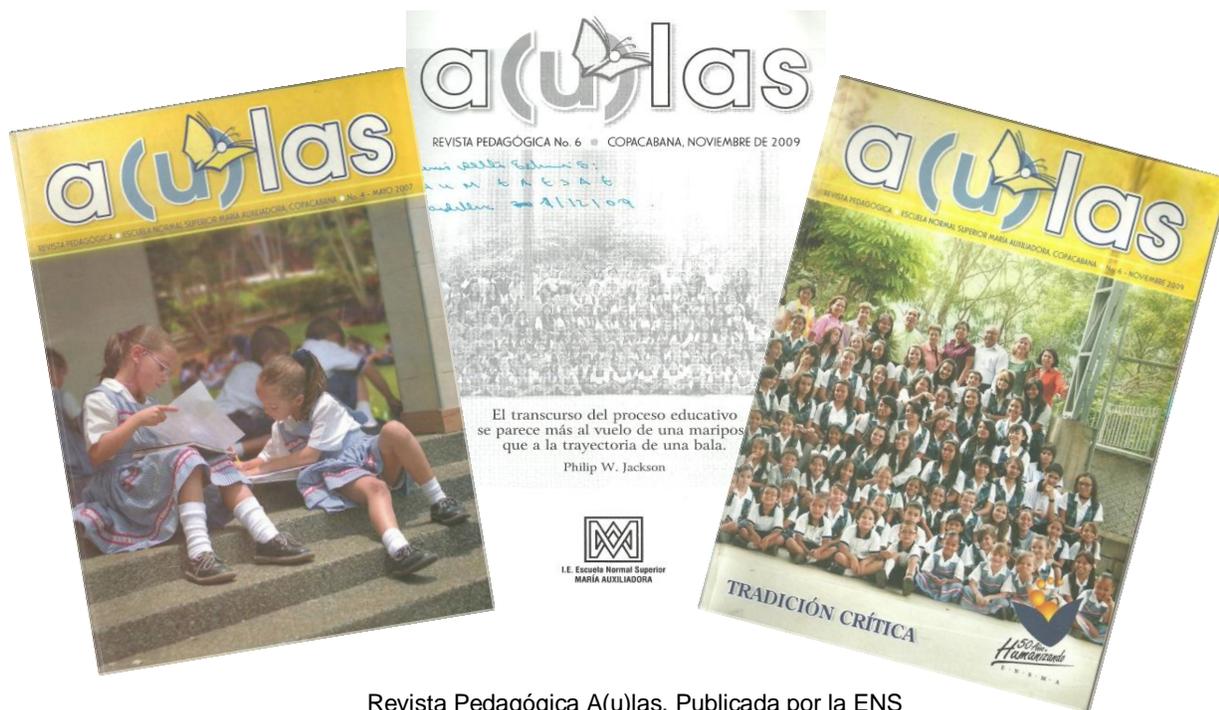
Como maestra Luciana trabaja muy duro pero al menos no tiene que ir al banco y hacer eternas filas para reclamar un salario que no ha llegado. No tendrá que ir a la próxima protesta de maestros, no llevará el cartel caminando por las calles bajo el ardiente sol. Todavía no está sujeta al control y a la vigilancia del Estado y tampoco tiene que preocuparse de si pasó o no el concurso. Su lápiz, aquel con el cual escribe las clases para Cecilia, no es testigo del discurso de la súplica, como lo fue y sigue siendo para los maestros desde hace ya varios siglos.

Tal vez cambie de opinión algún día, querrá ser abogada, médica o ingeniera. Tal vez sea una gran maestra...

En fin, Luciana todavía es libre, libre de crear su propio currículo, libre de mostrarse como es y no disfrazarse cada mañana para ser avalada en su oficio; finalmente, no necesita un título para ser reconocida públicamente. A ella no la definen la virtuosidad y menos aun la erudición, a ella, como a muchos otros maestros, la define la ilusión de aprender para enseñarle a Cecilia, la ilusión de ser maestra, “maestra de verdad”.<sup>68</sup> (Baena, C. 2006, pp. 59 – 69.)

---

<sup>68</sup> Esta es una historia que Catalina Baena narra en seis capítulos. Produce el texto siendo estudiante del Ciclo Complementario, énfasis en Ciencias Naturales de la ENS María Auxiliadora de Copacabana (2006). Su preciosa narrativa teje un discurso de resistencia que ha sido suscitado en su proceso académico como maestra en formación. Los apartes retomados pretenden generar inquietud y motivación hacia la lectura plena de la historia, en el rescate de los elementos e imágenes que allí se alojan, en función de los aprendizajes que logra un Normalista Superior formado en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora.



Revista Pedagógica A(u)las. Publicada por la ENS

María Auxiliadora.

Los discursos pedagógicos que hilan las producciones de las publicaciones, dan cuenta de los aprendizajes alcanzados por los actores de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, en sus interacciones cotidianas de confrontación experimental, en sus construcciones conceptuales y teóricas y en su relación de refinamiento académico con expertos. Su escritura, la de los maestros y maestros en formación, les ha posibilitado la ruptura con una enseñanza en solitario, para incursionar en la comunidad académica con el saber pedagógico que construyen.

### ***Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita***

Partiendo de las propias concepciones que tienen sus maestros y directivos sobre sus desarrollos investigativos, es posible reconocer significantes de tipo metodológico, teórico y práctico como componentes del diseño de formación de maestros que han construido.

La coordinadora Margarita Rosa Lujan<sup>69</sup> manifiesta una avidez de conocimiento y sensación de procesos inacabados e inconclusos en las propuestas que ha liderado y en las prácticas de la Normal, reconociendo igualmente, los avances

<sup>69</sup> Entrevistada por el equipo de investigación en septiembre de 2009

que han tenido como institución formadora de maestros, en sus desarrollos pedagógicos desde iniciativas propias sin esperar los mandatos del Ministerio, acudiendo a lo que denomina “resistencia productiva”.

Expresa de manera consistente que la Normal ha construido posiciones propias sobre políticas públicas, aunque considera que los procesos de investigación que involucran a los maestros y maestros en formación son todavía insipientes.

El coordinador de Práctica investigativa, el profesor Rigoberto Echeverri<sup>70</sup>, habla de su experiencia como asesor de las prácticas pedagógicas e investigativas con los estudiantes de ciclo complementario. Expresa una gran convicción por lo que hace y lo narra con tranquilidad haciendo memoria de sus primeras aproximaciones al campo, a la ruralidad y al ejercicio investigativo. Explica que su proceso ha ido creciendo mediante la retroalimentación permanente, ofrecida por los egresados, los agentes externos a la Normal y los maestros que reciben a sus practicantes. Se describe como un maestro obstinado o “terco” con sus ideas y considera que es la única forma de sacar propuestas adelante, en la medida en que se pueda demostrar su eficacia en el tiempo y en el espacio.

Es claro al concebir la investigación en el ciclo, como “ejercicios investigativos”, porque ni los recursos (que ofrece el estado), ni los tiempos (cuatro semestres), son suficientes para desarrollar una investigación propiamente dicha. Sin embargo cree que las prácticas pedagógicas que desarrollan los estudiantes, los preparan para su desempeño profesional a partir de experiencias construidas a base de ejercicios investigativos con técnicas como la observación, la entrevista, la sistematización y el diario de campo.

[...] nosotros hemos tenido la fortuna de que hemos desarrollado en propios y extraños una credibilidad en la formación; cuando digo propios y extraños es porque también de otros sitios, nosotros hemos tenido estudiantes, incluso de sitios donde hay

---

<sup>70</sup> Entrevistado por el Equipo de investigación en septiembre de 2009

Normales [...], pues eso no quiere decir que seamos una maravilla, no; simplemente espacios que nos hemos ganado a pesar de nuestros problemas cotidianos que son los mismos que tiene cualquier institución [...] Para nosotros es muy claro que en la formación de maestros, las Facultades de Educación o las Normales no podemos hacer el trabajo solos, es decir, la formación de maestros no es solo un asunto de una Institución Educativa encerrada o reflexionando sobre los grandes pedagogos; nosotros estamos convencidos de que se logra formar a una persona para el ejercicio docente si contamos con la gente que viene trabajando ahí y que tiene sus experiencias, porque en ese sentido el muchacho no solamente aprende de la academia sino que el muchacho aprende de la cotidianidad que le toca vivir a cada maestro. (Entrevista Realizada por el Equipo de Investigación en septiembre de 2009)

La Escuela Normal Superior Santa Teresita se ha caracterizado por su capacidad para dejarse seducir por los procesos de investigación y participar en proyectos de largo alcance investigativo como lo son “Emergencia y Consolidación del Dispositivo Formativo Comprensivo en las Escuelas Normales Superiores: Su incidencia en la Vida Cotidiana”<sup>71</sup> y “El maestro como sujeto público, práctica pedagógica e institución de formación de maestros: estudio de caso de la Escuela Normal Superior Santa Teresita”<sup>72</sup>.

Como otro de sus patrimonios pedagógicos, además de los núcleos interdisciplinarios o la clase paseo, está el escenario de la Emisora comunal de

---

<sup>71</sup> Investigación realizada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2004), por un equipo de investigadores y maestros de las Escuelas Normales de Sopetrán, Marinilla y Copacabana. Informe Inédito.

<sup>72</sup> Investigación realizada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2009), por un equipo de investigación liderado por el profesor Jesús Alberto Echeverri.

Sopetrán, donde la Escuela Normal hace presencia permanente con sus formas alternativas de hacer pedagogía y fomentar la cultura.

### ***Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado***

Como Institución formadora de maestros ha construido avances significativos en su Proyecto de Educación para la Ruralidad, PER y su propósito de impacto en la región sur del Valle de Aburrá, especialmente.

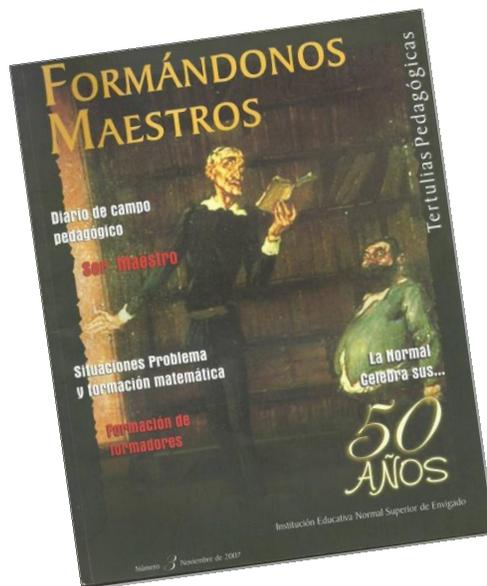
Se ha preocupado por construir un proyecto de formación de maestros basado en la práctica pedagógica investigativa que les permita la lectura de contextos y la revisión de sus propios procesos institucionales.

[...] Estamos muy contentos con nuestro proceso de práctica, con la parte de investigación, a la vez ese mismo proceso de investigación sirvió para que se viera realmente el proceso que llevaba la Normal, tenemos todavía el trabajo de los núcleos, que ese trabajo de los núcleos, también nos ha fortalecido mucho la parte investigativa en la Normal. (Entrevista realizada por el Equipo de Investigación a Luz Marina Arroyave<sup>73</sup> en octubre de 2010)

En el énfasis que han puesto en la lectura de diferentes contextos: rural, de necesidades educativas especiales, de inclusión, de infancia, urbano, vulnerable, entre otros; realizan un barrido legal y conceptual para adentrarse en él, como punto de partida para la práctica investigativa. Al finalizar, los maestros en formación presentan la sistematización de su experiencia en una socialización de rigor que los proyecta con la comunidad educativa propia y con las comunidades en las que han realizado sus prácticas.

---

<sup>73</sup> Coordinadora de la Escuela Normal Superior de Envigado.



Revista Tertulias Pedagógicas. Publicada por la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado.

Los proyectos de investigación realizados por los maestros en formación son muy buenos, y cuentan con muy buenos asesores; se convierten en fuentes de información para otros. Lo que nos falta es la publicación, tal vez con Colciencias o en alguna revista que acredite este tipo de artículos. La investigación en la Normal se realiza para reflexionar sobre las propias prácticas, cuestionarlas y mejorarlas en el contexto específico, desde el enfoque de la investigación acción, con énfasis en la técnica del diario de campo. (Entrevista realizada por el equipo de Investigación a Eduardo López Betancur<sup>74</sup> en Agosto de 2010)

En su proceso de construcción de saber pedagógico existe una valoración y un reconocimiento por sus propias producciones académicas y por la calidad profesional de los maestros que acompañan los desarrollos pedagógicos e investigativos de los maestros en formación.

---

<sup>74</sup> Docente en la Normal Superior de Envigado y Egresado del Ciclo Complementario

## ***Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín***

Sus logros en el proyecto de formación de maestros dan cuenta de un proceso formativo de preparación para el desempeño docente en diferentes contextos, el cual se fortalece a partir de la práctica pedagógica investigativa, en interacción con contextos de vulnerabilidad.

Hoy muchos de los egresados y estudiantes en formación ejercen la docencia y la práctica en estas comunidades vulnerables y es desde este contexto que aportan al desarrollo social y ponen en evidencia su perfil de investigador, su liderazgo y su pertinencia en la solución de problemas; se involucran con las comunidades e interactúan con ellas, planeando estrategias y propuestas innovadoras. (Gil, M. y Sánchez, A. 2010, p. 175)

La cualificación docente que propone la Normal desde los procesos de lectura de contexto, de ejercicio escritural y reflexión, está sustentada en una estrategia de producción académica que denomina construcción de “guías didácticas”. En ellas, los maestros en formación, ponen a dialogar sus aprendizajes sobre el currículo, la evaluación, el contexto lingüístico, el contexto situacional, el contexto experimental; además de su relación con la comunidad y con el maestro. (Gil, M. 2010)

Al respecto, Giovani Estrada, estudiante de la formación complementaria sostiene que:

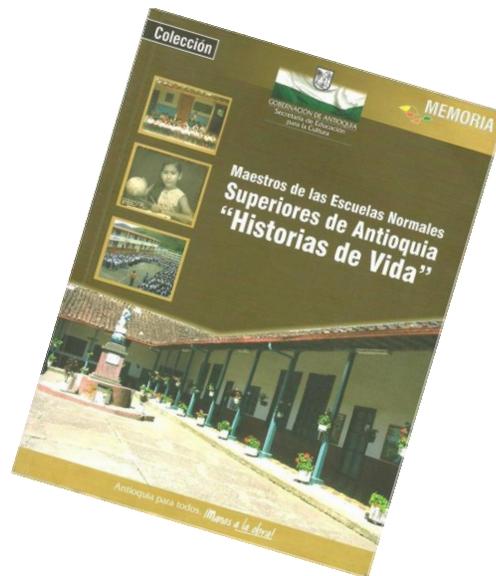
en el proceso investigativo llevado por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Medellín, desde la investigación etnográfica, se ha tomado como una de las estrategias metodológicas para la lectura del contexto la observación participante (O.P); puesto que además de permitir desentrañar las diversas capas del contexto que conforman las problemáticas de las poblaciones vulnerables, en

cuanto “se plantea como el establecimiento de un pacto de reciprocidad con la institución o grupo que acoge al investigador”, permite entender las diferencias generacionales, las cuales opacan los resultados de la investigación en el contexto escolar [...] (Estrada, G. 2010, pp. 161-162)

La consolidación de su ejercicio escritural durante el proceso formativo les ha permitido participar en el diálogo académico que posibilita la publicación con producciones tanto de maestros como de maestros en formación.

### **Otras Experiencias:**

En el recorrido formativo de las Escuelas Normales, cuentan muchas otras experiencias investigativas que refieren modos de sistematización válidos para la cultura investigativa que se está tejiendo en sus procesos institucionales.



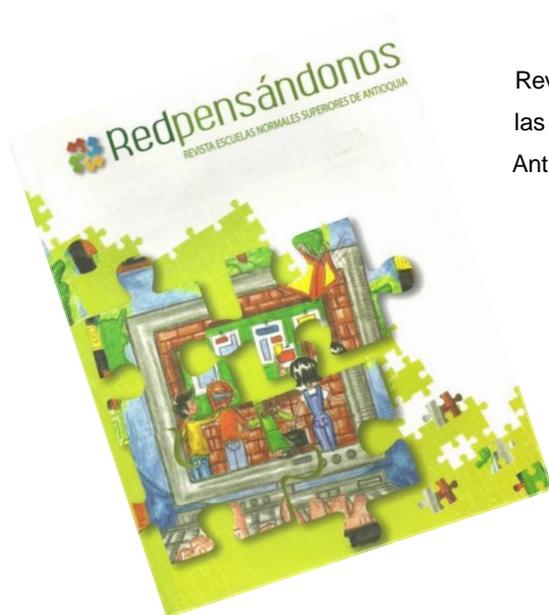
Revista Memoria. Publicada por la Gobernación de Antioquia.

Así, el trabajo sobre “Historias de Vida” de Maestros de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, en su intención de rescatar la subjetividad del maestro como portador y productor de saber, evidencia una apuesta por la recuperación de las Normales como espacios de saber pedagógico. Aunque la metodología de

sistematización no constituyó para los autores y compiladores una intención investigativa, su ejercicio escritural de las historias de vida se constituyó como un elemento de reconstrucción de historias de la pedagogía y la educación, en tanto sus relatos trascienden la escolaridad, en la medida en que se dejan permear por el tejido de relaciones que lo configuran como maestro.

Del mismo modo, La revista Redpensándonos de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, configura una iniciativa de publicación que aglutina producciones académicas de 23 Normales del departamento, basadas en sus procesos pedagógicos e investigativos relatados con orgullo. Los logros que se reflejan en la producción, refieren un trabajo realizado con esfuerzo, disciplina y compromiso.

El contenido de esta Revista da cuenta del juicioso estudio llevado a cabo por las Escuelas Normales en medio de sus procesos formativos y da muestras de su refinamiento académico, pedagógico e investigativo.

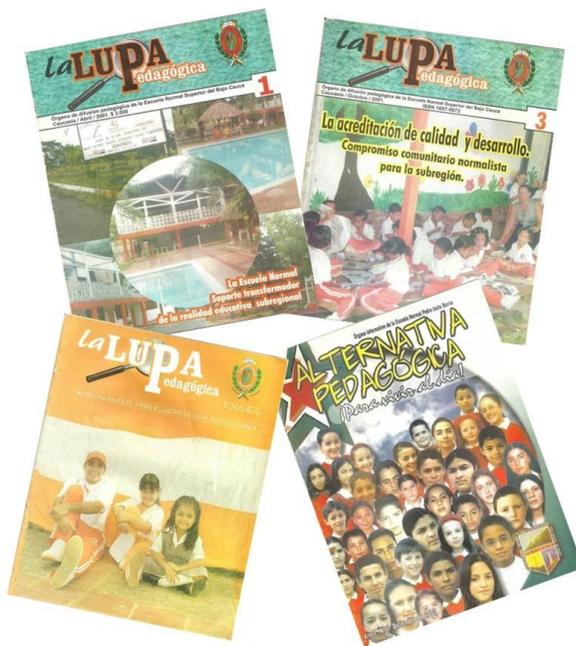


Revista Redpensándonos. Publicada por las Escuelas Normales Superiores de Antioquia.

Finalmente, se señalan las experiencias de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca con “La Lupa Pedagógica” y de La Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío con “Alternativa Pedagógica”. Normales que, a través de la escritura de sus maestros en formación, evidencian los elementos constitutivos de su práctica

pedagógica e investigativa, como sucede con el texto escrito por Lina Fabra, estudiante del grado 11b de la Escuela Normal Superior del bajo Cauca:

[...] el equipo docente de una institución debe encaminar su quehacer y práctica pedagógica al fortalecimiento de la vida en comunidad, lo cual en la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca conlleva a dinamizar los núcleos del saber disciplinar, a través de la interdisciplinariedad que permite la construcción del conocimiento global, por ende ha llegado el momento que el término “núcleo” sea una realidad plasmada en las aulas blancas y naranjas rodeadas de gran vegetación; por tanto es imprescindible que el equipo docente de nuestra institución se consolide en un ejército de hormigas para cuando venga el invierno no padezcan de hambrunas. (López Fabra, L. M. 2001, pp. 15)



Revista La Lupa Pedagógica. Publicada por la Escuela Normal Superior del bajo Cauca.  
Revista Alternativa Pedagógica.  
Publicada por la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio.

Los ejercicios discursivos de producción académica y pedagógica, han dejado de ser una escritura en la intimidad y una práctica en el anonimato, para convertirse en interlocutores de la comunidad académica gracias al refinamiento de los modos y estilos que conlleva, por ejemplo, la obtención del ISSN, tal es el caso de la Revista Lupa Pedagógica.

### ***Qué retos quedan a las Normales***

Las Escuelas Normales Superiores tienen el compromiso de darle fuerza a una tradición investigativa que insista en la consolidación de los equipos docentes y los núcleos del saber pedagógico, en tanto van a permitir que el maestro vuelva sobre su hacer y fortalezca su saber y su práctica.

Además, es necesario que los equipos de maestros que conforman los núcleos interdisciplinarios del saber pedagógico, establezcan acuerdos con grupos de investigación y/o con universidades para la realización de pasantías, en la búsqueda de una rigurosidad académica e investigativa que habite sus producciones.

Finalmente, las Escuelas Normales Superiores deben lograr que la investigación gobierne toda la política institucional, que se convierta en su estilo de vida cotidiano, tanto en los procesos de docencia como en los programas de extensión.

## ***4. Aplicaciones Metodológicas***

Este trabajo se centra en una interpretación genealógica de los conceptos y luchas que conforman la investigación en los ciclos complementarios de cuatro Escuelas Normales Superiores del Departamento de Antioquia entre los años de 1997 y 2008 - y sus correspondientes resistencias- en el que se inscriben las prácticas de enseñanza de la investigación. Dichas prácticas rastreadas en registros

documentales que van desde textos legislativos hasta entrevistas realizadas a los profesores que enseñan en los ciclos complementarios, pasando por ponencias de congresos y artículos de revista.

Asumo este trabajo como el análisis de un juego entre el saber y el poder que asiente desnaturalizar las prácticas investigativas, problematizar la idea de que en las Escuelas Normales Superiores exista una sola forma de investigación que está por debajo de la investigación académica universitaria y por lo tanto un solo estilo de producir conocimiento. Al mismo tiempo, el análisis de los juegos estratégicos nos ayuda a no perder de vista la fuerza de sus estrategias y su emergencia como un dispositivo. La investigación nos muestra fisuras que son invadidas por resistencias que toman distancia de la investigación impuesta por el Estado. De ahí que este proyecto no se interese por la definición de una práctica investigativa única y subalterna, sino más bien, por la voluntad de verdad<sup>75</sup> que el Estado propina sobre la investigación.

Ahora, no pretendemos encontrar la génesis de la investigación en las Escuelas Normales Superiores, como si fuera el resultado de un destino proyectado, intencionado o maquinado a partir de dicho origen. La idea es, más bien, seguir las huellas de posibles emergencias y de la investigación normalista en los ciclos complementarios, insertadas en reconceptualizaciones y proliferaciones que nos muestran la relatividad de los imperativos de la ley.

En esta dirección, esta investigación pretende producir conceptos que le permitan descifrar las emergencias que facilitaron la instauración de la investigación en los

---

<sup>75</sup> “Una vez más entiéndase bien que por verdad no quiero decir ‘el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar’, sino el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder’; se entiende asimismo que no se trata de un combate ‘a favor’ de la verdad sino en torno al estatuto de verdad y al papel económico-político que juega” (Foucault, 1992. p. 188). “Por ‘verdad’, entender un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan (Foucault, 1992. p. 188). “No se trata de liberar a la verdad de todo sistema de poder —esto sería una quimera. Ya que la es ella misma poder- sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas y culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento” (Foucault, 1992. p. 189).

ciclos complementarios de las Escuelas Normales Superiores como una verdad incuestionable. Algunos sucesos históricos, económicos, políticos, administrativos y pedagógicos nos conducen a múltiples emergencias dadas entre 1997 y 2008; sin embargo, el devenir propio de la investigación nos entrega temporalidades que sobrepasan el periodo señalado inicialmente.

Para interpretar las procedencias de las prácticas investigativas, asumimos el texto (las revistas, la legislación, las entrevistas y las ponencias de seminarios y congresos) como registros donde dejan huellas los sucesos, en cuyas superficies es posible leer la emergencia de conceptos, luchas y procedencias. Pues en las huellas de las prácticas, en donde podemos observar reglas que además de fijar conceptos buscan imponer una determinada hegemonía.

De acuerdo con lo anterior, pretendemos llevar a cabo un trabajo genealógico, y en este punto partimos de los trabajos realizados Michel Foucault (1992/2000), condensados en la siguiente cita:

“La genealogía [es] con respecto al proyecto de una inscripción de los saberes en la jerarquía de poder propia de la ciencia, una especie de empresa para romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes locales -“menores”, diría acaso Deleuze -contra la jerarquización científica del conocimiento y sus efectos de poder intrínsecos es el proyecto de esas genealogías en desorden y hechas añicos” (Foucault, M., 1992/2000, pp. 23-24)

El enfoque de este estudio, se inscribe en una de las tendencias del Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, que desde el mismo momento de su fundación buscó ensayar y experimentar con campos aplicados que remiten a la articulación entre concepto, tecnología, relato, política e imagen. Encadenar los elementos anteriores fue uno de los objetivos que buscaron las expediciones pedagógicas en los años ochenta, la Expedición Pedagógica Nacional en los noventa, el proyecto ACIFORMA en la misma época y otras experiencias que el grupo buscó afianzar con las Escuelas Normales Superiores y otras instituciones. De otros agrupamientos se retomaron conceptos

como el de cultura investigativa trabajado por el grupo que dirige el investigador Rodrigo Jaramillo, mientras que de empresas autónomas de experimentación pedagógica como la Expedición Pedagógica Nacional y otras expediciones que se gestaron en el Movimiento Pedagógico y después de él, como es el caso de la Expedición Pedagógica del viejo Caldas, la Expedición de Guainía y la del Amazonas, se retoma el concepto de viaje, de regiones pedagógicas y de encuentro.

Para esta investigación el método se concibe como la búsqueda del concepto del concepto, en tanto se trata de indagar por un concepto, experiencia, práctica o relato que comprenda, en el sentido de envolver, englobar o abarcar, un haz de relaciones compuesto, ya sea por conceptos, experiencias, prácticas o relatos. Luego es en este envolver en donde se piensa supotencia. No se concibe la existencia de un método universal que rijan todas las investigaciones, por el contrario, se considera que cada investigación debe producir un método.

En casos como el del Proyecto Aciforma<sup>76</sup> los conceptos articuladores (con potencia de envolver y comprender) fueron el de CCP (Campo Conceptual de la Pedagogía) y el de dispositivo formativo comprensivo (DFC). El concepto de CCP supuso la introducción de una pluralidad de concepciones y una mirada espacial para las Escuelas Normales, con este concepto se explican las relaciones del afuera con el Estado, la política, las luchas de la ciudad, la diversidad y la virtualidad. Mientras que la noción de Dispositivo comprende las relaciones del adentro, en relación al afuera; comprensivo en la medida en que abarca y explica, y además produce otros dispositivos como el de equipo docente, los núcleos y las investigaciones de aula. Ambos conceptos permitieron que las Escuelas Normales Superiores, que estuvieron ausentes del Movimiento Pedagógico, se apropiasen de los debates sobre campo, políticas públicas, tecnología y más. Además, estos conceptos les mostraron los senderos para ir más allá de ellas mismas y soñar

---

<sup>76</sup> Apropiación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un Modelo Comprensivo de la Formación de Docentes, Proyecto de Investigación dirigido por Alberto Echeverri, 1997. Financiado por Colciencias, la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

con utopías como de la convertirse en Institutos Regionales de Investigación Pedagógica.

Así, el concepto de formación<sup>77</sup>, que se desarrolla lo largo del trabajo, articula un conjunto de relaciones que se pueden nombrar como: cultura investigativa, maestro en formación, práctica investigativa, modos de maestro, modos de resistencia, saber pedagógico, resignificación del maestro, intercambio de saberes, espacio de reflexión crítica, instituciones formadoras de maestros, pensamiento, currículos, la voz del maestro, los rostros de maestros, el ejercicio de la escritura, modos de pensarse, modos de narrarse, contextos y reestructuración de Escuelas Normales Superiores.

Dicho concepto, es decir, la formación, es el que me permitió establecer el campo de relaciones alrededor de las Escuelas Normales, mirar lo que se está trabajando en ellas, los fenómenos y prácticas que abarcan, el campo de luchas con el Ministerio de Educación que se enmarcan en la reforma y la contrarreforma. ¿Cuál es la investigación que propone el ministerio y cuáles son las investigaciones realizadas por las Escuelas Normales? ¿Al Convertir la investigación en un mandato legal y jurídico, no se está contradiciendo su sentido mismo? La escritura como posibilidad liberadora no puede darse por mandato.

Es un concepto que me permitió de algún modo anular una única visibilidad (falsa) de la formación de Normalistas superiores, -dibujada por la supremacía de las políticas del gobierno en las que se relega a las Escuelas Normales a tareas como la ruralidad, la primera infancia y los métodos flexibles-, y sacar a flote una visibilidad reflejo de la realidad de las Escuelas Normales en su cotidianidad, que denota una tendencia investigativa en formación, que en palabras de Rodrigo Jaramillo se denomina cultura investigativa.

---

<sup>77</sup> La formación para Quiceno está puesta en la vida, por fuera de la academia y de las instituciones, es la formación del espíritu y del pensamiento. Siguiendo a Beillerot (1998) citado por Quiceno (2006) afirma: "La formación es mucho, pero no es nada sin acción. A estos estudios académicos le agregué la vida; que en este oficio que tenemos es importante".

En cuanto a la construcción de un archivo histórico, es importante tener en cuenta que ello implica trabajar con lo que Olga Lucía Zuluaga denomina “tematización”, con la intención de establecer la caracterización de los elementos de la investigación, entre otros. De igual modo, las revistas de pedagogía y educación de circulación local, regional y nacional, entre las que se encuentran; Educación y Pedagogía, Educación y Cultura, Cuadernos Pedagógicos, Revista Latinoamericana, Revista de Educación, Pedagogía y Saberes, Revista Iberoamericana, Revistas electrónicas, entre otras. Así mismo, los documentos producidos por el proyecto ACIFORMA, Apropriación Conceptual del Campo Intelectual de La Educación para La Formación de Maestros, entre los años 1995 y 2002, al igual que otros estudios producidos por el Grupo Interuniversitario de Historia de las Prácticas Pedagógicas, tesis de Maestría y Doctorado sobre el maestro investigador y textos producidos por el Grupo Calidad de la Educación y REDMENA<sup>78</sup>.

Para acceder a este archivo se hizo necesaria la revisión bibliográfica, pero también la visita a las instituciones y el encuentro con los maestros en sus contextos, tomando como recurso la aplicación de la entrevista, explicitada en el trabajo de Rodrigo Parra Sandoval y su estudio sobre oficio del maestro al rescatar su voz. Así, pretendo de igual manera, rescatar la voz de los maestros en formación de los ciclos complementarios.

Este es un trabajo que entonces, trató de construir una mirada sobre el maestro en formación y le otorgó una descripción de su práctica en la perspectiva investigativa histórica y en el estudio de sus relaciones de acuerdo a los siguientes niveles de análisis:

---

<sup>78</sup> Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia. Surge de manera formal en el año 2005, aunque data de antecedentes aproximadamente desde el año 2002. Su propósito es aunar esfuerzos en la búsqueda del trabajo en red, acompañado de reflexiones que se han realizado en encuentros regionales en Antioquia, y otros de cobertura nacional, en temas relacionados con la formación de maestros como: autoevaluación, sostenibilidad de la calidad, experiencias significativas, cultura investigativa y contexto social. (Jaramillo, R., 2008/2010)

**Nivel 1:** Leyes y decretos: Decreto 3012 de 1997, decreto 4790 de 2008, resolución 198 de 2006, decreto 301 de 2001, decreto 2903 de 1994, decreto 968 de 1995, decreto 2832 de 2005, decreto 3491 de 2009, resolución 3348 de 2007, resolución 1225 de 2002, resolución 4665 de 2007, Documento Marco Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores (MEN, junio 2000), Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores: C A E N S. Elementos para el debate (MEN, junio, 2.000), Documento de Apoyo a la Verificación de las Condiciones de Calidad del Programa de Formación Complementaria (MEN, 2010).

**Nivel 2:** Fuentes secundarias.

**Nivel 3:** Entrevistas: Maestros y directivos de Escuelas Normales, estudiantes de Ciclo Complementario, investigadores sobre Escuelas Normales.

En el análisis de la unidad documental y en el ejercicio de comprender el archivo y los registros, se hizo necesaria una lectura atenta y juiciosa para efectos de la tematización, en la que según Olga Lucia Zuluaga se da la necesidad de discutir, comparar, relacionar, diferenciar los posibles conjuntos de temáticas y las particularidades que vayan marcando cortes para periodizar (Zuluaga, O.L., 1999).

[...] La tematización consiste en organizar la información que hay en un trozo de discurso de tal manera que a largo plazo se puedan reconocer en un conjunto de textos los referentes que son similares en textos muy diversos [...] (Zuluaga, O.L., & Echeverri, A., 1999, p.5)

El instrumento de registro para las lecturas se hizo a través de la ficha temática (propuesta por Alejandro Álvarez y ajustada a este trabajo particularmente) la cual permite fraccionar los documentos y romper su unidad de sentido, pero luego, de allí mismo surgen las visibilidades, los conceptos y los enunciados.

FICHAS TEMÁTICA-ANALÍTICAS N°\_\_

<p>Referencia: (Datos del documento)</p> <p>Periódico, revista, Enciclopedia, Libro, Diccionario, Volante, Texto escolar, Cartilla, Manuscrito, Testimonio oral , Cuaderno Escolar, Literatura, Fotos, otros...</p>	<p>Temáticas</p>
<p><i>Contenido</i></p> <p>“Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente” (p.)</p>	<p>(Según la identificación que se hace en la pre-lectura y lectura de los documentos)</p>
<p><i>Relaciones</i></p> <p>Este apartado es clave en la medida en que aquí se van escribiendo las ideas que servirán para hilvanar después el texto final. Se puede comentar, si es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el contenido del párrafo en el conjunto de la obra</li> <li>• si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos o las actitudes seleccionados</li> <li>• aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo</li> </ul>	

## **5. La piel de las Normales**

Emplear la metáfora de la piel para caracterizar los sentires y los sentidos de la Escuela Normal, es más que pensar en el adentro y el afuera de ellas, es más que referir su interioridad y exterioridad. Es situarlas en un sistema vivo de relaciones animado por los juegos recreados en la pedagogía y la investigación, que se permean en la interacción de los seres humanos que las habitan y que se piensan en un contexto determinado por unas condiciones culturales, sociales, políticas, geográficas, en fin, por una existencia histórica que le da sentido a sus quehaceres: una memoria.

Este apartado pretende plantear algunos puntos de reflexión en torno a los indicios que se hilvanan en la vida de las Escuelas Normales leídas en el presente estudio, así como sus modelos de formación, las tendencias que se vislumbran, la interioridad y exterioridad que compone su piel, sus voces, sus maneras, sus imágenes.

A la luz de lo anterior es posible señalar la existencia de unos rostros en las Escuelas Normales Superiores, rostros con fisionomías e identidades propias, que a su vez están habitados por unos rostros de maestros que se dejan fotografiar con reveladora facilidad por el lente de la observación, de la crítica y la autocrítica, y que son fáciles de interpretar porque su expresión está dada en la voz del pensamiento.

Este capítulo se nutre de un campo visual que se presenta al final, y que fue construido durante el presente estudio, en los viajes que, en la compañía del maestro Alberto Echeverri, y enajenados por el asombro me acercaron a los diferentes espacios habitados por los actores de las Escuelas Normales Superiores, en el encuentro con sus realidades pedagógicas, sus experiencias, sus relatos, sus memorias, sus expectativas y sus emociones.

En el relato del campo visual que aquí se presenta, se consagra la intención de recuperar la memoria pedagógica, en el sentido en que Zuluaga & Marín (2006) le dieron a la noción de "memoria activa del saber pedagógico".

[...] la noción de memoria activa del saber pedagógico es entendida como “...*el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza* [...]”

[...] así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo, y los materiales de memoria: objetos, emblemas, etc., que permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas. (Zuluaga, O.L. & Marín, D., 2006, p.82)

El conjunto de prácticas y enunciados que se agrupan en este registro visual, permiten la lectura histórica de una forma de memoria pedagógica producida en la movilidad de los ejercicios que recomponen la cotidianidad de las Escuelas Normales, no solamente desde sus recuerdos sino también desde sus olvidos y silencios.

Así, el significado de este ejercicio gráfico, descansa en la intención de posibilitar el reconocimiento a los soportes que han permitido la construcción de sentidos al interior de los espacios que han servido de escenario para la formación de maestros, y que a su vez son la representación de un pasado que se fundamenta en recuerdos o en olvidos, alojados en las narraciones de los sujetos que han habitado sus espacios.

Le Goff (1991) citado en Zuluaga & Marín (2006) otorga usos y soportes a la memoria desde la historia, en la medida en que ella está asociada a la construcción de identidad individual y colectiva, y que es allí (en la historia) en donde se posicionan los significantes que definen los recuerdos sociales pero también los individuales.

La memoria colectiva, como instrumento para el ejercicio de poder (Le Goff: 1991, 180), puede tener un papel liberador y es en este

sentido que Le Goff convoca a los investigadores de las ciencias sociales para que sus trabajos se constituyan en un campo de lucha por la democratización de la memoria social. Con este llamado, señala que la memoria de la que se ocupa y a la que alimenta la historia, procura salvar un pasado que sólo sirve al presente y al futuro, pero no a la liberación de la 'servidumbre a los hombres'. (Zuluaga O.L. & Marín, D., (2006) p.78.)

De este modo, las Escuelas Normales Superiores actúan como los marcos sociales de la memoria pedagógica que aquí se recoge, desde la vivencia de iniciativas propias y diferenciadas por sus historias y contextos, y de acuerdo a ellas y a sus convicciones tienen las contribuciones a la construcción de la memoria pedagógica, como se puede ver en las páginas siguientes.

La sociedad en general y los grupos de los cuales participa un individuo (familia, religión, clase social, filiaciones deportivas, comunales), son los marcos sociales específicos de la memoria. [...] Estos marcos, además de ser un conjunto de nociones situadas en el territorio de la conciencia y que podemos percibir en cada momento, son también todas aquellas nociones que se construyen a partir de operaciones análogas de razonamientos sencillos, a los cuales se sujetan los recuerdos. En otras palabras, los recuerdos son posibles porque estos se sujetan a marcos sociales o puntos de referencia. Los puntos de referencia individuales evocan diversos acontecimientos: rutinas, ocupaciones habituales, eventos familiares, ocupaciones profesionales, etc. (Zuluaga O.L. & Marín, D., (2006) p.71)

Se recurre aquí al género epistolar y a la fotografía porque permiten de la memoria su retención, multiplicación, democratización, precisión y verdad visual en la evolución cronológica, como lo expresa Le Goff. Darle vida a los sentidos que tejen las imágenes, los rituales, los gestos y los relatos de las Escuelas Normales,

es recurrir a la construcción de la memoria para asociarla al saber pedagógico y para reclamar las formas de existencia y de legitimación de las Escuelas Normales Superiores que los olvidos selectivos de las formas del poder e incluso de los mismos actores de las Instituciones, les han negado.

Esta visión desde las ciencias humanas ha llevado a pensar el asunto de la memoria colectiva en relación con la lucha de las clases por el poder y las formas de manipulación y control que operan en el establecimiento de ciertas narraciones y correlatos como memorias colectivas. Se plantean preguntas por lo que se recuerda, pero también por lo que se olvida, por lo que se conmemora y ritualiza, por lo que se silencia y excluye. (Zuluaga O.L. & Marín, D., (2006). p.76)

Los estudios referidos en este análisis y las observaciones de las maneras como han sido leídas las Escuelas Normales y los maestros, dan cuenta de la memoria que ha sido privilegiada por las formas de poder, en la selección que han hecho de lo que se inscribe en el saber oficial y lo que no. Por ello, la intención de recurrir al sentido de la “memoria activa del saber pedagógico” como una manera de construcción de identidad y de develación de procesos de resistencia alojados en la escritura y en los saberes que ocupan a los maestros y a las instituciones que los forman.

## ***5.1 El Campo Pedagógico y el Campo Investigativo en Las Normales***

### ***5.1.1 Acerca de la Pedagogía***

En el contexto de la formación de Maestros en los Ciclos Complementarios de las Escuelas Normales del departamento de Antioquia, se dibuja una tendencia pedagógica que se ubica en el tránsito del método expositivo a la pedagogía activa y del énfasis puesto en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje. Bernardo

Restrepo explica esta tendencia cuando describe las transformaciones pedagógicas y las tendencias en educación superior, en cinco campos específicos, a saber: *Tránsito del énfasis en contenidos y conocimientos declarativos, al énfasis en procesos y conocimiento estratégico; Tránsito del método expositivo, a pedagogías activas; Tránsito del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje; Tránsito del aprendizaje por recepción, a una combinación entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento y construcción; Tránsito de una evaluación basada en pruebas objetivas de conocimiento, a una evaluación basada en competencia* ( Restrepo, B., (2006), pp. 87 - 88

El paradigma de la pedagogía activa concibe el aprendizaje de manera diferente a la pedagogía tradicional. En este paradigma se inscribe la Escuela Nueva que defiende la acción, la vivencia y la experimentación como condiciones para que se produzca el aprendizaje. (De Zubiría, J., 1997)

Bajo los postulados de la Escuela Nueva y la Pedagogía activa, se favorece el aprendizaje en la acción y la autodeterminación, a partir de la experiencia real y concreta vivida por el estudiante; así como el desarrollo del pensamiento; separándose de la transmisión de conocimientos a través de experiencias artificiales, extrañas a la vida de los aprendices y propias de la escuela tradicional.

En esta dirección se dirigieron las perspectivas de la formación de maestros en los ciclos complementarios, una formación en la acción y a partir de las experiencias próximas de los maestros en formación.

Así, el concepto de Maestro pensado en las Escuelas Normales bajo las tendencias formativas actuales, es un concepto fresco (en cuanto renovable), en continua transformación y en perspectiva de construcción permanente.

Así, por ejemplo, se evidencia un interés por parte de las instituciones de articular sus planes de estudio a los proyectos de vida de los maestros en formación, la

contextualización del proyecto pedagógico<sup>79</sup> y formativo, las redes pedagógicas, asunto que se hace posible mediante el reconocimiento del lugar en donde está instalada la Escuela Normal Superior.

De igual modo, las Escuelas Normales construyeron y pusieron en funcionamiento iniciativas<sup>80</sup> que modificaron la cultura escolar, en la medida en que quedaron grabadas en los cuerpos de los maestros. Como lo fueron tal vez, los “núcleos epistemológicos” que iniciaron en la Normal de Sopetrán<sup>81</sup>, el “Texto Libre” en la Escuela Normal de Copacabana y los “Seminarios Permanentes” Aportados por Aciforma; éstas fueron iniciativas que se pensaron y discutieron teniendo presente las necesidades propias del territorio y la región, y que a su vez fortalecieron la reagrupación y puesta en orden del saber, disminuyendo el asignaturismo y facilitando la interdisciplinariedad. Éstas, son en su conjunto, experiencias formativas, de investigación y reestructuración que elaboraron las Escuelas

---

<sup>79</sup> “Cada Normal va creando su propia propuesta de prácticas. ¿De qué parten las Normales? No parten de Normatividades, porque en este sentido no las hay tampoco, que nos diga que usted tiene que hacer la práctica de esta manera, no. Por ejemplo en nuestro caso, nosotros hacemos una propuesta de práctica, haciendo lecturas del contexto; mirando las realidades, los retos y los desafíos del maestro, que tiene hoy [...]” (Rigoberto Echeverri, Coordinador de Práctica Pedagógica de la Normal Santa Teresita de Sopetrán. Entrevista Septiembre de 2009)

<sup>80</sup> “Tanto los núcleos epistemológicos como el texto libre se constituyeron en elementos que debilitaron el asignaturismo, puesto que en primera instancia los núcleos funcionaron como un organizador colectivo del saber, es decir permitió reagrupar los saberes específicos con el propósito de alcanzar un objetivo común, como fue la construcción del PEI y del plan de estudios, por lo tanto abrió la posibilidad de comunicación entre los maestros y disminuyó la hegemonía que cada uno de ellos tenía sobre su cátedra. En segunda instancia el texto libre facilitó en ese primer momento el debilitamiento del asignaturismo puesto que contribuyó a relativizar el aula, es decir, la enseñanza no se reducía a las paredes de la escuela sino que también podía tener lugar en el afuera (en la naturaleza, en la plaza, en el parque), además permitió que las disciplinas se pensarán en torno al texto libre ya que cada núcleo tenía que unirse a esta estrategia.” (Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M. 2004, p. 90 )

<sup>81</sup> “Nosotros teníamos acá un director de núcleo, que incluso es egresado de la Normal, fue maestro en la Normal, es una persona supremamente inquieta, muy estudioso, incluso por ser tan estudioso y tener ideas así como voladas era de pronto tildado de loco,[...] y resulta que cuando llegó de director de núcleo aquí a Sopetrán, entonces empezó a liderar, a vender la idea de que construyéramos un plan de estudios muy pertinente para el municipio y con eso de que conformáramos entre los maestros “núcleos epistemológicos”, entonces se formaron los núcleos que prácticamente son los mismos núcleos que tenemos ahora [...]. Nosotros todavía en los horarios, tenemos reuniones de núcleo semanalmente [...]” Pero antes podíamos contar con jornadas completas de todo el día para trabajar en la constitución de un verdadero equipo docente, pero ya por políticas públicas, los horarios y las asignaciones han cambiado. (Margarita Coordinadora Normal Santa Teresita. Entrevista mayo de 2010)

Normales y son relevantes en tanto se corresponden con una época de cambio interno y externo en la institución.

A la luz de lo anterior, se divisa en el periodo de la investigación , una Escuela Normal que, paralela a los procesos de transformación educativa del país, comienza a reestructurarse no sólo en su interioridad con el apoyo de ACIFORMA, sino también en su papel en la comunidad, pues, asumiendo la construcción del PEI y la formación de un maestro con mayor participación en la comunidad<sup>82</sup> sostienen: “Desde hace varios años, nos hemos empeñado en la construcción de un currículo integrado con una pertinencia social y académica”. Diseño curricular que atendió a los criterios dados en el capítulo quinto, artículo 33 del decreto 1860 de 1994 y se resignificó a partir del concepto presente en el mismo decreto, en el cual el currículo se asume como:

[...] producto del conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos”. (Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M., 2004,p. 84 citando el decreto 1860 de Agosto 3 de 1994)

---

<sup>82</sup> Respecto al maestro de la Escuela Normal en relación con la construcción de comunidad educativa, se puede afirmar que es en éste periodo la valoración principal ya no es la religiosidad o la vida ejemplar como se dijo antes, sino la capacidad que tiene para la organización de eventos, la representación que hace de la institución en otros espacios y la comunicación que establece con los pares y con el alma de sus alumnos; esto puede observarse en los criterios que se trazaron para la autoevaluación de los maestros. Los cuales fueron:

“Colabora con las actividades programadas voluntariamente; Llega puntual a la institución y a clases; Cumple a cabalidad la jornada laboral; Acata las orientaciones del superior; Cuando es necesario amonestar a un alumno lo hace sin herir susceptibilidades; se preocupa por el bienestar del establecimiento y demuestra sentido de pertenencia; Cumple satisfactoriamente con las funciones que le han sido asignadas a nivel institucional; Ejerce con eficiencia la dirección, las reuniones de grupo y sus programas curriculares; Contribuye a enfrentar y resolver dificultades; Asesora a sus compañeros; Brinda orientación y asesoría extra a los alumnos; Presenta propuestas de mejoramiento cualitativo a las directivas de la Institución; Es notoria su proyección a la comunidad.” (Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M., 2004,p. 93)

En este mismo sentido, cobraron especial valor las redes pedagógicas, en especial las constituidas por Escuelas Normales. Tienen mérito en tanto permiten la circulación de saber pedagógico, favorecen espacios de socialización donde ellas mismas son objeto de estudio, también organizan y activan las experiencias de maestros y maestros en formación que merecen ser destacadas, innovan sus prácticas pedagógicas, convocan y promueven la resistencia no sólo en el marco académico sino político, y finalmente, entre otras, se cualifican día a día para la formación de maestros acorde a las realidades contemporáneas, asumiendo la formación crítica como elemento indispensable. Al respecto, desde la política pública, en el documento del CAENS<sup>83</sup>, se plantea la necesidad de conocer y construir una tradición crítica en la que identifica, resignifica y recontextualiza la historia pedagógica de la Escuelas Normal Superior. Todo un proceso de investigación que permita a la vez articular el conocimiento a los proyectos educativos de las Escuelas Normales Superiores:

En la vivencia del proceso de formación indicado al interior del Sistema Nacional de Formación de Educadores, es posible el reconocimiento de la pedagogía como el saber propio y particular que le corresponde a las instituciones que forman maestros; y es a partir de ella desde donde se pueden establecer relaciones interdisciplinarias con otros saberes. Este proceso comporta hechos precisos, así, por ejemplo, es indispensable que las instituciones tengan **una tradición crítica construida**, de tal suerte que puedan, a través de su reflexión, identificar “modelos de formación, corrientes de pensamiento y escuelas de pedagogía” y, además, puedan **resignificar** sus premisas y **recontextualizarlas** a la luz de sus propias realidades, de sus propias concepciones de educación, pedagogía, enseñanza, instrucción, formación y de su proyecto educativo. Es decir, que logren desde el ejercicio responsable de la autonomía, que

---

<sup>83</sup> CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

permita **construir una propuesta** para la formación de los maestros que esté acorde con sus principios, fines, objetivos y estrategias; pero que, a su vez, esté articulada con toda una estructura que, al definir sus propios procesos sobre las mismas claves, [2] ofrezca un horizonte de sentido, de comunicación, de acompañamiento y de producción en el ámbito que la identifica: la formación de maestros. (CAENS, 2000, p. 4)

Así, tanto el proyecto FORMARTE, como la red de las Escuelas Normales Superiores, en donde participan las 137 Escuelas Normales Superiores del país (rectores y coordinadores en un principio), las 57 secretarías de educación certificadas que cuentan con estas instituciones educativas y el Ministerio de Educación Nacional; permite la participación de maestros de las Normales, donde pueden comentar sus experiencias y debatir temas actuales; fortaleciendo con ello el pensamiento crítico.

Esta red, que se encuentra en el portal educativo Colombia Aprende, es un espacio, para que los educadores desarrollen un diálogo entre pares a través de actividades como wiki, sesiones de chat y foros, entre otras, que fomente la comunicación entre las escuelas normales superiores que geográficamente se encuentran distantes unas de otras. Asimismo, la red cuenta con un centro de recursos, en el cual los participantes encontrarán documentos y materiales en temas de gestión escolar, desarrollo de competencias, incorporación de tecnologías de la información y comunicación y formación de docentes.<sup>84</sup>

Sin embargo, es de anotar, que si bien este espacio es un escenario de participación y de interacción otorgado por el Ministerio, su énfasis está puesto

---

<sup>84</sup> Ministerio de Educación Nacional. *La Red de Escuelas Normales Superiores se nutre de la reflexión de los Educadores*. Recuperado el 15 de Enero de 2010, de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-241725.html>

más en los criterios de *calidad* que direccionan la política pública: la gestión escolar, el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, el uso y apropiación de nuevas tecnologías y el programa de formación complementaria con relación a la verificación de las condiciones de calidad; que en los intereses de las Escuelas Normales Superiores instalados en sus contextos. En ello, es importante hacer un llamado de atención acerca de las responsabilidades del Estado respecto al tema de la formación de maestros, retomando a Echeverri, A., (1996) cuando expresa:

No es suficiente ser reconocida [la Escuela Normal Superior] como formadora de maestros, es necesario que se legitime como una institución que gradúa un saber sobre la enseñanza. **El reconocimiento estatal de su ser institucional es la primera condición que hace posible la formación de maestros en la Escuela Normal.** En la división social de los saberes se le reconoce una función especializada: formar maestros, función que no llevan a cabo ni la iglesia, ni la familia, ni el ejército, ni la Universidad. (Echeverri, A., 1996, p.17)

### **5.1.2 Acerca de la Investigación**

En las Escuelas Normales Superiores el concepto de investigación ha empezado a tener existencia propia en la medida en que han decidido posiciones que les han otorgado la libertad y la disposición para atreverse a actuaciones diferentes en el contexto de la formación de maestros, referidas a desarrollos para la enseñanza y para el aprendizaje que involucran iniciativa, creatividad, emocionalidad, practicidad y un amplio espectro de caracterizaciones más que refieren procesos de investigación.

Este concepto de investigación involucra acciones de producción de conocimiento pedagógico que empieza a distanciarse de la reproducción de saberes contenida en los currículos convencionales.

Los maestros de las Escuelas Normales Superiores, sus directivos y los maestros en formación han sido capaces de generar iniciativas de sistematización de su experiencia que les han posibilitado avanzar hacia transformación de la enseñanza.

No obstante, la investigación como cultura apenas empieza a tomar fuerza en los procesos de formación de maestros, aunque se pueda pensar en sus condiciones de existencia, a partir de experiencias revolucionarias, significativas y de impacto nacional, hace ya muchos años, como lo es el caso del Movimiento Pedagógico Nacional<sup>85</sup> en el año de 1982. A partir de allí, los maestros empezaron a pensar de manera diferente sus prácticas y a sentir que en la cotidianidad de la escuela y en el ejercicio de la narrativa existía una nueva manera de pensarse como maestros e intelectuales.

Así, la semilla del Movimiento Pedagógico, marcó procesos de transformación que se visibilizan hoy en las etapas de transición en las que se encuentran las instituciones formadoras de maestros, pues en los procesos de formación que en la actualidad se adelantan, se evidencian políticas institucionales que le apuntan al fortalecimiento de la investigación, como es el caso de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores, aunque todavía se aprecie el predominio de la individualidad, de la iniciativa particular.

La investigación que conciben las Escuelas Normales se sustenta en concepciones construidas con especial cuidado, como por ejemplo la de Parra Sandoval (1996) cuando sostiene que la investigación “[...] permite a los maestros convertirse en investigadores de su propio mundo, un mundo que conocen experimentalmente y del que pueden dar visiones de sumo interés. Se convierten así en actores centrales del conocimiento sobre su propio mundo” (Parra, R.,

---

<sup>85</sup> “Movimiento magisterial que convocó a maestros, intelectuales y sindicalistas en torno al maestro como trabajador cultural y en torno a la pedagogía como un saber de resistencia política para la defensa de la educación pública, cuyo surgimiento histórico se da a finales de la década de los setenta y se consolida en la década de los ochenta, alcanzando su visibilidad institucional en el XII congreso de Fecode (Federación Colombiana de Educadores) hacia 1982. (Castro, J., Pulido, O., Peñuela, D. & Rodríguez, V., 2007, p8).

1996, p.543), ya que la investigación educativa en el país ha sido realizada por otros profesionales como historiadores, psicólogos, economistas, sociólogos.

Para Parra, la investigación permite “la aparición de un maestro que no existía”, pues en el intento que hace de mejorar su trabajo, entenderlo, escribirlo, publicarlo; se establecen diálogos entre maestros que pueden significar una verdadera transformación de la profesión docente en Colombia.

En este sentido, Nora Liliana Vásquez P.<sup>86</sup> piensa que en principio la investigación se hacía por requisito, porque había que investigar, pero ahora, como instituciones formadoras de maestros las Normales han empezado a entender que es un medio para la transformación. Así la considera, (palabra que dice pronunciar muchas veces al día porque le parece altamente significativa), y como un medio para el aprendizaje. Pues, ha sido entendida en la Normal no como la manera de encontrar un producto ni como un simple proyecto para guardar de los Normalistas Superiores, la investigación corresponde más bien a un proceso que le permite a los maestros en formación la articulación de ejercicios de observación, caracterización, comparación, sistematización.

Lida Girlesa Herrera<sup>87</sup> expresa con propiedad cómo su proceso de formación se ha desarrollado con base en acciones de indagación que parten de la observación directa con grupos de preescolar y primaria, que pasan por la exploración, la documentación, la sistematización y terminan con la producción de un material pedagógico al que llaman “guías de aprendizaje”, para llevar a cabo sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje durante la práctica pedagógica como Normalistas. Con orgullo y ahínco le da gran valor a este material, en tanto sostiene que es un producto elaborado para un contexto particular y de acuerdo a unas características específicas de una población determinada, además porque es el aporte que ellos desde su saber como maestros en formación logran consolidar.

---

<sup>86</sup> Coordinadora de Pedagogía y Práctica de la Escuela Normal Superior Antioqueña. Entrevista septiembre de 2010

<sup>87</sup> Maestra en Formación de la Escuela Normal Superior de Medellín. Entrevista septiembre 2010

Igual, la contribución de REDMENA en la historia reciente de las Escuelas Normales Superiores, en sus prácticas de formación de maestros, aparece como una iniciativa de consolidación del ejercicio investigativo como “cultura investigativa”, materializada en procesos comunicativos en torno a la formulación y gestión de proyectos de investigación, que tiene como propósito la adopción de la investigación como modos de vida de los profesionales de la educación. Actúa como un espacio que permite la resistencia, la producción de saber pedagógico, la mediación en el encuentro de otra manera de ser juntos. Martínez, M. C., (2006) expresa:

Si el sujeto político se constituye en ámbitos de nucleamiento, el colectivo o la red se convierten en ese lugar de agrupamiento subjetivado y constituyente en oposición a los lugares constituidos de configuración –instituciones-reformas–. **En la interacción en red se reconoce al otro y con los otros el maestro se reconfigura, se libera y se anima a actuar.** No se homogeneiza, se construye junto pero diferente, porque **en la red hay confrontación, disputa, forcejeo de ideas, de saberes, de iniciativas, y “los sujetos se constituyen, se deshacen y reconstruyen por medio de la lucha”** (Lechner, 1986: 28). Por ello la mirada a las redes se realiza a las formas como el maestro **se resiste, como produce y expresa la resistencia.** La red es política porque la política es subjetiva y porque muchos colectivos producen desde su lugar pequeñas, medianas y grandes transformaciones, no hay medida ni se pretende establecerla porque el primer escenario de política del maestro es el aula, allí se potencia político. (Martínez, M. C., 2006. p.7)

Así, la investigación cobra significado para la formación de maestros, en tanto configura una práctica pedagógica que logra separarse de la reproducción.

### **5.1.3 Las Voces de los Maestros**

En el campo narrativo, las historias contadas por los maestros sobre sus propias vivencias y sobretodo la reflexión y sistematización que logran hacer de su experiencia, constituyen la posibilidad de transformación de su hacer en la cotidianidad, en cuanto el maestro es poseedor de un saber. Sentido en el que cobra valor la investigación y la narrativa pedagógica como función docente, inherentes a su saber, condición y práctica. Gloria Calvo (S.F)., expresa:

**El docente tiene responsabilidad en la investigación educativa ya que ésta tiene por objeto el saber y la práctica pedagógica.**

Este supuesto es aún más evidente cuando se postula que el docente posee un saber - caracterizable según las propiedades que definen el saber común- y que las prácticas pedagógicas, con frecuencia, no trascienden el aula de clase. Si el maestro toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa a la vez que asume el carácter de su investigación como limitada, más no por esto menos validada, es posible que el docente cualifique su cotidianidad. De esta manera el aula se convertirá en un espacio de aprendizaje y no de rutina y la institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la función educativa de la sociedad.<sup>88</sup>

La investigación ha llegado a las Facultades de Educación y posteriormente a las instituciones de educación básica y media como un mandato, como una directriz que la ley general plantea y que en algunos de los casos se desconoce su esencia, su rigor y hasta su concepto mismo<sup>89</sup>. En otros casos la investigación es tomada como eslogan institucional en la autodefinición de su perfil y en la

---

<sup>88</sup> Aula Virtual, CEP Castilleja de la Cuesta. *El Docente: Responsable de la Investigación Pedagógica*. Recuperado el 10 de Octubre de 2010, de [http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente\\_responsable\\_investigacion\\_pedagogica.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente_responsable_investigacion_pedagogica.pdf)

<sup>89</sup> Es alguno de los señalamientos que hace el estudio *La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales*. Ministerio de Educación Nacional. (2007)

fundamentación teórica de su tarea y proyección, pero a la hora de materializarla y ubicarla en la práctica, se ven las contradicciones y confusiones sustanciales. Por lo que se cuestiona que en algunos casos, la investigación educativa sigue siendo un asunto todavía muy etéreo.

A las Escuelas Normales la investigación también ha llegado por mandato, sustentado en los decretos de reestructuración y en las reglamentaciones propias, con la diferencia de que ellas han empezado a entender y trabajar la investigación como una manera de resistirse al aparato, al anquilosamiento al que son condenadas por el Estado, y mantenerse como instituciones competentes en la formación de maestros.

Así es posible entenderlo en el análisis discursivo que ofrecen los argumentos de los maestros en ejercicio y de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores.

Hay un nuevo rostro del maestro que no se ha narrado, que está silenciado por la formalidad y el rigor de la acreditación y de la publicación indexada. Es el rostro del maestro que está escribiendo su colorida historia en cada una de las Escuelas Normales con el orgullo que le empodera protagonizar iniciativas propias y significativas en el contexto de la formación de maestros y de la producción de saber pedagógico<sup>90</sup>

Quiceno, H., 2002, (citado en Echeverri, G., 2007) señala que para ser autor se requiere de una gran autoridad que permita que uno se pueda dirigir a sí mismo, tiene que ver con la forma que uno se da a sí mismo, es decir, con la estética. “Adquirir la forma es adquirir la firma, mediante la cual se conoce un autor”

---

<sup>90</sup> Echeverri, G., (2007), piensa que: “Al tomar la escritura del maestro se considera que en ésta se halla una producción, una autoría, así como unas intencionalidades, las mismas que marcan unas *formas* del saber pedagógico. En este sentido, entonces, la pretensión es describir cuáles son las *formas* de esa escritura, o escrituras, qué poderes y saberes se cruzan allí y de qué manera configuran saber pedagógico. La autoría del maestro se ha soslayado, o simplemente se ha considerado que éste no es autor, y que por tanto no tiene una autoridad pedagógica [...]. (Echeverri, G., 2007. p. 122)

Desde esta perspectiva, se plantea mirar la escritura en cuanto práctica que construye el sí mismo del maestro, ese sí mismo que, como se anota en la cita, está vinculado con la *forma* que se puede dar, esto es, con un plano estético que, para el caso, tendría que ser pensado como un plano relevante en la constitución del saber pedagógico del maestro. Aquí tal vez quepa una acotación a propósito del problema: las *formas* de la escritura del maestro habría que pensarlas como posibilidad pedagógica instalada en un plano estético y ético, en una condición que se hace exterioridad pero que guarda la construcción del sí mismo como un *sensorium* de valoraciones que constituyen el tejido en el cual se configura uno de los planos del saber del maestro. Además, el lenguaje escrito marca distinciones fundamentales con otras expresiones del lenguaje, se convierte en instancia desde la cual se funda una idea de sujeto que puede ser ubicado, compartido o replicado de manera más precisa [...] (Echeverri, G., 2007p. 122)

Así, en el tema de la escritura, se encuentran en las Escuelas Normales Superiores dos tendencias que podrían referir: la una a la formalidad de la escritura, en el sentido en que han alcanzado la publicación indexada<sup>91</sup>, y la otra, la escritura en la intimidad<sup>92</sup> porque sus medios de circulación no llegan a tal registro.

Pero en todos los casos, corresponden a procesos que defienden sus existencias y definen sus territorios en los encuentros y desencuentros demarcados por la pedagogía. Parra. R., (1996), expresa que la escritura de los maestros ha sido

---

<sup>91</sup> Revista "Pensamientos Pedagógicos" de la ENS Antioqueña, Revista "A(u)las" de la ENS María Auxiliadora de Copacabana, Revista "La Lupa Pedagógica" de la ENS del Bajo Cauca – Cauca.

<sup>92</sup> Como por ejemplo, Revista "Formándonos Maestros. Tertulias Pedagógicas" de la ENS de Envigado, Revista "Alternativa Pedagógica" de la ENS Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, Informativo "El Ideal" de la ENS Antioqueña, Revista "Redpensándonos" (Revista Escuelas Normales Superiores de Antioquia. Universidad de Antioquia y Gobernación de Antioquia. Primera edición, 2007), blogs y páginas web de las diferentes ENS, entre muchas otras.

excluida del lenguaje especializado de la ciencia, pero rescata su valor en la medida en que los maestros escriben sus informes de investigación empleando un lenguaje sencillo de manera que sus colegas sí los leen y comprenden, construyéndose así la democratización del saber científico. (Parra, R., 1996).

Los relatos de los maestros aquí, tienen el embrujo de recomponer la historia, de atravesar la línea del tiempo para definir los recuerdos y los olvidos en la constitución de “la memoria activa del saber pedagógico”, pensada por Zuluaga, O.L. & Marín. D. (2006) Su palabra expuesta sintoniza el saber pedagógico alojado en su discursividad, en su práctica, en su elaboración. Son la posibilidad de la subjetivación del maestro en la recuperación de su identidad y la de sus instituciones en la evocación que hacen de su vida y de su experiencia.

Así por ejemplo, en el caso de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán, tenemos los relatos de Margarita Rosa Lujan<sup>93</sup> y Sergio Torres<sup>94</sup>.

En el caso de Margarita, es importante destacar su capacidad para captar el mundo lúdico de aquellos que aspiran a ser maestros y devolverlo al contexto social y político en que se inscribe la Escuela Normal Superior Santa Teresita, bajo la forma de experiencias pedagógicas.

“Hay muchos pretextos para aprender. Este año que es el año de la diversidad biológica, el año del bicentenario, la clase paseo la programamos con esa intencionalidad. ¿Quién la Planea? La planean desde los núcleos, en la jornada pedagógica los núcleos se reúnen, miran, traen la estructura de las áreas que manejan y entonces empiezan a mirar...” (Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en Mayo del 2010)

---

<sup>93</sup> Coordinadora de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán. Entrevista Mayo de 2010

<sup>94</sup> Rector de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán. Entrevista Mayo de 2010

“A mí me encantó una clase paseo que la llamamos reality normalista, me encantó porque eran unas pequeñas pruebas y unas pequeñas actividades aquí en el pueblo, había una actividad que ellos llegaban a la emisora, pero en la emisora ellos no iban a preguntar nada, tenían que construir un texto para un mensaje formativo educativo para la comunidad sobre una temática libre y en ellos por un momento hacían de locutores de la emisora, entonces el director de la emisora nos daba el permiso y allá todos los muchachos que iban llegando por equipos, era al que mejor hiciera la locución. Había otra base que era aquí en el asilo, los ancianos les contaban anécdotas, historias, cosas, de su vida y ya los muchachos venían y escribían los textos como crónicas de Sopetrán” (Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en Mayo del 2010)

Para ser más específicos se puede afirmar que Margarita tiene la potencia para pintar paisajes y diseñar fiestas y carnavales que insertan la Escuela Normal Superior en la vida del extenso territorio en el que la institución ejerce su función formadora.

Ese piso de allí está dedicado a volvamos al libro escrito, como un proyecto que hay desde Secretaría de Educación, todos están trabajando y se va a hacer por períodos como un homenaje, una feria sobre un libro determinado. Por ejemplo en este momento estamos trabajando lo que es “El país de la canela” de William Ospina, la semana pasada para el día del idioma fue un carrusel maravilloso y los de once todos representaron capítulos del “País de la Canela”. Y ayer en la feria del conocimiento (yo no lo vi) pero los estudiantes se fueron con cámaras hasta el río Aures y el río Cauca y aquí a la quebrada a filmar (Un once lo dramatizó y otro once hizo un video (yo no lo he visto pero me dijeron que había quedado muy bien)). Entonces es como eso, es aprovechar todas

las cosas que hay en el entorno como pretexto para aprender.  
(Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en Mayo del 2010)

Pero también tiene la fuerza en su discurso para idear la imagen del movimiento y de la iniciativa, tiene la memoria en su cuerpo para dibujar la superficie que le ha posibilitado habitar su Normal y leer los modos de habitarla de los otros maestros con los que coexiste. Es una fuerza que le ha posibilitado la resistencia y la fuga.

[...] En una investigación en la que yo participé con la pedagógica con motivo del “Proyecto Implante” del instituto nacional de pedagogía, la Normal hizo un estudio de caso [...], como resultados del proyecto se encuentra que en la Normal funciona algo que llamamos un dispositivo local, y éste en un momento evidencia que en la Normal hay una especie como de rejilla, por decir algo, que permite que las políticas lleguen pero que nosotros tengamos políticas institucionales que en un momento dado pueden transformar la política nacional y que de alguna manera también, nosotros de acuerdo a lo que tengamos, hay cosas que se negocian y de pronto hay otras cosas que uno dice: nosotros seguimos. A nosotros nadie nos dijo que tuviéramos un texto libre, que trabajáramos clases paseo, esas fueron políticas, iniciativas de la Normal, de la misma coordinación, del mismo trabajo con los maestros. Por ejemplo que el énfasis terminó, por el Ministerio ya la Normal no tiene énfasis, eso no quiere decir que en la Institución no sigamos trabajando con el mismo empeño, todo lo que tiene que ver con educación ambiental, porque eso obedece es a un diagnóstico que hay en la zona, es una zona que ya algunos autores incluso dicen que este es el desierto del occidente medio de Antioquia. (Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en Mayo del 2010)

En el caso Sergio, se destaca cómo el enamoramiento de un maestro por su oficio puede darse posterior a él, es decir no es buscado inicialmente, pero una vez aparece la posibilidad de pertenecer a la Normal y hacerse formador de formadores, es un asunto que le eleva el ego y le genera estatus en el medio social al que pertenece.

**Mi** historia como maestro nace en el momento en que estoy haciendo el bachillerato y estoy en lo que esa época llamábamos cuarto de bachillerato, cuando se pasaba a quinto, tenía uno que pensar si al graduarse como bachiller tenía la opción de ir a la universidad a formarse profesionalmente en alguna otra carrera o pasar a la normal (porque yo soy de aquí de Sopetrán) a formarme como maestro. En ese tiempo yo ya tenía dos Hermanas mayores maestras, entonces lo que yo conversó con ellas es lo siguiente: bueno, ustedes me van a ayudar para yo seguir en el colegio formándome como bachiller, y si me voy a la universidad ustedes me van a apoyar o no me van a apoyar? En ese momento me dijeron que sí, pero mi mamá me llamó aparte y me dijo: no esté seguro de eso porque ellas son mujeres, ellas seguramente se casan y cuando se casen ya tienen una obligación distinta con sus familias, mi mamá me dice lo mejor es que usted sea maestro y más adelante cuando sea maestro usted toma la determinación si se queda o no en el magisterio o hace otra cosa. Entonces al año siguiente yo pasé a la normal a formarme como maestro y desde entonces soy maestro, porque ahí me identifiqué y ahí y permanecí, entonces ya me seguí formando, pero fortaleciendo mi formación. (Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en Mayo del 2010)

Del mismo se resalta en él la manera cómo narra “el regreso” a la Normal y las emociones que le mueven el relato. Son emociones que como en él, habitan también en un significativo número de maestros de las Normales<sup>95</sup>, egresados de ellas, que por diversas circunstancias van y vuelven, siempre existe para ellos el camino del regreso.

[...] Por racionalización del recurso humano, en el año 1999, del Liceo José María Villa donde yo estaba, pasaron cinco maestros a la Normal. ¿Cómo elegir los cinco maestros que sobran? El rector a dedo dijo: ustedes los que están haciendo la vida imposible, porque éramos los que llamábamos a la reflexión de que esa no era la manera de obrar, de que había que replantear las cosas; entonces nos sacó a los cinco que invitábamos, pues como a la modificación de lo que se estaba haciendo ahí, y como el rector veía que yo tenía tanta relación con los estudiantes, entonces dijo, no pues si lo dejo aquí, se crece, entonces me sacó, los muchachos trataron de hacer alguna huelga pero obviamente no tuvo poder, y así fue como llegue a la Normal. Llegué con mucha confianza porque tenía, la formación como licenciado en matemáticas [...] Cuando llegué impacté, simpatiqué, tuve la aceptación de los muchachos y de los profesores y de la rectora, pues ella sabía qué trabajo hacia yo, porque antes de pasar a la Normal como docente, yo ya había sido maestro del Ciclo Complementario: en la reestructuración ellos necesitaban un profesor de Matemáticas y me buscaron a mí para que lo hiciera y ahí mostré mas pues como la calidad de mi trabajo; llegué y desde el 99 estoy. Ya en el 2004 cuando la rectora sale porque se jubila, el alcalde que era mi exalumno, empezó a mirar a quién dejaba en

---

<sup>95</sup> Otras historias parecidas se tejen en el trabajo: *Maestros de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia. “Historias de Vida”*. En una apuesta por “brindar algunas herramientas que se constituyan en la condición de posibilidad para articular la subjetividad del/de la maestro/a con el devenir de la historia del país, con las practicas docentes, con las trayectorias de formación y con las políticas educativas que han marcado la dinámica de las escuelas normales superiores”. (Suarez, J. & Yarza, A., 2008, p. 7)

la Normal de rector encargado, tomó la decisión y me dejó a mí, encargado; ya entonces se presentó la oportunidad del concurso, concursé para la rectoría, gané el concurso y entonces ya estoy en propiedad desde el 2005 prácticamente, hasta hoy. Así regresé a la Normal, porque yo soy egresado de la Normal. (Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en Mayo del 2010)

En el caso de La Normal Antioqueña, retomar los relatos de La doctora Ana Beatriz Gaviria, rectora y Nora Liliana Vásquez, coordinadora; es asistir a un encuentro con sus pasiones, con la vida misma en la que cada una ha puesto sus sueños y ha recorrido sus trayectos, sin que tenga que significar que son sólo rosas, también hay espinas, pero igual, son pasiones que las han habitado en su trasegar pedagógico. Nora Liliana es una maestra que lleva 15 años en la institución y lo narra con especial orgullo y pasión, habla de su estadía en la Normal como lo mejor que le ha sucedido en la vida y considera que todos los maestros que han pasado por ella, así también lo ven; cree que no existe un maestro que haya pasado por allí sin que haya aprendido, que se haya ido sin aprendizajes, dice que es posible que en el diario vivir sucedan cosas difíciles, pero que son sólo eso: sucesos difíciles y nada más. Encuentra alta significación en las narraciones frecuentes de maestros, quienes a su vez cuentan cómo sus maestros no los tuvieron en cuenta, los ignoraron o los marcaron para la vida, pero cómo también otros maestros les dieron la oportunidad de crecer porque creyeron en ellos, y consideran así que lo que son se lo deben al apoyo de un maestro. Su discurso se apasiona en el relato de su experiencia, en el encuentro con la pedagogía; asegura que su mayor deleite está en los acercamientos que puede tener con los maestros en formación, tanto desde su rol de coordinadora, como desde el componente académico que les orienta.

Para la doctora Ana Beatriz, hablar de su experiencia pedagógica es la licencia que le otorga la magia de transportarse a la fantasía que habita en su mundo

colorido, nutrido de afectos e historias vivas que armonizan el paisaje de su Normal al sacar de su estructura física y de sus murallas los personajes que aún residen en ellas.

Una de esas orgullosas historias es la manera cómo regresa a la Normal, donde hace especial ahínco en que siempre ha sido de allí. Ya se ha dicho el significado que tiene para un maestro o una maestra la Normal, su historia de regreso, su identificación con la memoria de su propia formación y su territorio.

“Yo soy exalumna de la Normal, estudié todos mis años acá desde primerito que llegué. Estudié Administración Educativa en San Buenaventura, Derecho en Bolivariana, pertencí a la junta directiva de la Normal durante nueve años, trabajé en Gimnasio Los Pinares, en Santa María del Rosario y llegué a la Normal. Asumí la rectoría hace cerca de cuatro años [...] La rectora de la Normal como cosa curiosa, no la nombra el secretario de educación sino el Arzobispo de Medellín. Digo llegué a la rectoría mas no a la Normal porque de aquí soy. (Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en septiembre de 2010)

Su conquista de la pedagogía está fundada en una apuesta por la calidad en el servicio, el gusto por hacerlo y por las maneras de cultivar el impacto que la misma institución ha ganado:

Esta Normal está pasada de hacer un estudio juicioso, (por falta de tiempo) del impacto que ha tenido la Normal Antioqueña en el contexto de Ciudad y de departamento. Hay una cosa bien importante que hay que resaltar: es la única Normal privada, de origen arquidiocesano en la ciudad. Y en la ciudad de Medellín no hay sino dos Normales: La otra Normal de Varones, ahora Normal Superior de Medellín y la Escuela Normal Superior Antioqueña,

que es la única privada en la ciudad. En medio de esta competencia de la educación por graduar tecnólogos, por graduar técnicos, por graduar profesionales, la Normal lucha por formar maestros,[...] ¿A dónde quiero apuntar? A que en el contexto de Medellín, la Normal más representativa ha sido la Normal Antioqueña [...]. La Normal ha sido querida, apetecida [...] La mejor promoción, la mejor propaganda es la misma calidad del servicio; aquí llega la gente referida por otra, que la prima mía, que la hermana mía, las mismas comunidades: estudió una monja y ya se vienen más monjas [...].(Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en septiembre de 2010)

Se considera una abanderada de defender la tarea del maestro y manifiesta que la labor del docente tiene que ser “un ejercicio permanente de alegría”, en donde reinen las maneras, los estilos y los modos.

Me he dado a la tarea de dignificar la tarea del maestro. ¿En qué sentido? El maestro tiene que tener decoro en su forma de proceder ¿Y qué es decoro? Los maestros no pueden ser a toda hora los de las bolsas más feas y mas traqueadoras, sáquele el ratico a una bolsita y llévela pulida, le traquea la bolsa por donde entra [...] Usted no puede estar con los zapatos con la suela rota, mándele a poner mediasuela o suela completa o espere hasta que le paguen, pero no se deje; cuando se vaya en un bus no se monte en un bus colgado en la puerta, espere que pase un bus donde usted se pueda sentar; cuando usted llegue: no llegue como con ochenta mil libros y cosas, pues como un enredo, no, no; busque la presencia [...] Así mismo, la discrepancia intelectual no nos tiene que llevar a la oposición personal. (Entrevista realizada por el Equipo de Investigación en septiembre de 2010)

Su voz y su pasión encarnan la fogosidad de la vocación y del carisma que habitan en su pensamiento, así como los afectos que personifican su relación con el entorno, con los otros y con lo otro que componen su contexto, el de la Escuela Normal Antioqueña. Su discurso está empoderado en una trayectoria viva que se evoca en su espíritu al narrar lo que concibe por 'ser maestro' y por 'formar maestros' en el contexto actual.

Ahora, en la Escuela Normal Superior de Medellín, por su parte, se encuentran los relatos de Martha Cecilia Gil<sup>96</sup>, Olga Lucía Sánchez<sup>97</sup> y Mónica Olarte<sup>98</sup>. En el ejercicio discursivo que se desarrolla en la entrevista<sup>99</sup>, se presenta una concepción de Maestro que se halla en transición, es decir, las maestras hablan de un Maestro capaz de reinventarse, de reivindicarse con su profesión, de fortalecer su existencia. Es una búsqueda de una nueva identidad de Maestro:

[...] Eso es lo que pretende el ciclo complementario, motivar procesos, generar e instalar procesos, dotarlos de conceptos básicos que luego le permita a él, seguir construyendo conocimientos por sí mismo, que el maestro confíe en sí mismo, dignificar la profesión, que se sienta seguro para interactuar con otros profesionales puesto que el maestro socialmente ha sido en este medio subvalorado, se siente operario, se siente como menos frente a un ingeniero, frente a un médico. Entonces el Ciclo le da confianza, le permite que se fortalezca en su existencia y que luego se asome a otras, afuera, a las instituciones, a las realidades sociales, interactúe con los otros profesionales de una

---

<sup>96</sup> Profesora de Pedagogía y coordinadora de la práctica pedagógica investigativa del ciclo complementario, quien lleva 30 años de experiencia en la Institución.

<sup>97</sup> Profesora de Pedagogía y ética y valores, desde el año 2008, igualmente con una trayectoria importante en el trabajo con los ciclos complementarios y las Escuelas Normales. Estuvo 34 años en la Normal de Abejorral, donde se desempeñó como maestra de pedagogía, coordinadora del Ciclo complementario, Coordinadora académica y rectora en encargo, entre otros. Además mi profesora de pedagogía como Normalista.

<sup>98</sup> Profesora de pedagogía, coordinadora del Ciclo de formación complementaria y profesora de la Universidad de Antioquia.

<sup>99</sup> Entrevista grupal realizada el 20 de mayo de 2009

manera tranquila y segura porque su discurso le da seguridad.  
(Entrevista Grupal, 20 de mayo de 2009)

Estos relatos acentúan la formación docente como punto fundamental en la tarea de la Escuela Normal, resaltan el énfasis que hace el Ciclo Complementario en la formación de maestros, desde su visión, no como enseñantes sino como seres humanos con potenciales desempeños en otras profesiones y con alto sentido de autoreconocimiento por su propio hacer. Sus discursos son reiterativos en que la formación de docentes no puede seguir centrada en la escuela y en el aula de clase sino que debe trascender sus fronteras hacia la realidad que se vive en otros espacios fuera del salón.

Entonces no solamente se prepara para que enseñe sino que se le dan elementos, para que ese maestro use el conocimiento pedagógico, para generar procesos educativos fuera del aula de clase, en otras instituciones, en otros medios y campos.  
(Entrevista Grupal, 20 de mayo de 2009)

Le otorgan al Maestro el carácter o el rol de acompañante de procesos, tanto en el ejercicio de su profesión, como en su mismo proceso de formación, un maestro que cambie la concepción de enseñante:

[...] prepararlos para desarrollarse como profesionales, no solamente en una institución sino en diferentes contextos donde la pedagogía pueda generar procesos formativos y educativos, por ejemplo la cultura Metro, es el ejemplo más claro de la pedagogía trabajando una ciudad, la educación en un hospital, generar proyectos en la calle con los niños, generar proyectos en una institución como ésta, por ejemplo durante los descansos, no está en el aula, es un proyecto. Entonces la pedagogía ya esta humanizando, acompañar estos niños de nosotros que en nuestras familias son tan supremamente, hoy en día disímiles, y familias con tantas dificultades, generar proyectos que le permita a

él diseñar proyectos de formación aunque no sea en un aula de clase. Yo puedo por ejemplo generar un proyecto de acompañamiento de los niños por ejemplo de la calle, en las horas de la tarde, de acompañar tareas por ejemplo de saber ver televisión, que eso es un trabajo que la gente no sabe hoy en día, interactuar con la tecnología, a eso le corresponde a la pedagogía: enseñar. (Entrevista Grupal, 20 de mayo de 2009)

Así mismo, refieren estrategias que emplean en el proceso educativo de los maestros en formación para contribuir a la meta que se proponen. Describen que para formar a sus maestros utilizan la crítica y la investigación dentro del mismo contexto de la Escuela Normal, en la interacción con pares académicos y con maestros en la conformación de redes de investigación.

Sí, la cotidianidad se vuelve el objeto, el objeto de estudio, el objeto de conocimiento de la misma cotidianidad, por eso se aprende a ser maestro aquí mismo o a partir no sólo de la mirada a sus formadores sino la lectura primero, del contexto primario que es la escuela Normal [...] Este año estoy implementando la estrategia de pares académicos y vengo observando en estudiantes un nivel de madurez se sienten felices, le evalúan al compañero un trabajo, se lo valoran, yo les doy criterios para esa valoración, y ese tipo de formación humaniza mucho a los estudiantes. De manera que la Normal en espacios de esa cotidianidad como decía la profesora Olga se vuelve [...], la miramos de una manera crítica, tomamos distancia para mirarla, eso caracteriza realmente a la formación del estudiante de la formación complementaria, pero nosotros la hacemos inclusive desde pre-escolar, nosotros en la Normal tenemos experiencias desde pre-escolar, los niños vienen con una auto-reflexión desde muy pequeños.” (Entrevista Grupal, 20 de mayo de 2009)

Así, sus relatos, dan cuenta de un nivel de auto-reconocimiento de sus prácticas y de su trayectoria como Institución formadora de maestros, que por demás, indican la construcción permanente y la generación de procesos y proyectos que se piensan instalados en el contexto.

#### **5.1.4 Los rostros**

Para ubicarnos en la territorialidad de las Escuelas Normales y en la identificación de sus rostros y de los de sus maestros, es necesario recurrir al sentido en el que Echeverri, A., los concibe en Clotilde: <sup>100</sup>

No se debe confundir el rostro magisterial con la cara, cutis, la tez o una imagen publicitaria del rostro; el rostro magisterial es paisaje, enunciados, prácticas, luchas estratégicas, imágenes, territorios, luz y oscuridad. [...] En una palabra, los rostros magisteriales son dispositivos; no son el rostro de cualquier maestro, ni de ninguno, son rostros tutelares productos de la composición y de la descomposición de cuerpos y miradas en un determinado período histórico. (Echeverri, A., 2010, p. 159).

Con esta idea, se le otorga sentido a la memoria visual que se acumula en las imágenes, superficies, discursos, maneras y tradiciones de las Escuelas Normales Superiores, en la intención de recuperar la utopía que se acalla en los márgenes de la legalidad y que se espera recoger en los paraísos de sus territorios.

Las pasiones aquí reflejadas, se entonan con el color de los paisajes que matizan en cada actuación los sujetos que habitan las Escuelas Normales. Revelan la

---

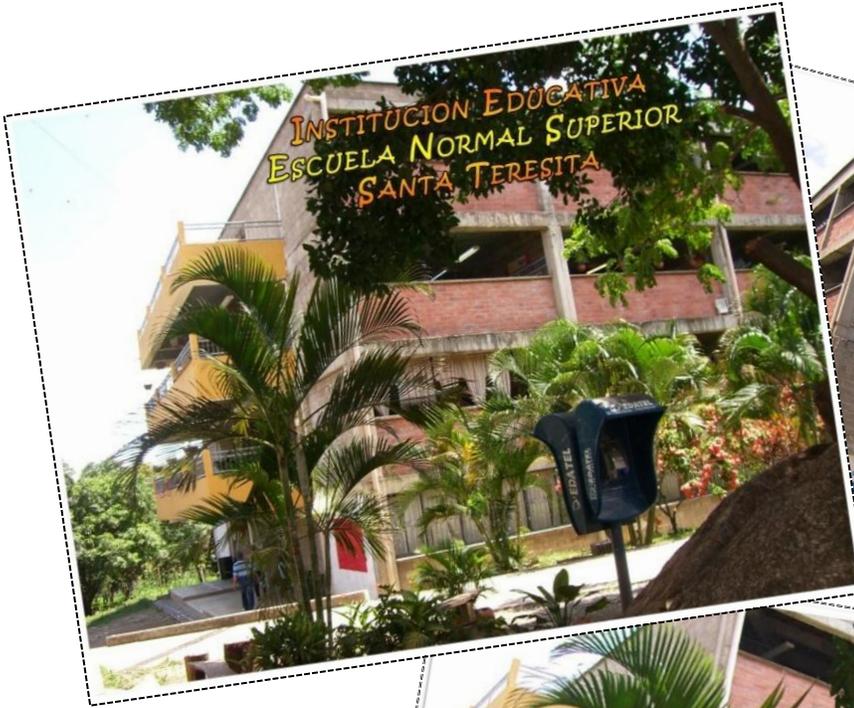
<sup>100</sup> Como la define Javier Sáenz, "*Clotilde: personaje que encarna la formación*, de Alberto Echeverri, presenta el desdoblamiento del concepto de formación en experiencia narrativa, que tuvo por escenario la vivencia del autor, en la reforma de las escuelas normales superiores en Colombia, en el departamento de Antioquia. Llevada a un dispositivo, la formación tiene por condiciones de emergencia, las tensiones entre la memoria y el olvido, reforzadas por los movimientos sociales en torno a la pedagogía, y los encuentros y desencuentros entre maestros e intelectuales". (Sáenz, J. 2010. p. 159).

magia del encuentro que se les posibilita en sus imaginarios, cuando son convocados por el asombro para recuperar la voz, el cuerpo y los senderos diseñados por la pedagogía.

Finalmente, La investigación para la educación es hoy, lo que según Savater, son los jóvenes para la sociedad: “Una presa muy codiciada por muchos grupos, son un bien de consumo en esta sociedad”.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Palabras dichas en la presentación del Libro *Ética para Amador* en edición especial para la Alcaldía de Medellín. Septiembre 3 de 2010.



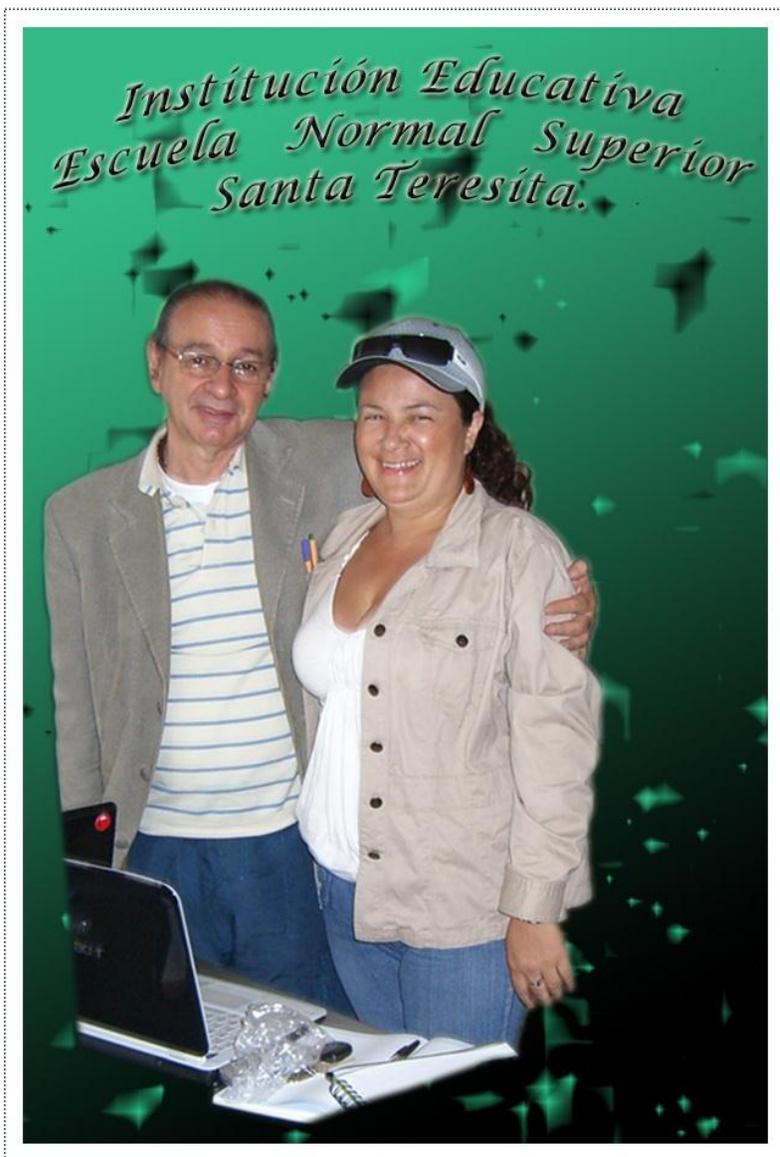
# SOPETRÁN



La voz de esta maestra, formadora de maestros tiene la potencia discursiva y motivacional para pintar paisajes en el imaginario de sus colegas y de sus estudiantes. Por demás la templanza para afrontar los retos de la cotidianidad y las demandas de la política pública con la suerte de la iniciativa y la proposición permanentes.



Los seminarios permanentes, los equipos docentes, los núcleos epistemológicos, el dispositivo formativo comprensivo, entre otros; constituyen la nuclearidad del saber pedagógico propio de las Escuelas Normales Superiores, en tanto son iniciativas únicas y gestadas en su interior, así como cultivadas a lo largo de sus trayectorias y a pesar del peso de la norma.



El maestro Echeverri, tiene una vida llena de historias y una historia llena de vida, adornadas con los aderezos de la pedagogía y enriquecidas con los relatos que solo se pueden evocar en los senderos infinitos que conducen a las Escuelas Normales del país, y que privilegiadamente hemos podido leer y escuchar quienes por decisión asistimos a la construcción de la historia que se teje en su compañía. Algunos de esos relatos se guardan escritos, pero son más los que se quedan en el corazón para ser recordados con la memoria del afecto de un maestro o de una maestra...



La apuesta por el conocimiento y por la producción de saber pedagógico se decantan en indicadores de sistematización de experiencias y proyectos de investigación, como resultados del compromiso serio y el trabajo riguroso que se lleva a cabo en las ENS. Experiencia que inició con el proceso de reestructuración y que se mantiene hasta hoy en sus requerimientos de autoevaluación y de verificación.



Las convicciones pedagógicas de las ENS han construido el sentido de aquellos espacios que los rigores investigativos convencionales han cuestionado o reducido a meros ejercicios significativos.

Sus sentidos de la problematización potencian la cotidianidad en oportunidad de construcción de saber.





Los escenarios son únicos, llenos de magia, color, pasión y fantasía.



# **ESCUELA NORMAL SUPERIOR ANTIOQUEÑA**



La vida de la Normal es un libro para leer, pero también es un manajo de afectos para llevarse y de recuerdos para dejar en el corazón de quienes la visitan, la habitan y la han ayudado a edificar.

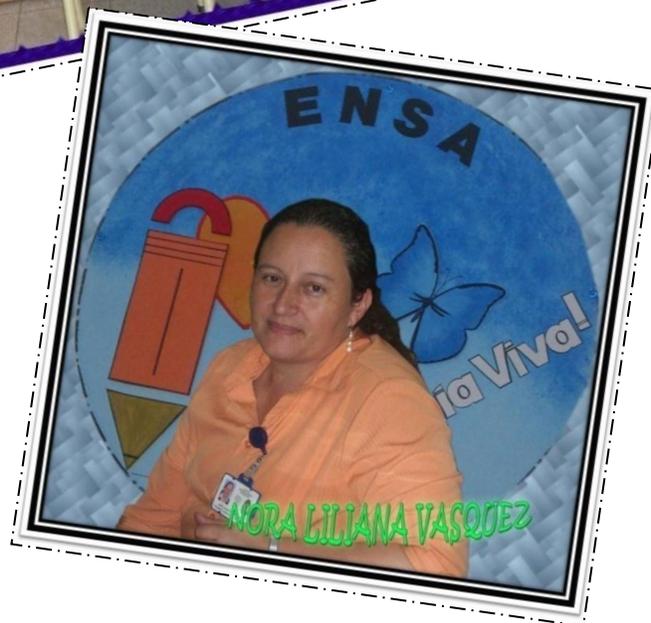


El ejercicio de la escritura es un evento de significación que le aporta a la construcción de la historia institucional.

Cada momento contiene significado y cada momento tendrá que ser contado para que otros puedan leerlo.



Nora Liliana Vásquez, una mujer que al hablar de su Normal, deja salir la inmensa pasión que suscita el trabajo realizado y las expectativas de un futuro mejor para las instituciones formadoras de maestros y las vidas de los que allí se preparan.

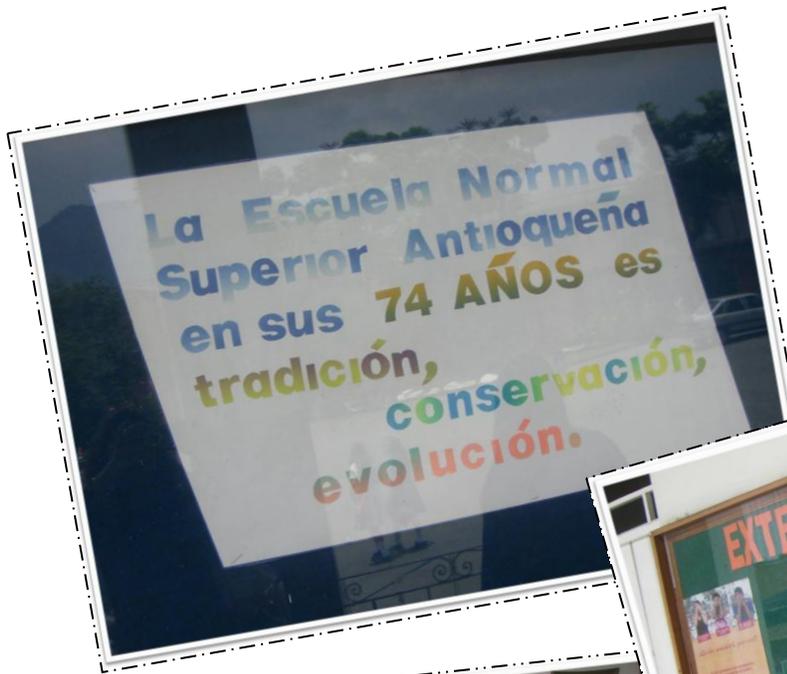


Ejemplo de vida, constancia y dedicación.



Lugares plagados de recuerdos, que dibujan el camino hasta ahora recorrido y nuevas rutas por descubrir...

Personajes simplemente INOLVIDABLES...



La creatividad no se hace esperar, basta con recorrer los pasillos de las Normales, para encontrarse con las creaciones de los maestros que las habitan y les dan vida.





Merecidos reconocimientos a la labor de estas instituciones  
moldeadoras del alma de las y los maestros.





**ESCUELA NORMAL SUPERIOR ANTIOQUEÑA**

**XI Foro Pedagógico**

Jueves 21 de octubre de 2010

**DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS**

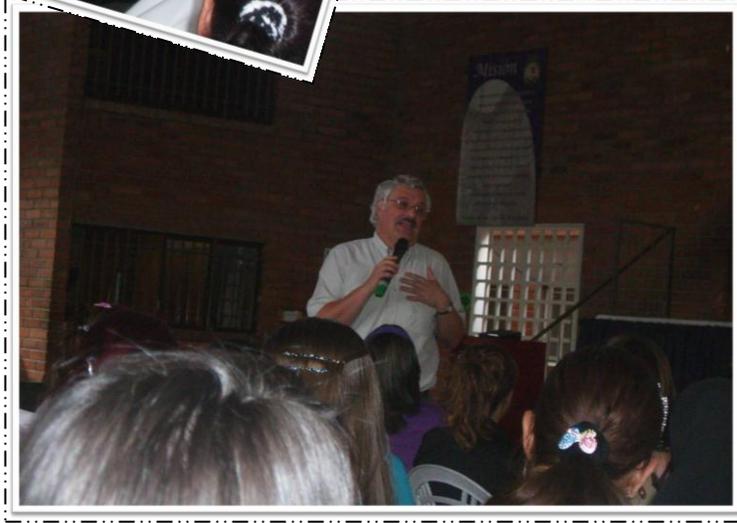
**OBJETIVO**  
 Analizar aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares relevantes para el desarrollo humano desde las dimensiones, dinamizando procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias.

**AGENDA**

- 7:00 a 8:00 a.m. INSCRIPCIONES
- 8:00 a 8:15 a.m. INSTALACIÓN
- 8:15 a 9:30 a.m. "La Magia de Aprender en el País de las Maravillas" Esp. Patricia Gil Henao
- 9:30 a 10:00 a.m. REFRIGERIO
- 10:00 a 10:30 a.m. Presentación de la Revista PENSAMIENTOS PEDAGÓGICOS.
- 10:30 a 12:45 p.m. "Las competencias desde la Pedagogía Dialogante. Su impacto en el currículo y en la evaluación" Dr. Julián de Zubiria Samper
- 12:45 a 2:00 p.m. CLALAUSTRACIÓN Y ENTREGA DE MEMORIAS Y CERTIFICADO

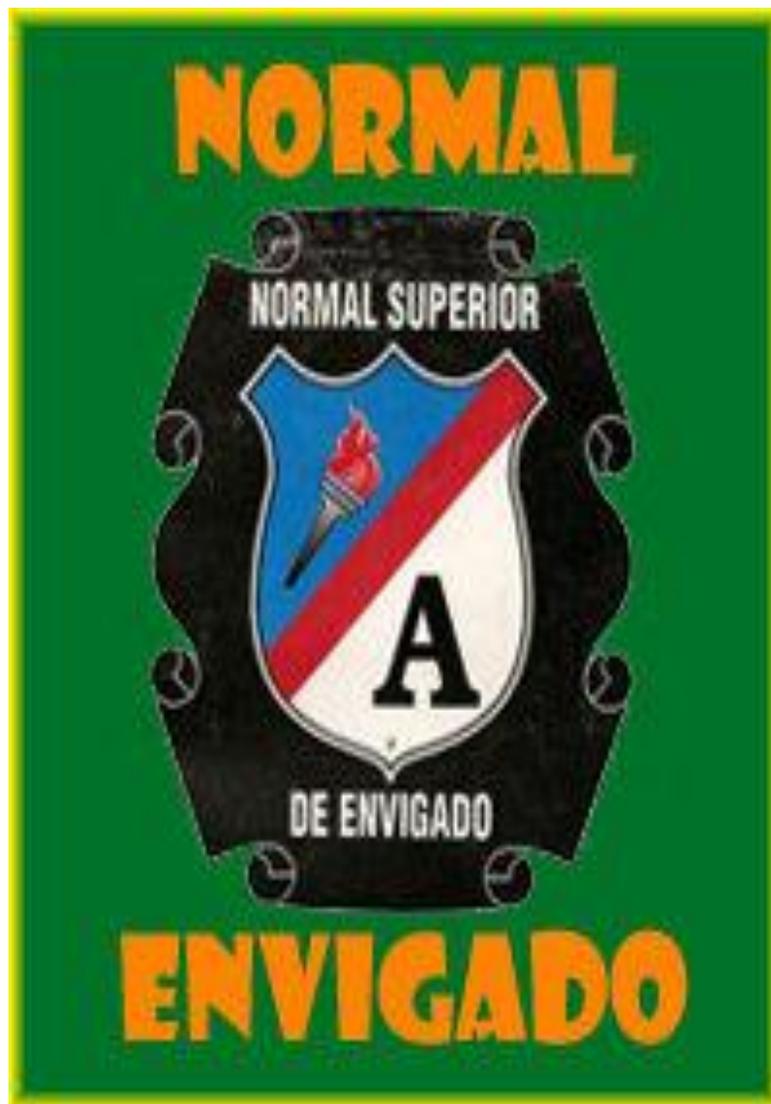
**INVERSIÓN**  
 \$ 30.000 por persona. Incluye: Revista Pedagógica, Certificado y Refrigerio. Favor consignar en la cuenta de ahorros 10805000482 de Bancolombia a nombre de la Escuela Normal Superior Antioqueña y enviar por fax al 2 39 95 89 escribiendo los datos de los participantes

239 60 22 ext. 111-115 ó 121  
 ensab@hotmail.com Carrera 36 A # 48 - 55  
 Barrio Buenos Aires- Medellín



Eventos planeados en pro de la labor desempeñada por las Escuelas Normales y en sintonía con los intereses y las necesidades de los futuros maestros que en ellas han encontrado su lugar.

*INSTITUCION EDUCATIVA  
ESCUELA NORMAL  
SUPERIOR DE ENVIGADO*





Institución llena de vida que anidan en el corazón grandes afectos personales.



Personajes que con su trabajo contribuyen a los cientos de sueños que se entretajan en la Escuela Normal...

Escenarios por los que se pasea el conocimiento de la mano tomado de la mano con el esplendor de la naturaleza.



¡De nuevo la creatividad se hace presente!... En cada esquina y pasillo de la Normal se hace evidente el trabajo de quienes la habitan.



Nuevos reconocimientos que llenan de ánimo y fuerza a los por un lado, a los maestros que allí enseñan y por el otro, a los maestros que allí se forman.



Arte, vida y naturaleza inundan los escenarios de la Escuela Normal.



Los Alumnos... futuros maestros, frutos del trabajo comprometido y apasionado, que ve en ellos la esperanza de una sociedad mejor.

# YARUMAL REDMENA 2.010





El trabajo mancomunado de quienes tejen los sueños y proyectos de la Escuela Normal...

Maestros llenos de historias que dibujan los senderos de una tradición.



Lugares que en su lejanía posibilitan la construcción de nuevos escenarios plasmados de belleza y memoria.

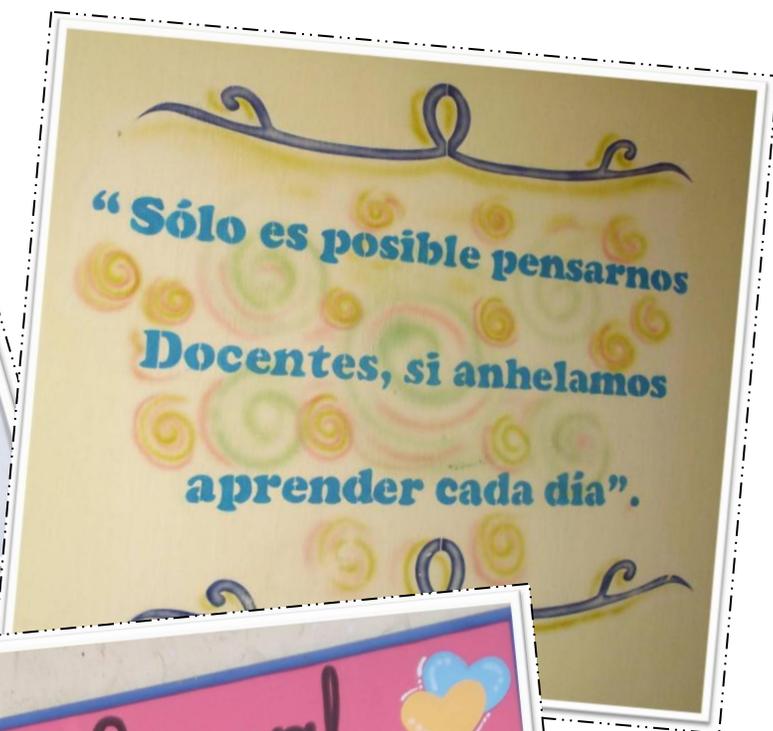
Espacios llenos de actores que defienden los derechos de las niñas y los niños que hacen parte de la Escuela Normal.



Reuniones y seminarios que re-conceptualizan las prácticas formativas que tienen lugar en la Escuela Normal y que abren la posibilidad de un encuentro entre pares que enriquece a cada institución y a quienes la habitan.



La mezcla perfecta entre fantasía,  
imaginación y creatividad



Evidencia del refugio en el que se ha convertido la Escuela Normal.



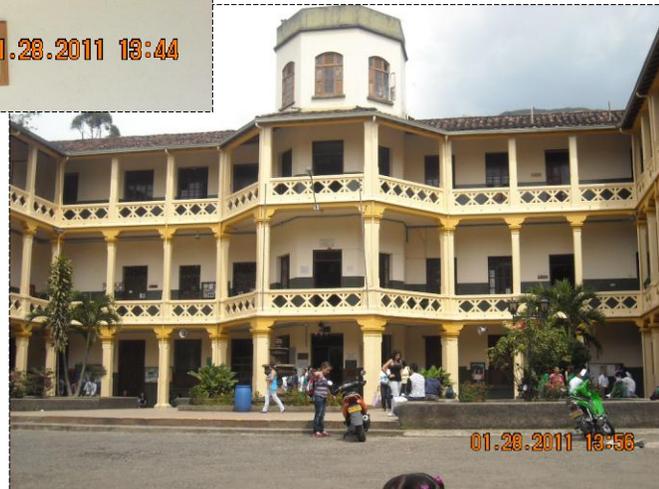


Una generación tras otra, entusiasmadas con el recorrido de un sendero hecho por la pedagogía y sus personajes.



Sujetos llenos de sueños que encuentran en la Normal y el conocimiento que la rodea un estilo de vida.

# ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEDELLIN





“Cuando la cotidianidad se vuelve objeto de conocimiento, se aprende a ser maestro, a partir no solo de la mirada de sus formadores, sino de la lectura del contexto.”

*Olga Lucía Sánchez*



“La observación aislada de la emoción, de la vocación, del entusiasmo y del amor no permiten ni conocer ni vincularse con el contexto...”

*Giovanny Estrada*



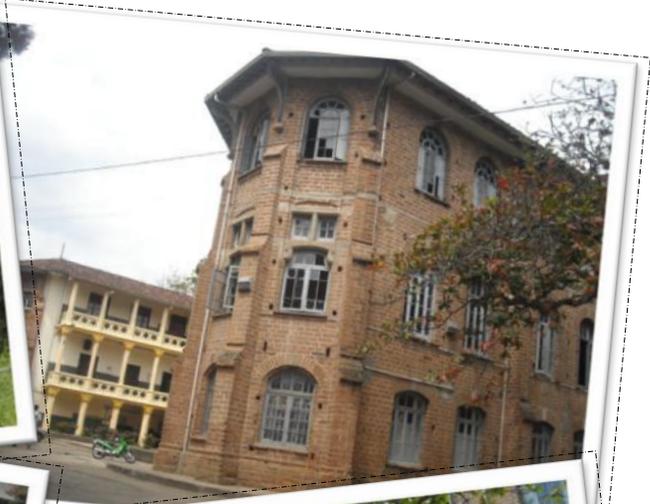
El texto, es una realidad que contiene un soporte portador de significados, que el maestros debe identificar, re-conocer y comprender desde el seguimiento continuo para dinamizar, efectivizar y ejecutar con éxito su práctica pedagógica.

*Giovanny Estrada*



“La Escuela Normal tiene un gran reconocimiento social por las huellas que ha dejado en los distintos sitios en que sus egresados ejercen su labor...”

Los egresados



“...la escuela Normal, aparte de ser reconocida por su arquitectura, lo es por su largo recorrido histórico y prestigio mantenido durante tantos años, formando maestros y seres humanos íntegros y autónomos...”

*Martha Cecilia Gil  
Alba Lucia Sanchez*



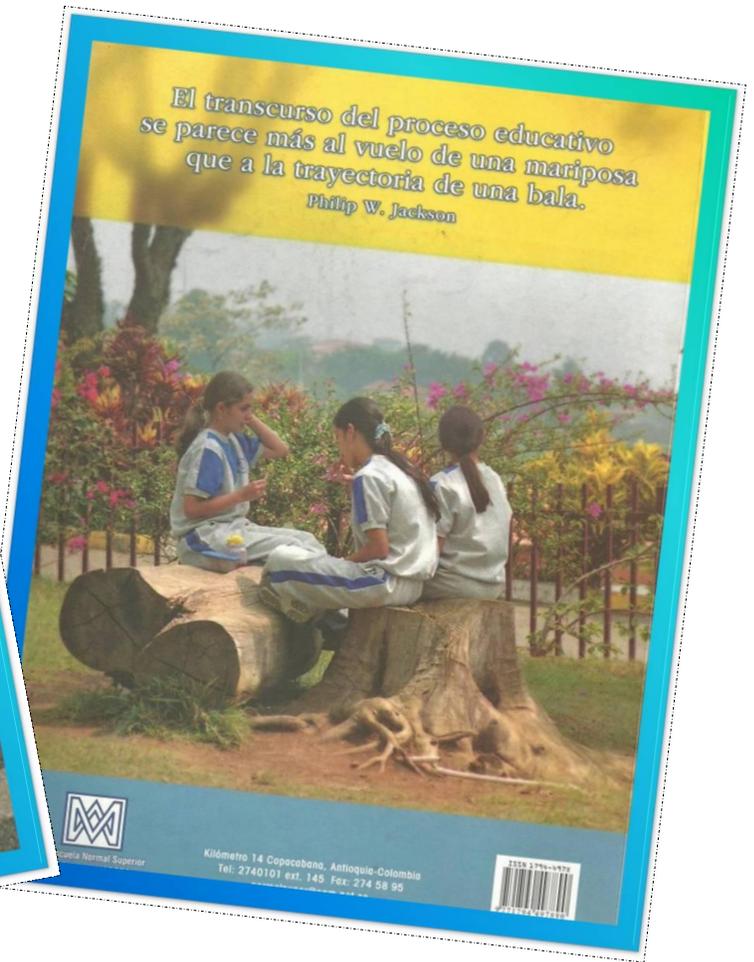
“La vida en la Normal se convierte en  
un aprendizaje continuo, un compartir  
duradero y un soñar el futuro”

*Martha Cecilia Gil  
Alba Lucia Sanchez*

I.E. Escuela Normal Superior

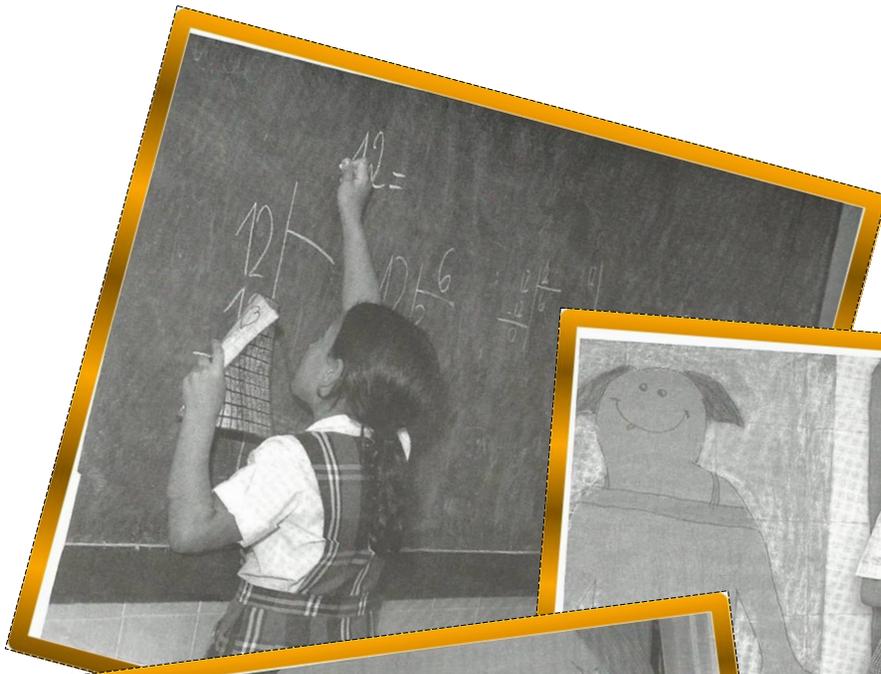
MARIA AUXILIADORA

COPACABANA



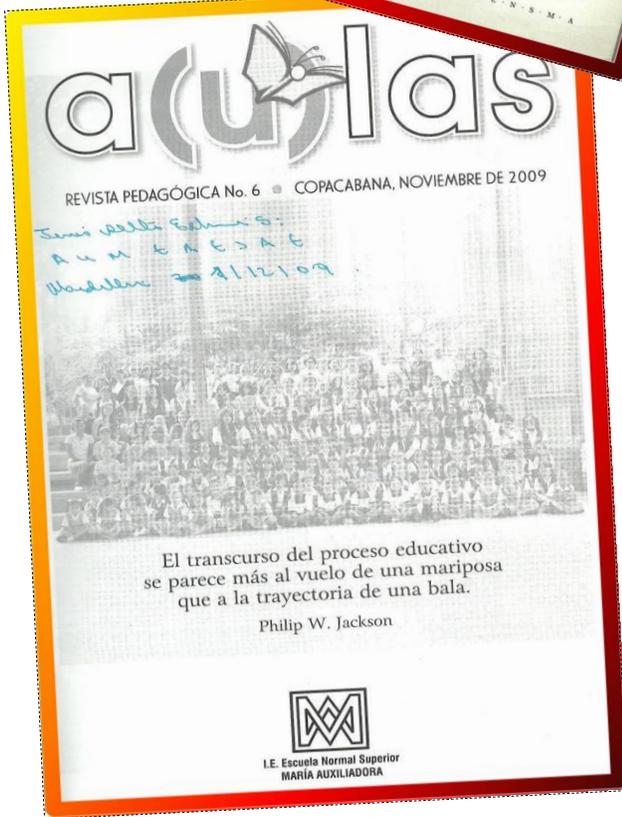
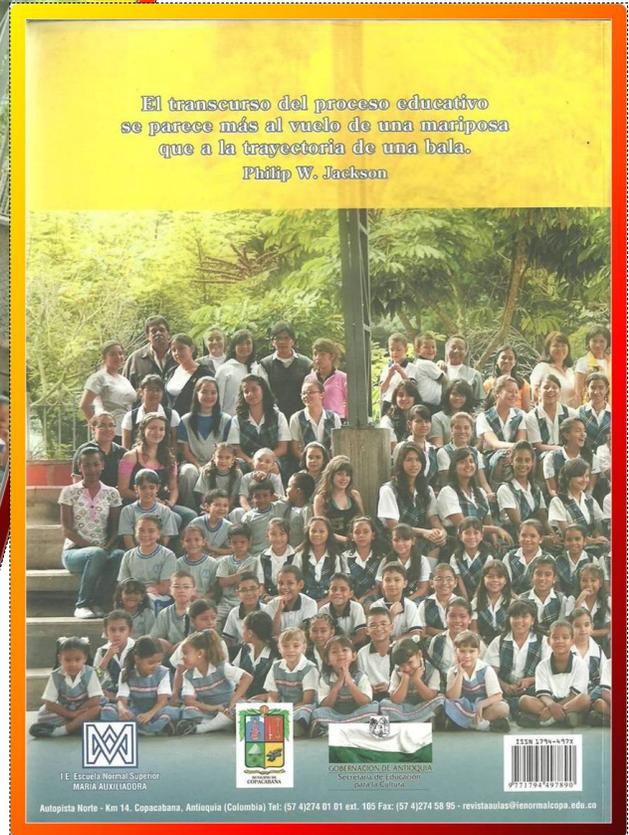
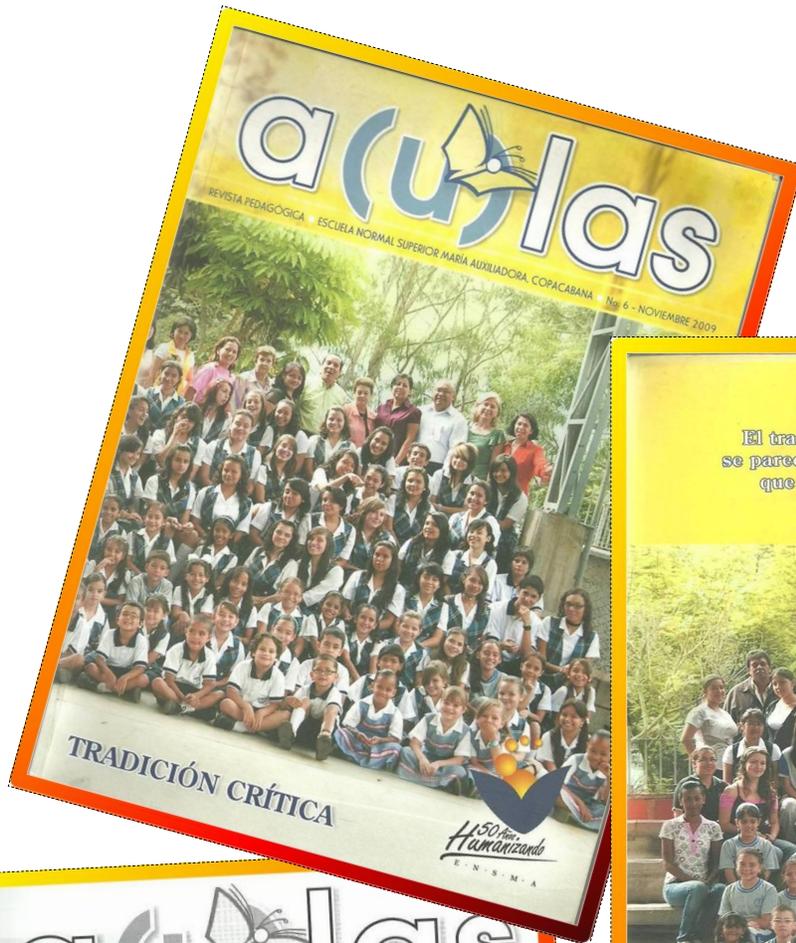
El transcurso del proceso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala.

PHILIP W. JACKSON.



Enseñar es explorar,  
multiplicar las ocasiones  
de admirarse; la  
educación conecta la  
voluntad y el corazón.

EDUARDO CLAPAREDE



Los habitantes del mundo normalista hemos vuelto a recordar las palabras que nombran el oficio, que describen los objetos y sujetos del mismo, que explican las ciencias y nos aproximan al entorno ecológico y político. En una palabra se ha recuperado la memoria.

ALBERTO ECHEVERRI S.



La primera felicidad de un niño es  
saber que es amado.

Don Bosco

## **Bibliografía**

### **Revistas**

Ávila, J. (2007). La ortodoxia neoliberal en las políticas de la contrarreforma educativa en Colombia. *Revista Educación y Cultura*. (78).

Baena, C. (2006). El Maestro: Ilusión y realidad. *Revista A(u)las*. (3), 59 – 69.

Cermeño, M.C., (2009). La acreditación y certificación de las Instituciones Educativas: ¿Hacia la calidad, la autonomía y los aprendizajes? Debate. *Revista Educación y Cultura*, (82), 29 - 35

Cardelli, J. & Duhalde M, 2001. Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* (308).

Díaz, M., (1986). El Modelo Pedagógico Integrado. *Educación y Cultura*. (7), 60-63

Díaz, M., (1986). Los Modelos Pedagógicos. *Educación y Cultura*. (8), 45 - 49

Echeverri, G., (2007). Escritura de Maestros y Pensamiento Pedagógico en Colombia. *Revista textos*. (10). 111-127.

Echeverri, A., (2001) Postdata a una Investigación Concluida (Aciforma). *Cuadernos Pedagógicos* (15), 35-42.

Echeverri, A., (1996). Proyecto Reestructuración de Escuelas Normales en el departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*. 8(16), 19-29.

Fazio, H. (2007). La Historia del tiempo presente y la modernidad mundo. *Historia Crítica*, (34), 184 – 207.

Garcés, J.F., 1996. Anotaciones sobre el subsistema de formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*. 8(16), 49 - 57

Jaramillo, R., (2009). A propósito de la des-acreditación de las Escuelas Normales Superiores. *Educación y Cultura*, (82), 36 -39.

Jaramillo, R., (2008). Políticas Públicas y profesión Docente. *Educación y Ciudad*. (14), 61- 76.

López Fabra, L. M. (2001). El colectivo docente en el imaginario del docente en formación. *La Lupa pedagógica*. (3), 15.

- Marín, D., (2003): Investigación y Formación de Docentes en la escuela Normal Superior. Análisis y perspectivas. *Revista Pedagogía y saberes*. (19). 43 – 52
- Martínez, A. & Álvarez, A., (1990), El maestro y su formación: La historia de una paradoja. *Educación y Cultura*. (20). 5-8
- Martínez, A. & Unda, M.P., (1998). El maestro y su formación: Del devenir moderno al devenir contemporáneo. *Educación y Ciudad*. (5), 86 – 99.
- Mejía, M.R., (2009). La calidad de la educación, una búsqueda polisémica en tiempos de globalización. *Educación y Cultura*. (82), 66 - 76.
- Narodowski, M., (2010). Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó. *Revista Educación y Pedagogía*. 22(58), 29-36.
- Pulido, O., (1986). El movimiento pedagógico y el problema de la organización. *Educación y Cultura*. (9), 62 -64
- Quiceno, H., (2006) El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. Memoria precongreso de Asociación Colombiana de Facultades de educación (Ascofade). *Revista Educación y Pedagogía*. Separata, (33 - 53).
- Quiceno, H. (1996). Rousseau y el concepto de formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14 y 15), 66 – 91.
- Restrepo, B., (S.F). Aportes de la Investigación-Acción Educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Revista Educación y Educadores*. 6. 91-104.
- Restrepo, B., (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*. 21(53), 103-112
- Restrepo, B., (2006). Tendencias Actuales de la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. *Revista Educación y Pedagogía*. 18(46), 79-90.
- Restrepo, B., (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Revista Pedagogía y saberes*. (18).
- Ríos, R., (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico Colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*. 18(44), 11-31.
- Rodríguez, H.M., (2004). Investigación en la escuela normal superior. *Revista Colombiana de Educación*. (47), 181-198.
- Salazar P., (2008). La calidad en la Educación Pública. *Educación y Ciudad*. (14), 11-28.

Santamaría, et al, (2009) Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal. *educarlatinoam.estud.educ.* 5(1), 71 – 95

Sierra, S.S., 2010. Patio 13: una experiencia de formación con niños y jóvenes en situación de riesgo. *Revista a(u)las.* (7), 70 - 79.

Trejo, Y. & Mercado, N. (2001). Imágenes de la Investigación Educativa. *La Lupa Pedagógica*, (1), 16.

Valencia, C.H., (2005). Las Escuelas Normales y la Formación del Magisterio en Manizales en el siglo XX. *EccoS-Revista Científica, Sao Paulo.* 7(2), 451 – 470.

Vásquez, C., (2006). Investigación en la Escuela Normal Antioqueña (ENSA). *Revista Pensamientos Pedagógicos*, (1), 43-45

Zapata, A. (2010). Ser Maestro: Una vocación de amor, en el amor y para el amor. *Revista Pensamientos Pedagógicos*, 5, 44 -45

Zapata, J. & Velez, L., (2008). La investigación en la formación de maestros y maestras: qué y cómo se enseña y se aprende. *Uni-pluri/versidad.* 8(1), 1 -13

Zapata, J. & Zapata, I., (2011). *Por una escuela sin fronteras. La pedagogía Social en la formación de maestros y maestras.* Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Zuluaga, O. & Marín, D., (2006). Memoria Colectiva. Memoria activa del Saber Pedagógico. *Educación y Ciudad - IDEP*, (10), 63 – 87

\_\_\_\_\_. (2004). De la investigación que es formativa y produce conocimiento: una experiencia de investigación en la escuela Normal Superior. *Revista Pedagogía y saberes.* (20). 31 – 38

\_\_\_\_\_. (2004). Fuentes para una historia crítica de la Escuela Normal. *Revista Aulas.* (1). 33 - 59

### **Libros y documentos**

Anacona, M. (2007). Políticas públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali. 1975 – 2005. En, M. Baracaldo. *Investigación de los Saberes Pedagógicos*, pp.55 -117. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

- Arciniegas, S. J. (1995). Presentación. En: ASONEN. Hacia el rescate de la Pedagogía. Antioquia: S.E.
- Baracaldo, M., (2007). *Investigación de los Saberes Pedagógicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Barrera, A. & León, C., (2007). Caminado hacia el horizonte. La investigación en la Escuela Normal Superior De Ocaña. En: Parra R. (Ed.), *La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales* (pp.387–440). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bourdieu, P., (2000). *Cuestiones de sociología*. (pp. 135-136). Madrid: Ediciones Itsmo.
- Campo, A., et al. (2006). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castro, J., Pulido, O., Peñuela, D. & Rodríguez, V., (2007). *Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia 1991 – 2002*. (pp. 13 - 22) Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores. (2000). *Formación de Maestros. Elementos para el debate*. Bogotá: S.E.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2, Montevideo: Ediciones Nordan
- Díaz, A., (1994). Métodos, actividades y sujetos de la educación. En Díaz, A., *Docente y programa. Lo Institucional y lo didáctico*. (pp. 89-122) Buenos Aires: Rei – Aique
- Díaz, M., (1990). Pedagogía, Discurso y Poder. En Díaz M. & Muñoz. J., (Eds.), *Pedagogía, Discurso y Poder*. (pp. 39 – 67). Bogotá: Corprodic.
- De Zubiria, J. (1997). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Echeverri, A., (2009). Un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Un aporte. Trabajo de Investigación para optar por el título de Doctor en Educación, Universidad del Valle.
- Echeverri, A. (1997). *Apropiación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un Modelo Comprensivo de la Formación de Docentes*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Echeverri, A. Et al. (2009). *El maestro como sujeto público, práctica pedagógica e institución de formación de maestros: estudio de caso de la escuela normal*

*superior santa teresita*. Sopetrán, Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia, Sede de Investigación Universitaria.

Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M. (2004). *Emergencia y consolidación del dispositivo formativo comprensivo en las Escuelas Normales Superiores: su incidencia en la vida cotidiana*. Sopetrán, Marinilla y Copacabana. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Elliott, J., (1994). La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado. En Manzano P. (Trad), *La Investigación-acción en educación* (2ª ed). (pp.234-260). Madrid: Morata.

Estrada, G. (2010). La lectura de contextos: una deconstrucción sistemática de la realidad educativa para mejorar la Práctica pedagógica. En Jaramillo, R. (Coord), *Formación de Maestros y Contexto Social*, (pp.159-165). Medellín: REDMENA

Federici, C., et al. (1984). *Limites del cientificismo en la educación*. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Epistemología - Asociación Centro Internacional de Física ACIF.

Foucault, M., (1970). *Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno editores.

Foucault, M., (1992), *Microfísica del poder*. (pp. 188-189) Madrid: La piqueta.

Garcés, J.F. (1996). Currículo y plan de estudios. En: ASONEN. Maestros para el siglo XXI. Antioquia: S.E.

Gelvez, H., (2007). *De las Prácticas Docentes Distributivas a las Prácticas Docentes Investigativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Gil, M. 2011. Algunas experiencias significativas en Educación y Pedagogía Social desde la educación formal e informal, la educación para el trabajo y el desarrollo humano. En: Zapata , J. J. & Zapata, Irene. Por una escuela sin fronteras. La pedagogía social en la formación de maestros y maestras. (pp. 149 - 172). Medellín: Universidad de Antioquia

Gil, M. & Sánchez, A., 2010. La Escuela Normal Superior de Medellín y sus proyecciones al contexto social. En: Jaramillo, R. (Coord) Formación de maestros y contexto social. (pp. 175 - 178). Medellín: REDMENA

Giroux, H., (1990/1997). *Los Profesores como Intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.

Herrera, G. (2011). Vigencia de las Escuelas Normales colombianas en la crisis de la modernidad y los dispositivos que la han configurado. Anteproyecto para

presentación de candidatura al doctorado. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Jaramillo, R., (2007). Cultura investigativa y formación de maestros con calidad. En Parra, R., Restrepo, B., Jaramillo, R., Castañeda, E., Camargo, M., Herrera, O., et al. (Eds.), *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación y REDMENA.

Jaramillo, R. (2010). *Formación de Maestros y Contexto Social*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación y REDMENA.

Jaramillo, R., (2008). *Investigación y Formación de Maestros*. (p.8). Medellín: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y REDMENA.

Loaiza, Y. E. (2007) *El maestro de las escuelas normales del departamento de Caldas 1963 – 1978*. Tesis Doctoral, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Martínez, A., (2004) *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.

Martínez, A., (2010). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. En Martínez, A. & Álvarez, A., (Comp.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (p.5, 127- 164). Bogotá D.C: Editorial Magisterio.

Martínez, E. et al. (2000). *Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. Bogotá: S.E.

Ministerio de Educación Nacional. 2006. Lineamientos para la Acreditación Institucional. Bogotá: S.E.

Mclaren, P., (1997). Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza. En: Giroux, H., (1990/1997). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (pp 11- 24) Barcelona. Paidós

Parra R., (1996). *Escuela y modernidad en Colombia .Alumnos y Maestros. Tomo I*. Colombia: Tercer Mundo Editores

Parra, R., (2007). *La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Parra, R., (2003). *La memoria Escolar. Identidad y Producción de Sentido*. Bogotá: Icfes - Ministerio de Educación Nacional.

Parra, R., (1986). Los Maestros colombianos, (pp. 54-55) Bogotá: Plaza y Janes.

Parra, R., (1996). Los maestros normalistas. En Parra, R., (1996) *Escuela y modernidad en Colombia. Alumnos y Maestros tomo I*. (pp. 299 – 341). Bogotá: Fundación FES. Fundación Restrepo Barco.

Peláez, L. & Cano A., (2007). Pensarse a sí mismos, un horizonte para los maestros en el siglo XXI. En: Baracaldo, M. *Investigación de los Saberes Pedagógicos*, pp.119 - 139. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Puerto, A. et al. (2007). Marcas y gestos de los cuerpos de los jóvenes. En: Baracaldo, M. *Investigación de los Saberes Pedagógicos*, pp.141 - 157. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Rentería, P., (2004). *Formación de Docentes. Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Restrepo, B., (2007). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. En Parra, R., Restrepo, B., Jaramillo, R., Castañeda, E., Camargo, M., Herrera, O., et al. (Eds.), *Cultura investigativa y formación de maestros* (p.86). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Restrepo, B., et al. (2004). *Investigación Acción – Educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Medellín: Santillana

Restrepo, D.I. 2003. La falacia Neoliberal. Bogotá: Antropos.

Sáenz, J. (2010). Clotilde: personaje que encarna la formación. En: Sáenz, J. (editor) *Pedagogía, saber y ciencias*. (pp. 155 - 183). Bogotá: Universidad de Antioquia y Universidad Nacional de Colombia.

Stenhouse, L., (1987/1996). Lo que la investigación puede brindar a los profesores. En G. Solana (Trad), *La investigación como base de la enseñanza*. (pp. 69 – 91). Madrid: Morata.

Suarez, J. & Yarza, A., (2008). Las historias de vida de maestros: un encuentro con la historia del saber pedagógico en las escuelas normales superiores de Antioquia. En: Suarez, J. & Yarza, A., (Comps). *Maestros de Escuelas Normales Superiores de Antioquia “Historias de vida”*. (pp. 5 -12). Medellín: S.E.

Zuluaga O.L., (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Anthropos.

Zuluaga, O.L., & Echeverri, A., (1999). *Proceso de lectura y escritura arqueológica*. Medellín: S.E.

## Congresos

Encuentro Nacional de Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación. *Construimos juntos el futuro Maestros para el siglo XXI*. (1996, La ceja Antioquia). Memorias. Asociación Nacional de Escuelas Normales ASONEM. 1996

Seminario Taller hacia el rescate de la pedagogía. (1995, San Pedro de los milagros, Antioquia). Memorias. Asociación Nacional de Escuelas Normales ASONEM. 1995.

## Sitios web

Aprende en Línea, Unipluriversidad. *Profesionalización Docente y la Noción de Maestro Investigador: en perspectiva global – local*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewPDFInterstitial/7201/6654>

Aula2punto.net. *Ciencia, revistas científicas y el Science Citation Index: o cómo volvernos locos a golpe de números*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de [http://www.aulados.net/Ciencia\\_Sociedad/Ciencia\\_indices/SCI\\_revistas\\_investigadores.pdf](http://www.aulados.net/Ciencia_Sociedad/Ciencia_indices/SCI_revistas_investigadores.pdf)

Aula Virtual, CEP Castilleja de la Cuesta. *El Docente: Responsable de la Investigación Pedagógica*. Recuperado el 10 de Octubre de 2010, de [http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente\\_responsable\\_investigacion\\_pedagogica.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente_responsable_investigacion_pedagogica.pdf)

Banco de la República. *V congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica. La investigación e innovación en el aula: Estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación*. Recuperado el 3 de diciembre de 2010, de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen9.htm>

Calvo, G. *El Docente: Responsable de la Investigación Pedagógica*. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de [http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente\\_responsable\\_investigacion\\_pedagogica.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/formacion/articulos/investigacion/docente_responsable_investigacion_pedagogica.pdf)

Colombia aprende, La red del conocimiento. *Proyecto Formarte*. Recuperada el 20 de diciembre de 2010, de

<http://www.redeaprender.org/micrositio/?q=node/21/23>

Dialoga, Profesionales en Educación. *Las Escuelas Normales en el contexto de las políticas para educación superior*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de [dialoga.com.mx/Contenido/PDF/.../20080300\\_fdo\\_Articulo\\_contexto.pdf](http://dialoga.com.mx/Contenido/PDF/.../20080300_fdo_Articulo_contexto.pdf)

Dialnet. *Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador*. Recuperado el 12 de diciembre de 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041261>

El libro total. *Inicio*. Recuperado el 26 de diciembre de 2010, de [http://www.ellibrototal.com/ltotal/nuevo\\_inicio.jsp?t\\_item=2&id\\_item=3811](http://www.ellibrototal.com/ltotal/nuevo_inicio.jsp?t_item=2&id_item=3811)

El libro total. *Instruir, Adiestrar o Educar*. Recuperado el 26 de diciembre de 2010, de <http://www.ellibrototal.com/ltotal/ficha.jsp?idLibro=3811>

Escuela Normal Superior de Caldas 2008. *Fundamentos*. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de <http://www.normalsuperiordecaldas.edu.co/fundamentos/funleg.html>

Escuela Normal Superior de Popayán. *Orígenes y Trayectoria*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de [http://www.normalpopayan.edu.co/contenido/contenido.php?id\\_contenido=3](http://www.normalpopayan.edu.co/contenido/contenido.php?id_contenido=3)

Escuela Normal Superior de Villahermosa. *Reseña histórica del proceso vivido para la obtención de la acreditación de de la normal de Villahermosa Tolima como Escuela Normal Superior*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de [http://www.google.com.co/#q=RESE%C3%91A+HISTORICA+DEL+PROCESO+VIDO+PARA+LA&hl=es&biw=1276&bih=564&rlz=1R2ADRA\\_esCO381&sa=2&fp=e9aab8881f1aac9f](http://www.google.com.co/#q=RESE%C3%91A+HISTORICA+DEL+PROCESO+VIDO+PARA+LA&hl=es&biw=1276&bih=564&rlz=1R2ADRA_esCO381&sa=2&fp=e9aab8881f1aac9f)

Flacso, México. *La reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco, avances y dificultades en la implementación: 1999-2006*. Recuperada el 20 de diciembre de 2010, de [conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/camacho\\_b.pdf](http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/camacho_b.pdf)

Google Books. *La falacia neoliberal*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2010 de, [http://books.google.com/books?id=mnXnXHCTm-0C&printsec=frontcover&dq=La+falacia+neoliberal&source=bl&ots=UoH843S4Q2&sig=8CnWQd9Fg7ctvER8hBjDgoX3Jmc&hl=es&ei=5adATbKgGcfDgQevzISvAw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CBwQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=mnXnXHCTm-0C&printsec=frontcover&dq=La+falacia+neoliberal&source=bl&ots=UoH843S4Q2&sig=8CnWQd9Fg7ctvER8hBjDgoX3Jmc&hl=es&ei=5adATbKgGcfDgQevzISvAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CBwQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)

Google Books. *El Susurro del Lenguaje*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, en [http://books.google.com.co/books?id=6EQoZHOUXQEC&pg=PA211&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=6EQoZHOUXQEC&pg=PA211&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)

I.E. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. *Trayectoria Histórica e Itinerario histórico de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío 2000-2008*. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de <http://enspedrojustoberrio.blogspot.com/p/informe-ejecutivo-del-pei.html>

I.E. Escuela Normal Superior San Pio X. *Proyecto Educativo Institucional Formación Complementaria*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, en <http://enssanpioxdeistmina.jimdo.com/ciclo-de-formaci%C3%B3n-complementaria/>

I. E. Escuela Normal Superior Señor de los Milagros. *Historia*. Recuperado el 15 de noviembre de 2010, de [http://co.normalsuperiorsm.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=12](http://co.normalsuperiorsm.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=12)

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora, Escuela Normal del Estado. *La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II*. Recuperada el 20 de diciembre de 2010, de [www.enesonora.edu.mx/plan\\_estudios/.../educ\\_deshis.pdf](http://www.enesonora.edu.mx/plan_estudios/.../educ_deshis.pdf)

Laboratorio de Políticas Públicas. *Un Diagnóstico de la Formación Docente en Colombia*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de [http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF\\_ArtPon/Formacion%20do-cente%20en%20Colombia.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20do-cente%20en%20Colombia.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. *La Red de Escuelas Normales Superiores se nutre de la reflexión de los Educadores*. Recuperado el 26 de diciembre de 2010, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-241725.html>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Formación docente en América Latina, una perspectiva político-pedagógica*. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion docente AL perspectiva politico pedagogica.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?* Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de <http://www.oei.es/docentes/articulos/relacion maestro calidad equidad educacion zorrilla.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Situación de la Formación Docente Inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en <http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion formacion docente chile uruguay argentina.pdf>

Premio Compartir al maestro. *La profesionalización docente en Colombia*. Recuperado el 20 de Octubre de 2010, de

<http://www.premiocompartiralmaestro.org/PDFInvestigaciones/ProfesionalizacionDocenteEnColombia.pdf>

Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia. *Formación Complementaria*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de <http://normalmor.blogspot.com/feeds/posts/default>

Proyecto “Educación compromiso de todos”. Recuperado el 10 Noviembre de 2010, de [www.educacioncompromisodetodos.org](http://www.educacioncompromisodetodos.org)

Revista Historia de la Educación Latinoamericana. *Pedagogía pestaloziana en las Escuelas Normales*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2010, de <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/issue/view/2/showToc>

Revista Memorias. *Construyendo el objeto de estudio e investigando lo investigado: Aplicaciones de un estado del arte*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de <http://www.revistamemorias.com/edicionesAnteriores/8/aplicacionesestadoarte-contadmon.pdf>

RudeColombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Recuperado el 26 de diciembre de 2010, en <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhec/article/view/116>

Scielo. *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. Recuperado el 26 de diciembre de 2010, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200005&script=sci_arttext)

Universidad del Cauca. *El maestro de las escuelas normales del departamento de Caldas 1963 – 1978*. Recuperado el 20 de Octubre de 2010, en <ftp://jano.unicauca.edu.co/.../Loaiza%20Zuluaga%20Yasaldez%20Eder.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación. *Revista perfiles educativos*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Universidad Nacional de Colombia. *Grupo Federici*. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de <http://www.grupofederici.unal.edu.co/>

Universidad Pedagógica Nacional. *La formación de educadores en Colombia*. Recuperada el 20 de diciembre de 2010, de [www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf)

Universidad Pedagógica Nacional. *Los Proyectos Educativos Institucionales y la Formación de docentes*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce33\\_06exp.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce33_06exp.pdf)

Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes* N° 18. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18\\_09arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18_09arti.pdf)

Universidade Novo de Julho. *Escuelas normales colombianas y formación de maestros en el siglo XIX*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de [http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs\\_revistas/eccos/eccos\\_v7n2/eccosv7n2\\_2j04.pdf](http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2j04.pdf)

Universidad San Buenaventura. *La Facultad de Educación y las Escuelas Normales Superiores establecen convenios para la formación de formadores*. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, de [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/pregrados/educacion/normales\\_superiores.htm](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/pregrados/educacion/normales_superiores.htm)

\_\_\_\_\_. Lineamientos generales para los programas de formación complementaria de las ENS Paipa – Marzo 19 y 20 de 2009. Recuperado el 24 de Julio de 2010, de <http://www.slideshare.net/JORGE145/ens-lineamientos-generales>