

PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE SABER PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA
NORMAL SUPERIOR AMAGÁ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

CARLOS ADIEL HENAO PULGARÍN

ASESORA:
ANA MARÍA CADAVID ROJAS
MAGISTER

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - SUBREGIÓN SUROESTE
LÍNEA DE FORMACIÓN DE MAESTROS
ANDES – ANTIOQUIA (COLOMBIA)
JULIO 25 DE 2014

TABLA DE CONTENIDO

Presentación	4
Resumen.....	6
1. Formulación del Proyecto	8
1.1. Título del proyecto:.....	8
1.2. Justificación	8
1.3. Planteamiento del problema.....	11
1.4. Antecedentes investigativos.....	18
1.5. Objetivos.....	41
1.5.1. Objetivo general.....	41
1.5.2. Objetivos específicos	41
1.6. Metodología	42
1.6.1. Paradigma/enfoque bajo el cual se realiza el estudio y su justificación.....	42
1.6.2. Tipo de estudio.....	44
1.6.3. Contexto.....	44
1.6.4. Participantes	48
1.6.5. Recolección de información.....	50
1.6.6. Sistematización y análisis de la información	52
1.6.7. Consideraciones éticas	54
2. Marco Teórico.....	57
2.1. Producción y circulación de saber pedagógico.....	57
2.1.1. Concepto de saber:.....	57
2.1.2. Saber pedagógico	59
2.1.3. Producción de saber pedagógico.....	62
2.1.4. Circulación de Saber Pedagógico	70
2.2. Reestructuración y acreditación	74
2.2.1. Reestructuración	74
2.2.2. Acreditación previa.....	87
2.2.3. Acreditación de calidad.....	92
2.2.4. Verificación de las condiciones básicas de calidad.....	95
3. Análisis de la Información	98
3.2. Etapa Previa a la Reestructuración.....	99

3.3. La producción y circulación de saber durante la reestructuración y los procesos de acreditación.....	112
3.3.1. Análisis sobre la producción de saber pedagógico.....	116
3.3.2. Análisis sobre la circulación de saber pedagógico.....	151
4. Conclusiones.....	170
5. Referencias Bibliográficas.....	176
6. Anexos.....	180
Anexo N° 1: Evolución del promedio de las escuelas normales de Antioquia en las pruebas SABER 11°, en los últimos años.....	180
Anexo N° 2: Número de bachilleres graduados por año en la IENSA.....	182
Anexo N° 3: Consolidado de la evaluación de pares académicos realizada a cada una de las 23 ENS de Antioquia entre 2002 y 2003.....	184
Anexo N° 4: Egresados del programa de formación complementaria por año y título.....	186
Anexo N° 5: Cuestionario de entrevista a Exmaestra.....	187
Anexo N° 6: Cuestionarios para grupos focales.....	188

LISTA DE TABLAS

Tabla N° 1: rectores de la IENSA.....	47
Tabla N° 2: Convenciones de Sistematización.....	52
Tabla N° 3: Rejilla de Categorías e Instrumentos.....	53
Tabla N° 4: Modalidades de Bachillerato.....	101
Tabla N° 5: Maestros nuevos que llegan por año a la IENSA.....	120

LISTA DE FIGURAS

Gráfica N° 1: Mapa conceptual de categorías y subcategorías.....	100
Gráfica N° 2: Modalidades de bachillerato.....	101
Gráfica N° 3: Maestros nuevos que llegan por año a la IENSA.....	120

Presentación

La formación de maestros es uno de los temas de primer orden en el desarrollo de un país, dado que estos actores sociales son los encargados de formar las generaciones presentes y futuras, las que a su vez se constituyen en el potencial de desarrollo económico, social, político, cultural, entre otros.

Para analizar la formación de maestros es necesario comprender cada uno de los aspectos que hacen parte de la misma y sus formas de existencia en la actualidad. Uno de los componentes de dicha formación es el desarrollo de las competencias para acceder al saber pedagógico producido, producir su propio saber y ponerlo a disposición de la humanidad.

Las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores (ENS), son las instituciones encargadas en Colombia de pensar y llevar a cabo la formación de los maestros, en cooperación con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y a su vez de realizar investigación en este campo. En ese orden de ideas, mediante el trabajo cooperativo de estos tres tipos de instituciones (MEN, Facultades de Educación y ENS), se ha venido construyendo la Política Nacional de Formación de Educadores en Colombia, lo que ha generado un marco propicio para desarrollar la presente investigación sobre las formas de producción y circulación del saber pedagógico en una Escuela Normal Superior, que para el presente caso es la de Amagá.

Al desarrollar este proyecto de investigación sobre “la producción y circulación del saber pedagógico en la Escuela Normal Superior Amagá”, se busca tener un acercamiento a

las formas de existencia de dicho saber y sus transformaciones a través de los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad afrontadas por la Institución entre 1997 y 2003, partiendo de la comprensión inicial de que cada uno de estos procesos ha sido constitutivo de una reforma educativa llevada a cabo en las escuelas normales de Colombia, lo cual implica la realización de un proceso de investigación que permita comprender las prácticas de producción y circulación del saber pedagógico llevadas a cabo en esta Escuela Normal en el período de tiempo anteriormente enunciado.

Es de resaltar en esta investigación el gran y decisivo apoyo recibido de la Asesora del proyecto Ana María Cadavid Rojas, el aporte conceptual incondicional y desinteresado brindado por los maestros Jesús Alberto Echeverri Sánchez y Araceli Teresa De Tezanos Castineiras y a mis profesores de maestría quienes desde sus diferentes seminarios hicieron contribuciones fundamentales para consolidar el proceso de investigación y el texto final, dentro de los cuales resalto a Élide Giraldo, Isabel Cristina Calderón, Elizabeth Castillo Guzmán, Arley Fabio Ossa y Adriana María Ortiz Correa.

Resumen

El presente informe recoge los resultados de una investigación de corte cualitativo, en la cual se aplica el método de estudio de caso para hacer un análisis de las prácticas de producción y circulación del saber pedagógico en la I.E. Escuela Normal Superior Amagá durante los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad, llevados a cabo entre 1997 y 2003.

Para ello se hace un análisis de cuatro antecedentes investigativos los cuales dejan entrever como las ENS, en lo referente a la producción y circulación de saber pedagógico, se han venido debatiendo entre la tecnología educativa que despoja al maestro de la producción de saber e incluso de ser el poseedor del mismo al entregarle todo prescrito y asignarle el rol de operador del currículo, haciendo de él un sujeto acrítico y poco reflexivo y el proceso educativo fundamentado en la pedagogía en el cual el maestro es sujeto de saber pedagógico en una doble funcionalidad, como productor y como agente de circulación del mismo, lo cual le da la verdadera autonomía al poder hacer un uso consciente e intencionado de este saber en el aula, logrando consolidar así un lente desde el cual observar el objeto de investigación del presente estudio.

De igual forma se logra consolidar un marco conceptual en torno a los conceptos de saber, saber pedagógico, producción y circulación de saber pedagógico, reestructuración y acreditación de las escuelas normales, con los cuales es fortalecido el lente de observación del objeto de investigación. Es de anotar que los conceptos de reestructuración y acreditación previa se constituyen en uno de los productos de esta investigación, puesto que sobre estos términos, de uso común entre las comunidades académicas relacionadas con la formación de

maestros, no se encontró de manera explícita conceptualización alguna, más allá del uso de dichos términos en textos normativos y académicos. Por esta razón en el presente informe, el marco conceptual es segregado en dos unidades temáticas, una relacionada con la producción y circulación de saber pedagógico y la otra con la reestructuración y acreditación.

El trabajo de campo para la recolección de la información sobre el objeto de estudio, se hace a través de las técnicas de entrevista, grupo focal, observación y revisión documental, información que es clasificada mediante una rejilla construida mediante una tabla de doble entrada en la que se relacionan los instrumentos con las categorías de análisis, dando como resultado la agrupación de la información por dichas categorías para facilitar el análisis de la misma. Con la investigación se demuestra que en la ENS si se ha dado la producción y circulación de saber pedagógico, el cual es la base para la conservación de su naturaleza como institución formadora de maestros, pero que las condiciones en las que estos procesos se han dado no son las básicas requeridas y por lo tanto en mayor medida la producción que la circulación está muy lejos del requerido para que dicha institución se posicione en la región y en el mundo como dinamizadora de este saber.

Producción y Circulación de Saber Pedagógico en la Escuela Normal Superior Amagá

1. Formulación del Proyecto

1.1. Título del proyecto:

Producción y circulación de saber pedagógico en la Escuela Normal Superior Amagá

1.2. Justificación

Comprender el devenir de la cultura organizacional¹ es factor central en cualquier institución para así proyectarla en el futuro, cultivando intencionalmente aquello que le permite mantenerse en el tiempo y modificar los aspectos, costumbres o situaciones que van en contra u obstaculizan el desarrollo de sus principios y finalidades. En este sentido Ball (1989, p. 21) afirma que “la comprensión del modo como las escuelas cambian (o permanecen iguales), y por lo tanto de los límites y posibilidades prácticos de desarrollo educativo, debe tomar en cuenta procesos intraorganizacionales”, lo que permite afirmar que realizar la presente investigación posibilitará a la Escuela Normal Superior (ENS) de Amagá analizar su cultura organizacional para comprender cómo ha sido la producción y/o circulación del saber pedagógico en las dinámicas institucionales.

¹ Se entiende por cultura organizacional, en este trabajo, el conjunto de valores, hábitos, costumbres, pautas y rutinas que regulan las interacciones de los integrantes de la organización para el logro de los fines de la misma, así como a las formas de satisfacción de las necesidades, intereses y propósitos de cada uno de los que allí interactúa. (Blog portafolio digital, 2010)

<http://portafoliodigitalrelacioneslaborales.bligoo.cl/content/view/804808/Cultura-Organizacional.html>

Entender lo que pasa al interior de la ENS en relación con las reformas educativas² y su relación en la producción y circulación del saber, posibilita visibilizar las dinámicas que la institución ha construido en aras de llevar a cabo la formación de maestros. Se trata de comprender en la ENS las transformaciones de sus procesos, la incorporación de nuevas metas y prácticas que se constituyen en espacios propicios de producción de saberes y resignificación de la cotidianidad.

Según Frigerio (2001, p. 3 y 5), "...una reforma es un movimiento instituyente que busca constituirse en instituido; cuando lo logra suele ver con recelo a cualquier nuevo instituyente que pugne por instituirse. ...Reformar, cambiar, innovar, puede ser una ocasión de batalla tecnocrática entre "expertos", confrontación ideológica entre "intelectuales" o un acto de pedagogía pública, es decir un debate sobre lo sustantivo concretado con la gramática de lo plural".

Al plantear formas alternativas para tener una comprensión del funcionamiento de las organización escolar, Ball (1989. P 42) afirma que es necesario, en primer lugar dar "prioridad a los actores sociales como los constituyentes básicos de la organización" y en segundo lugar tener presente que "los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan". Compartiendo esta afirmación, a través de la presente investigación se busca comprender las conceptualizaciones y prácticas que los docentes, alumnos y directivos docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá (IENSA) han desarrollado en torno a la producción y circulación del saber pedagógico entre 1997 y 2003 y con ello visibilizar las maneras que han implementado para

² Para Pokewitz (1994, Pag 22), "la reforma educativa es la construcción de sistemas de regulación y disciplina, pero al mismo tiempo es una búsqueda de modos alternativos de producción".

relacionarse con el mismo, develando también las respectivas acciones o estrategias que han sido desarrolladas para garantizar la vigencia institucional y a la vez atender las demandas de los diferentes actores sociales en la prestación de un servicio educativo satisfactorio.

Encontrar distancias³ entre la realidad actual y los ideales en la producción y circulación del saber pedagógico, miradas esas distancias desde las demandas del contexto, las visiones de las comunidades académicas y las necesidades e intereses de los actores institucionales, posibilitará a la comunidad educativa intencionar el desarrollo institucional en este campo y hacerle seguimiento al mismo, puesto que se contará con el punto de partida y el de llegada como referentes para orientar y monitorear el proceso.

Este proceso de investigación se constituirá en un referente para las comunidades académicas que vienen trabajando en el tema de formación de maestros, puesto que dispondrán de un análisis sobre uno de los aspectos más centrales y decisivos a la hora de construir programas de formación de educadores, como es el saber⁴. Concretamente en la IE Escuela Normal Superior Amagá no se tiene registro alguno de haber realizado procesos de investigación sobre la producción y circulación de saber no obstante de ser algo que resulta de gran importancia si se tiene en cuenta que el saber es lo que realmente se está adquiriendo cuando se contrata un persona en un cargo cualquiera y es lo que se pretende generar en los niños y jóvenes que hacen uso del servicio educativo.

³ Se usa el concepto de distancia para hacer referencia a la separación existente entre dos hechos o puntos de referencia conceptual claramente establecidos, que para este caso son la realidad existente (punto uno) y los ideales (punto dos) en la producción de conocimiento en una escuela normal (concepto construido por el investigador con fundamento en la definición del término que se hace en <http://definicion.de>).

⁴ Es el caso de la convocatoria actual para la construcción del sistema nacional de formación de educadores, en el que este tipo de proyectos se constituyen en insumo para alimentar las reflexiones y construcciones de las comunidades académicas sobre dicho sistema. Ver documentos sobre esta reflexión en <https://www.box.com/shared/rd9x7oed4s>

Por lo anteriormente expuesto, el tener un acercamiento, a este objeto de investigación, se constituirá en un significativo aporte a los procesos de mejoramiento y sostenibilidad de la calidad que viene desarrollando la Escuela Normal y de manera indirecta se estará enriqueciendo el diálogo de saberes con las comunidades académicas de las demás escuelas normales del País, al poner a su disposición, aparte de los resultados de la investigación, una posible ruta para develar las formas como en cada institución se da la producción y circulación del saber pedagógico.

1.3. Planteamiento del problema.

Al pensar en las Escuelas Normales, las asociamos con la formación de educadores. En Colombia, estas instituciones están destinadas a la formación de maestros para ejercer la docencia en los primeros grados de escolaridad de los niños y niñas⁵, especialmente del área rural, lo cual se constituye en todo un reto puesto que, tal como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional (2000, p. 14), “asumir la formación de maestros en toda su complejidad requiere que las escuelas normales superiores se comprometan con la fundamentación pedagógica de una propuesta de formación inicial de maestros para el nivel de preescolar y el ciclo de la básica primaria, formulada a partir de los núcleos del saber pedagógico, enriquecida con la investigación educativa y viable a través de la gestión institucional en su dimensión formativa y en su relación con el contexto”⁶.

Las escuelas normales, deben atender también la formación de las nuevas generaciones en las mismas condiciones que lo hacen los demás centros e instituciones educativas que

⁵ El Decreto 4790 de 2008, en su Artículo 1 establece que “el presente decreto tiene por objeto establecer las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que puede ofrecer una escuela normal superior”.

⁶ Esta tarea de las escuelas normales fue reglamentada por el Ministerio de educación nacional en la Ley 115 de 1994 Artículos 111 a 113 y en el Decreto 3012 de 1997. Este último fue derogado por el Decreto 4790 de 2008.

ofrecen los niveles de preescolar, básica y media, es decir, con las mismas relaciones técnicas de alumnos por grupo y por docente, costo alumno, jornada escolar, entre otros, dotándolos de los saberes necesarios para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus modalidades (formación para el trabajo, programa de formación complementaria, técnica, tecnológica o profesional). Lo cual genera la exigencia a la Escuela Normal de realizar mayores y mejores procesos sin contar con mayores recursos o mejores condiciones que las demás instituciones educativas que ofrecen los niveles de preescolar a la media. Esas exigencias son sentidas especialmente por docentes, alumnos y directivos docentes al afrontar situaciones como: hacer del preescolar y la primaria un laboratorio de práctica pedagógica para los maestros en formación, implicando un acompañamiento extra y permanente por parte de todos los maestros formadores, a la planeación, ejecución y evaluación de dichas prácticas; dedicar hasta el 20% de la intensidad horaria de la media a la profundización en pedagogía, ser evaluados en las pruebas SABER 11° sin tener en cuenta este componente y ser equiparados en sus resultados a las instituciones que se han dedicado netamente al trabajo educativo desde las áreas obligatorias; demostrar prácticas de docencia, investigación y extensión con una asignación de maestros por grupo que alcanza a cubrir únicamente la docencia; ofrecer una propuesta pertinente y consistente de formación de maestros sin una política definida de nombramiento de los docentes de las escuelas normales, (no hay concurso docente en el área de pedagogía, no hay nombramiento de docentes exclusivos para la formación complementaria, no se aplican criterios de idoneidad a los docentes que quieren llegar a una escuela normal y mucho menos se tiene un perfil adoptado por cada uno de los entes territoriales certificados) y no existen estímulos especiales para los docentes y directivos docentes que ejercen su profesión en las ENS, entre otras.

Al cambiar la mirada sobre las escuelas normales desde el punto de vista de las condiciones en las que estas operan a una revisión somera de lo que logran hacer en cada una de las regiones donde están instaladas, encontramos que al parecer han construido maneras de responder a las exigencias o retos impuestos tanto por los entes gubernamentales como por las diferentes comunidades, puesto que han logrado superar los procesos de reestructuración, acreditación previa, acreditación de calidad y verificación de condiciones básicas de calidad realizadas por el Ministerio de Educación Nacional (estos conceptos se abordan en el capítulo 3 del presente documento), lo cual a su vez es corroborado en las localidades a través de hechos como:

- Las escuelas normales que hoy están funcionando en Colombia han logrado superar los procesos de reestructuración, acreditación previa, acreditación de calidad y verificación de condiciones básicas de calidad, procesos estos que ante todo exigen de unos ejercicios escriturales sobre la vida normalista como son la formulación y revisión permanente del PEI; la autoevaluación institucional, su respectiva sistematización y análisis; la elaboración del plan de mejoramiento y el seguimiento a dicho plan; y la formulación de una política de investigación institucional que posibilite, entre otros cometidos, su inclusión dentro del currículo como parte de las metodologías de formación del nuevo maestro (investigación formativa) y la reflexión permanente de las prácticas institucionales, especialmente las pedagógicas.

- En los municipios donde existe una escuela normal ésta goza de total reconocimiento por su respectiva comunidad y de la confianza en los procesos formativos que adelanta, lo cual se evidencia en la demanda de cupos para los diferentes grados y niveles y la manera como se expresan los alumnos, padres de familia y egresados de la calidad educativa que reciben. Lo

cual es corroborado en el paso de los alumnos a la universidad, donde son caracterizados los egresados de las escuelas normales por su carisma, persistencia en los programas profesionales que cursan, su liderazgo y compromiso con que asumen las diferentes actividades curriculares, claridad en su proyecto de vida, entre otros.

- En las pruebas SABER 11 (antiguamente denominadas pruebas ICFES), los resultados promedio de las escuelas normales, en los últimos 10 años ha venido en ascenso, en comparación con el promedio nacional (Ver anexo N° 1).

- Las escuelas normales a través del programa de formación complementaria, que tiene una duración de cuatro o cinco semestres, vienen formando un profesional de la educación (para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria), que debe concursar en igualdad de condiciones con los licenciados, postgraduados y profesionales de otras ramas, para ingresar a la carrera docente en el sector oficial y luego en su desempeño demostrar que tiene las competencias para ejercer eficientemente su profesión.

- Finalmente, en el Premio Compartir al Maestro 2011⁷, clasificaron dentro de los 19 maestros finalistas, elegidos entre 1.139 postulantes, cuatro maestros de escuelas normales y en los premios Antioquia la Más Educada versión 2012, otorgados por la respectiva Secretaría de Educación a 16 instituciones de las cerca de 430 con que cuenta, fueron premiadas cuatro ENS de las 17 de carácter oficial que funcionan en los municipio no certificados de este ente territorial.

⁷ “La Fundación Compartir creó en 1998 el Premio Compartir al Maestro con el propósito de promover una valoración social más justa de la docencia, apoyar y fomentar la profesionalización de los maestros, rendir un homenaje a aquellos educadores sobresalientes y exaltar sus méritos y sus virtudes”. Se puede acceder a la información sobre las distintas versiones de este premio a través del sitio <http://www.premiocompartirmaestro.org/>.

Las realidades anteriores dan indicios que las escuelas normales han construido unos referentes de formación que pasan por la escritura, la investigación y la construcción de proyectos de intervención que la conectan con el contexto y con la producción y reflexión del saber que las sustenta.

Al analizar la situación particular de la Escuela Normal Superior Amagá y dado que la producción y circulación de saber pedagógico debe ser la base sobre la cual opere cualquier programa de formación de maestros si pretende que los educadores allí formados fundamenten el ejercicio de su profesión en la pedagogía, cabe entonces preguntarse: ¿dadas las condiciones de la ENS como institución de educación, cómo ha asumido y liderado la producción y circulación de saber pedagógico?, de no ser así ¿cómo se ha mantenido en la formación de maestros?; ¿la escuela normal, en el marco de las reformas propuestas desde afuera, ha construido formas alternativas para la producción de saber?, ¿ha incorporado prácticas de producción y circulación del saber pedagógico de acuerdo con sus dinámicas institucionales y al Proyecto Educativo Institucional - PEI?

En la realidad hasta aquí descrita, aparece una tensión muy marcada en los formadores de formadores, la cual tiene que ver con su doble papel de orientadores del proceso educativo y de portadores del saber pedagógico a partir de la producción y circulación del mismo. Tensión que se ubica en la condición de posibilidad de un maestro investigador en el proceso de formar formadores, puesto que de un lado se ha concebido tradicionalmente que el maestro enseña el saber que otros producen y que la investigación solo es realizada por personal altamente especializado en el tema y dedicado exclusivamente a dicha labor. Lo que posiblemente haya contribuido a que a las ENS se les dé una posición marginal en la

producción y circulación del saber pedagógico que las sustenta y que los maestros de maestros no se asuman como sujetos de saber pedagógico determinantes tanto en su producción como en su circulación; generando como resultados la perpetuación de ciertas prácticas y relaciones con dicho saber, obstaculizando con ello el desarrollo del mismo y a su vez el desarrollo de la misma escuela normal. Situación ésta que podría cambiarse si se identifican y comprenden las formas que se han asumido para producir y hacer circular el saber pedagógico que requiere la escuela normal para formar a los nuevos maestros, manteniendo estándares de calidad y vigencia acorde a los contextos contemporáneos, lo que la ha hecho acreedora a las sucesivas acreditaciones por parte del MEN y al reconocimiento de la comunidad en la cual está inserta. Esta tensión es aumentada por las condiciones en las cuales se desarrolla la profesión docente en las escuelas normales puesto que a través de la normativa los entes gubernamentales exigen que la formación de maestros se dé desde un triple desempeño del formador de formadores como son la investigación, la docencia y la extensión, pero en la práctica solo se están garantizando unas condiciones para ejercer la docencia puesto que deben cumplir con la misma asignación académica de 22 horas semanales como lo hacen los docentes de las demás instituciones educativas de educación básica y media.

Para adquirir tal comprensión, se ve necesario realizar un proceso de investigación sobre las posibles transformaciones en la producción y circulación del saber en la IE Escuela Normal Superior Amagá, así como de los aspectos que se han mantenido durante los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad llevados a cabo entre 1997 y 2003, dado que este período se ha caracterizado por las demandas hechas a la educación desde diferentes ámbitos y sectores, apareciendo la formación de maestros como uno de los factores más influyentes en el tipo de educación que se desee brindar a la población. Lo cual

se ve reflejado, a nivel del País, en el intento, tanto del sector oficial como de las comunidades académicas, por construir un sistema nacional y regional de formación de maestros, como una de las estrategias para responder al clamor de la sociedad por una mejor y más accesible educación en los diferentes niveles, desencadenando una serie de intentos reformistas como el que se ha pretendido dar a las escuelas normales a partir del cambio constante de la normatividad que las reglamenta obligándolas a asumir procesos como el de reestructuración, acreditación previa, acreditación de calidad y verificación de condiciones básicas de calidad; y a nivel internacional se evidencia en una aparente presión por la implementación de políticas de desarrollo social a partir del fortalecimiento de la educación, obligando a que se repiense la formación de maestros para, con ella, transformar la escuela. Al respecto afirma Frigerio (2001) que:

“Las escuelas siempre significaron las propuestas de las macropolíticas educativas. Con esta afirmación queremos dar cuenta de los procesos a través de los cuales las escuelas tradujeron las propuestas; las interpretaron; las quebraron; encontraron en ellas intersticios insospechados sobre los que desplegaron su autonomía; las momificaron; las fetichizaron; las banalizaron; las superaron, aprovechando sus potencialidades. Por ello, no son sólo o exclusivamente las medidas en sí (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas”.

Este planteamiento sustenta la necesidad de identificar y entender las reales transformaciones y formas adoptadas por la Escuela Normal para generar producción y circulación de saber pedagógico, puesto que de esta manera se podrán emprender acciones conscientes e intencionadas que la consoliden como una Institución productora y dinamizadora del saber

pedagógico por excelencia, además se podrán identificar algunas condiciones requeridas para mantenerse en el tiempo como generadora de este saber y para seguir teniendo el reconocimiento tanto de los organismos de control del Estado como de las comunidades académicas.

1.4. Antecedentes investigativos

En los últimos años se ha venido incrementando notoriamente la investigación que tiene como objeto de estudio las escuelas normales colombianas, no obstante aún no alcanza el ritmo ideal para seguir el devenir histórico de estas instituciones en los diferentes aspectos. Al hacer un rastreo sobre las investigaciones realizadas en nuestro País, que tengan relación con la producción y circulación de saber pedagógico, se han encontrado las siguientes:

Un primer trabajo es el realizado por el profesor Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, denominado “El Maestro de las Escuelas Normales: Contexto Histórico”, en el cual se analiza el evolucionar de estas instituciones formadoras de maestros, de manera especial en el Siglo XX y dentro de éste, hace un mayor detenimiento en los enfoques asumidos para dicha formación en las décadas del 60 y 70.

“Es un estudio histórico educativo, que da cuenta de la situación de los maestros de las Escuelas Normales de Caldas; así como del rol de los maestros de estas instituciones, a partir de la identificación de modelos y características del sistema de formación de maestros para los primeros niveles de la educación colombiana (Loaiza 2011, p. 1)”.

En la investigación se pueden diferenciar dos momentos en las tendencias adoptadas en las escuelas normales para abordar el saber pedagógico, las cuales inciden directamente en

la formación de los maestros y por lo tanto en el desempeño profesional de los mismos una vez egresan de la normal. Lo interesante de este planteamiento es que dichos enfoques son asumidos inicialmente por los maestros de maestros, los cuales terminan formando a sus alumnos a su imagen y semejanza. Lo cual da una pista o hipótesis de trabajo referida a que las maneras como se accede al saber pedagógico, bien por la vía de la producción o de la circulación, más que aumentar el saber, son formativas de los sujetos que entran en contacto con dichas formas, generalmente maestros y alumnos. Esos dos enfoques son: el que asume la pedagogía como fundamento de la profesión docente y el de la tecnología educativa, los cuales lo ilustra Loaiza (2011, p 21), de la siguiente manera:

“En las décadas de 1930 y 1960, las Normales fueron centros donde se enfrentaba el saber pedagógico como un elemento constitutivo y formativo de la profesión magisterial, que lo diferenciaba de otras profesiones. Estos esfuerzos serán desdibujados a partir de la década de 1970, cuando bajo la influencia de la Tecnología Educativa se empobrece el enfoque pedagógico de las Normales. La Tecnología Educativa, tomando el modelo industrial empezó a considerar la educación como un proceso planificable hasta en sus aspectos mínimos en el aula de clase; el maestro deja de ser un líder, un guía y un formador para convertirse en un administrador del currículo que le es entregado por especialistas y tecnólogos que desmenuzan y sistematizan el proceso cotidiano del aula sin la participación del maestro”.

La adopción del enfoque de la tecnología educativa, según esta investigación, hace que los maestros pasen a ser los operadores de propuestas educativas construidas por otros, en la mayoría de los casos, técnicos contratados especialmente para el diseño de currículos que acogieran las intencionalidades formativas del estado o la clase en el poder (iglesia – estado, partidos políticos, empresarios, multinacionales, países desarrollados, entre otros), lo

cual limita directamente el desarrollo del profesional de la educación como sujeto de saber pedagógico y como sujeto público puesto que pasa de ser un productor de pedagogía y de ideas de desarrollo social (líder social), a ser un consumidor de currículos, diseñados la mayoría de las veces en otros contextos y multiplicados al País entero a través de guías, las cuales “tenían como objetivo fundamental dotar al maestro de un instrumento para desarrollar el programa del curso, indicándole la metodología para su enseñanza y sugiriéndole actividades prácticas complementarias, con el fin de lograr la deseada mejoría cualitativa del proceso de enseñanza – aprendizaje (Loaiza 2011. P 23).

Este estudio lleva al autor a dos conclusiones que explican por qué las escuelas normales y en general los maestros han sido más consumidores de conocimiento que productores del mismo. La primera de ellas está referida a que la implementación de modelos pedagógicos en las ENS, generalmente no son el resultado de un estudio del contexto sino más bien de una intervención externa como el caso de las misiones alemanas, lo cual sería una evidencia de un bajo nivel de criticidad frente a su hacer y de proposición sobre las necesidades del entorno, los cuales son elementos centrales en la producción de saber y la segunda está referida al alto nivel de control que se evidencia sobre las ENS por parte del estado obstaculizando el desarrollo de una cultura institucional autóctona (Loaiza 2011. P 21), con lo cual se puede limitar también la capacidad para fomentar un pensamiento creativo y por el contrario estimular el potencial operativo del educador.

Estas dos conclusiones muestran un perfil claro del maestro formador, el cual estaba llamado por el empleador Estado a desempeñar un papel de ejecutor de una propuesta de formación no diseñada por él, llevando a generar una tensión entre los docentes que asumían sumisamente la tarea de operadores de un currículo prediseñado (formación por objetivos

precisos) y los que se atrevían a criticarlo, contextualizarlo e intencionarlo acorde a los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, así como a las necesidades y problemáticas del medio.

Aunque esta investigación no se realiza sobre el período objeto de estudio propuesto por el presente proyecto (1997 – 2003), se constituye en un antecedente central puesto que caracteriza el enfoque desde el cual se está operacionalizando el currículo en las escuelas normales al momento de implementar la reestructuración, puesto que era un momento en que estaba en auge la tecnología educativa; describe las relaciones que establecían los maestros y por lo tanto los maestros en formación, con el saber, lo cual se constituye en un referente para identificar posibles cambios como resultado de los procesos de reestructuración y acreditación y finalmente identifica un extremado control del funcionamiento de las ENS por parte del estado, lo cual incide negativamente en su desarrollo puesto que les afecta directamente su capacidad creativa.

El segundo trabajo que se constituye en antecedente de investigación, es del año 2002 y lleva por título “Investigación: La Formación de Maestros en la Relación Pedagogía – Ciencia”, realizado en cooperación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y cinco escuelas normales entre las cuales se encuentra la de Amagá. Dicho proyecto contó con Luz Victoria Palacio Mejía como investigadora principal y con Jesús Alberto Echeverri Sánchez y María Teresa Arcila Estrada, como asesores; constituyéndose en una continuidad del proceso liderado por el grupo ACIFORMA (apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de maestros). Es de resaltar que los coinvestigadores fueron un grupo selecto de maestros de cinco escuelas normales (de los municipios de Copacabana, Marinilla, Jericó, San Jerónimo y Amagá), pertenecientes a los núcleos de Ciencias Naturales y de Pedagogía,

que participaron de un seminario permanente en el marco del cual se desarrolló el proceso de investigación.

Para delimitar el problema central de esta investigación se parte de la conformación de un cuerpo de interrogantes, a partir del cual se establece que el proceso girará en torno a la pregunta “¿Cuál es el maestro que el maestro necesita?, es decir, ¿Cómo formar un maestro desde sus propias necesidades e historia? Las respuestas a estos interrogantes crean las condiciones de posibilidad para que pueda surgir el maestro de maestros, el maestro de cualquier institución formadora de maestros. (Palacio, 2002. P 2-20).

A partir de los anteriores cuestionamientos se logra precisar el problema de investigación de la siguiente manera:

La presente propuesta tiene como punto nodal, la formación de los maestros en la enseñanza de las ciencias naturales desde la pedagogía, no desde didácticas específicas de las ciencias o desde reflexiones realizadas en otros campos del saber como las psicologías cognitivas. Es desde este contexto que se evidencian las diferencias con otras propuestas del campo intelectual de la educación a nivel nacional e internacional (Palacio, 2002. P 17).

En el desarrollo del Seminario permanente que alimentó el proceso de investigación, y como producto de los debates generados entre los maestros de las escuelas normales, participantes del mismo, se identifican algunas realidades presentes en sus prácticas pedagógicas, la mayoría de ellas ligadas directa o indirectamente con la producción y circulación del saber, entre las cuales están: la formación del maestro en relación con la ciencia y la pedagogía, las tradiciones acríticas en los procesos de formación y la carencia de

investigación y de análisis epistemológicos con respecto a las realidades y al saber que circula en la escuela (Palacio, 2002. P 15).

Las anteriores situaciones llevan al grupo, liderado por la profesora Palacio (2002, p 16), a plantearse como objetivo de investigación el siguiente:

“Construir una propuesta que permita la redefinición de las relaciones de la pedagogía con las ciencias naturales desde consideraciones que incluyan la historicidad del conocimiento, en los núcleos interdisciplinarios de ciencias naturales de las escuelas normales superiores como consolidación de la fundamentación pedagógica de estas instituciones formadoras de maestros”.

Para el abordaje metodológico del proceso de investigación opta por el paradigma cualitativo, eligiendo un enfoque en el que se,

“combina la historia de conceptos como análisis teórico que se fundamenta en la historia arqueológica, genealógica y epistemológica, con la operatividad de los conceptos en los espacios de saber y de experiencia de los núcleos de ciencias naturales y/o pedagogía y práctica que permiten la construcción de campo aplicado, en este último aspecto se plantea una metodología que responde a un enfoque cualitativo-interpretativo y tiene como fundamento filosófico, a la hermenéutica y la fenomenología” (Palacio, 2002. P 18 -19).

Uno de los propósitos centrales de esta investigación es la construcción de una manera posible para la formación de maestros que enseñen las ciencias naturales en la relación pedagogía – ciencia partiendo de la revisión de la historia del conocimiento científico y

bajando sus conceptos al campo aplicado, propuesto por ACIFORMA, es decir, operativizarlos consciente e intencionalmente en el lugar de la práctica pedagógica, observando todo lo que allí ocurre y a la luz de dicha observación revisar tanto las prácticas como los conceptos mismos. Lo que exige un proceso reflexivo del maestro en torno a su saber contextualizado, proceso que conlleva a la producción y circulación del saber pedagógico.

A través de este segundo antecedente de investigación, como en el citado anteriormente, se identifican dos enfoques en la formación y el ejercicio de la profesión docente, uno basado en los manuales o guías, producto de la tecnología educativa y otro en la apropiación, por parte del maestro, de la pedagogía como saber fundante de la profesión docente, a partir de la cual y mediado por un ejercicio de didactización, el docente es capaz de reconceptualizar y recontextualizar el saber específico. Los dos enfoques son plenamente identificados en las historias de vida y en los discursos de algunos(as) docentes participantes del seminario permanente. Una de esas historias de vida analizadas, corresponde a la maestra Lilian Gamboa Palacios de la, en ese entonces, Escuela Normal Superior Victoriano Toro Echeverry, hoy Escuela Normal Superior Amagá, lo cual se constituye en un aporte significativo al análisis de los primeros cuatro años del período objeto estudio de esta investigación sobre la producción y circulación del conocimiento en esta Escuela Normal Superior. El análisis de esta historia de vida, en coherencia con otros datos recolectados, permite aumentar la caracterización de estas instituciones formadoras de maestros, identificando como las mismas se encuentran en un momento de transición y de tensión entre la tradición que las ha sostenido por décadas y las nuevas maneras de afrontar la formación de maestros que exige el mundo contemporáneo y la proyección que se tiene de las sociedades futuras.

La profesora Lilian, deja ver claramente, en su historia de vida, cómo se ha visto avocada a ese proceso de transición, en lo que podría llamarse un despertar a la reflexión sobre la práctica docente dando como consecuencia la resignificación de la misma, lo cual no se da de la noche a la mañana sino que le implicó todo un proceso de varios años a través de los cuales enfrentó dudas, temores, debates con el equipo docente y sobre todo una confrontación con su ser de maestra al verse avocada a la contrastación de sus prácticas con los postulados teóricos que creía que las sustentaban. Detrás de este proceso podría estar solapado un cambio de paradigma en el uso del conocimiento sobre su profesión.

De igual manera, la investigación sobre la relación pedagogía – ciencia, aporta una contextualización en las tendencias educativas y acontecimientos que generan la reestructuración de las escuelas normales en Colombia, logrando identificar una serie de hechos sucedidos cronológicamente a partir de la década del 80 con la expedición pedagógica y normativamente con la promulgación de la Constitución Política de 1991, los cuales son referenciados de la siguiente manera:

“En Colombia son muchos los acontecimientos que pueden ser interpretados como señales inequívocas de un proceso de cambio: la Constitución Política de 1991, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, la promulgación de la Ley 115 de 1994, el Plan Decenal de Educación, los procesos de reestructuración de las instituciones formadoras de maestros, el movimiento pedagógico y las investigaciones del campo pedagógico, son tal vez los ejemplos más importantes” (Palacio, 2002. P 9).

Uno de los aportes más significativos de este segundo antecedente investigativo, está en la construcción de un marco conceptual que será fundamental en el desarrollo del presente trabajo. En dicho marco conceptual, retomando el legado pedagógico del grupo ACIFORMA

y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, así como de otros pensadores Colombianos y extranjeros, se precisan conceptos como: Dispositivo formativo comprensivo, núcleo interdisciplinar, campo pedagógico fundante, campo aplicado, enseñanza, reconceptualización y recontextualización. Conceptos todos ellos que hacen referencia a procesos, comprensiones, modos de organización, prácticas, sustentos o artilugios propios del quehacer normalista y que guardan una relación directa con el tratamiento que se da al conocimiento en estas instituciones educativas.

De igual manera, se hace un acercamiento a la relación entre enseñanza y calidad de la educación, la relación entre pedagogía y enseñanza, se delimita el campo conceptual de la pedagogía, se identifican y definen cinco conceptos articuladores comunes a los diferentes pensamientos y enfoques sobre la pedagogía, se precisan los elementos constitutivos del dispositivo formativo comprensivo, los elementos centrales del proyecto ACIFORMA y del proyecto de reestructuración de las escuelas normales de Antioquia, que luego fuera adoptado en las diferentes regiones de Colombia. Constituyéndose así, este antecedente, en toda una riqueza conceptual para afrontar las formas adoptadas en la producción y circulación de saber en la Escuela Normal Superior Amagá en los procesos de reestructuración, acreditación y verificación de condiciones básicas de calidad.

En el marco del desarrollo de la investigación se generó un espacio llamado seminario permanente, este se constituyó en un escenario para la reflexión de la realidad de las ENS a través de la práctica pedagógica, los núcleos interdisciplinares, las jornadas pedagógicas y los procesos escriturales realizados en diarios, portafolios, artículos, entre otros, generando de esta manera una doble dinámica la construcción de saber pedagógico a partir de la investigación y la invención de nuevos modos de ser maestro(a), consolidando un escenario

para hacer posible que investigadores e investigados se entrelacen en un único equipo en el cual los investigados también son coinvestigadores, constituyéndose en un ejemplo claro de una manera posible de hacer investigación en el aula a la vez que se continúa ejerciendo el rol de orientador del proceso formativo por parte del maestro. Esta manera de realizar el proceso de investigación permite configurar un lente a través del cual explorar si en la I.E. Escuela Normal Superior Amagá se han dado experiencias similares en las que el aula deja de ser un espacio de transmisión pasiva del conocimiento para constituirse en un lugar de reconstrucción intencionada del mismo.

De otro lado se encuentra la investigación “Políticas Públicas, Educación y Saber Pedagógico en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali 1975 – 2005 (Anaconda B. y otros, 2007), cuyo problema está enmarcado en la pregunta ¿Cómo han sido asumidas, desde el saber y las prácticas pedagógicas, las políticas públicas con respecto a la formación de docentes en el período comprendido entre 1975 y 2005, en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali?, detrás de la cual hay un presupuesto básico y es que han existido unas políticas públicas con respecto a la formación de los maestros en dicho período, políticas que han permeado el mundo normalista .

Dicha investigación tuvo como propósito identificar la incidencia y apropiación de las políticas nacionales en el saber y en las prácticas pedagógicas en relación con la formación de docentes en la Institución, quedando así implícito que para el equipo investigador, saber y prácticas pedagógicas son dos unidades de análisis distintas y de manera explícita que las políticas públicas inciden en el saber y en las prácticas pedagógicas propias de una institución formadora de maestros.

Para el desarrollo del proceso investigativo se configura un modelo de análisis arbóreo y un modelo de interpretación rizomática fundamentados en la Arqueología y la genealogía según los planteamientos realizados por Michel Foucault (1969), Gilles Deleuze (1993) y Felix Guattari (1993), los cuales son retomados por el profesor Jaime Antonio Fayad Herrera (2001) en su texto “Del Caos al Pensamiento: Epistemología Arqueológica”.

En la investigación se abordan las nociones de educación, dispositivo pedagógico, política pública, tecnología educativa, saber pedagógico, pedagogía, práctica pedagógica y enseñanza. “El campo de relaciones establecidas entre estos conceptos permite organizar el proceso entre campos teóricos y campos prácticos, que giran alrededor de cuatro líneas: política pública; resistencias del maestro; saber pedagógico y prácticas didácticas y curriculares” (Anaconda B. y otros. 2007 p 56 y 57).

El objeto de análisis es dividido temporalmente en tres períodos demarcados de la siguiente forma:

El primero: parte de la década de los 70’s. Para éste se analizaron e interpretaron las revistas de las políticas educativas internacionales: Revista Currículo; Revista Tecnología Educativa y Proyecto Principal, centrando la mirada en las leyes que dieron origen a la educación media vocacional: Decreto 80 de 1976.

El segundo momento corresponde a la década de los 80’s, retomando los textos de Julia Mora y Rodrigo Parra Sandoval, los cruzaron con el proceso de tránsito del Decreto 1419 de 1978 hasta consolidar el modelo de la Renovación Curricular de 1984.

El tercer período va desde la década de los 90's hasta el 2005, siguiendo los textos del Grupo Federicci, Antanas Mockus, Mario Díaz y Alberto Martínez Boom, para analizar el contexto de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y los Decretos referidos a la Reestructuración de las Escuelas Normales. (Anacona B. y otros. 2007 p 56 y 57).

Este proceso de investigación ratifica que la reestructuración se inicia en un momento en el que tenía plena vigencia el enfoque curricular de la tecnología educativa y que dicha reestructuración implicaba, entre otras cosas, posicionar al maestro como el profesional diseñador e implementador de currículos contextualizados Anacona B. y otros (2007, p. 70 - 71), lo describen en los siguientes términos:

“En este orden de ideas, se puede plantear que la Normal ha tenido dos grandes momentos: el primero se podría denominar de cumplimiento normativo bajo la prescripción de la norma, que se da en el modelo establecido durante las décadas 70 y 80, y el segundo de autonomía relativa, que corresponde a la reestructuración de las normales (1995 en adelante)...”

Se evidencia en esta investigación como la reestructuración implicó a las escuelas normales realizar un intento de rompimiento con la tecnología educativa para reconquistar el papel del maestro como diseñador de currículo y dueño del saber pedagógico como saber fundante de su profesión. Un cambio de esta naturaleza es apenas lógico que genere debates y tensiones al interior de los grupos humanos que hacen parte de las instituciones. Es así como se reconoce en la investigación que el proceso de reestructuración, en la ENS Farallones de Cali fue “lento, tensionante y tortuoso”.

No obstante la crisis generada y aunque el proceso de reestructuración fue un mandato estatal dado a través de la Ley 115 de 1994, como una manera dar respuesta a las demandas de las comunidades académicas y movimientos pedagógicos llevados a cabo en las décadas del 70 y 80 del Siglo XX, 137 escuelas normales de Colombia lograron sobreponerse a la crisis para intentar construir un mundo de posibilidades y sobre todo un escenario posible para la producción y circulación del saber pedagógico con un mayor nivel de autonomía al tenido en las décadas anteriores, lo cual implicaba una transformación en la formación de los nuevos maestros y por lo tanto en el ejercicio de su profesión por parte de los maestros de maestros.

Es indiscutible que para el maestro de las escuelas normales tener mayores niveles de autonomía en el ejercicio de su profesión, le implica apropiarse cada vez más del saber pedagógico consolidado al momento, es decir, acceder a los diferentes medios de circulación del saber (textos, grupos de profesores, redes, comunidades académicas, entre otros), y pensarse como sujeto productor de saber pedagógico a partir de la reflexión, escritura y socialización de su experiencia docente. Ejercicio que se constituye en el verdadero motor del cambio, al hacer que las prácticas en el aula sean pensadas y replanteadas por el mismo orientador del proceso educativo, garantizando que el currículo sea contextualizado y pertinente al medio y las necesidades de formación de los nuevos maestros y ciudadanos y que el maestro haga de su práctica, mediada por la reflexión y la escritura, un espacio de autoformación y transformación permanente de su ser de maestro que le garantiza la vigencia formativa a lo largo de su vida profesional. Haciendo referencia a estas prácticas de formación de maestros, Anacona B. y otros (2007, p. 74), sostienen que:

“Si se observan estas prácticas desde la mirada de la construcción de políticas, podemos evidenciar que en el período de la reestructuración siguen existiendo los mismos dos actores y escenarios de producción de la norma: el Estado Central y la Institución Educativa. Se sigue respondiendo a la separación planteada por Mario Díaz del campo intelectual y del campo aplicado, con la variante de exigir a la Normal y a sus docentes que produzcan conocimiento, que generen espacios de participación, de crítica, de creatividad. En síntesis, se exige que el espacio escolar se democratice y se modernice, en el sentido estricto del término. Hoy se espera que la Normal llegue a ser un escenario de producción de conocimiento autónomo...”

Es claro que la reestructuración se da en un momento en el cual, desde el clamor de las comunidades académicas o movimientos pedagógicos, refrendado por normas como la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los decretos reglamentarios de dicha Ley, tanto en lo referente a la formación de maestros como a la construcción del proyecto educativo institucional (PEI), se aboga por la construcción de una nueva escuela en la que se cuente con currículos contextualizados y pertinentes, los actores educativos sean participantes en la construcción de dicha propuesta y el maestro retome sus roles de líder social, poseedor de un saber pedagógico desde el cual ejerce su profesión de manera consciente e intencionada y por lo tanto un productor de dicho saber.

Pero como todo cambio, éste ha tenido sus resistencias, tanto externas como internas, en la gran mayoría de las ENS, lo que hace que sea definido en el anterior párrafo como “un proceso lento, tensionante y traumático, que evidenció fracturas al interior de las instituciones”. De todos modos se inició un cambio mandado por el Estado pero interpretado por cada escuela normal y por lo tanto acorde a lo que cada una de ellas, como institución y

dentro de ella cada estamento o actor protagónico (docentes, directivos y alumnos), ha ido entendiendo o creando como ideal en dicho proceso.

En el informe de esta investigación se resalta cómo en el equipo docente es donde se da con mayor fuerza esa polarización entre los que se inclinan por asumir el proceso de reestructuración y los que prefieren que la ENS desista de su misión de formar maestros y se reconvierta en una institución educativa de bachillerato académico o con una media técnica en otra modalidad diferente a la pedagógica, tal como es descrito de manera explícita en el respectivo informe de investigación:

Esta polarización de los maestros, frente al proceso de reestructuración, es importante resaltarla por dos razones fundamentales: en primer lugar porque en la ENS Amagá, esta situación también se dio pero de una forma caótica debido a que de 24 maestros menos de cinco apoyaban el proceso de reestructuración, los cuales eran apabullados por la otra gran mayoría y porque el equipo docente es el que tiene como función central, en la institución educativa, liderar la academia y con ella la producción y circulación del saber, que es la unidad de análisis de la presente investigación.

En este antecedente investigativo, es además importante resaltar la aproximación que hace al concepto de desarrollo tecnológico como un resultado de la globalización pero a la vez como un medio de fortalecimiento e impulso de la misma. Se resalta el giro que dio la tecnología educativa de ser un enfoque curricular a unos medios que pueden ser usados para facilitar el proceso educativo (el internet, los artefactos, el hipertexto, los lenguajes lógicos, el mundo virtual). De igual forma, se señala cómo el uso de la tecnología se constituye en una competencia a desarrollar en las nuevas generaciones para poder hacer parte de las

sociedades actuales situadas en un ordenamiento mundial mediado por la tecnología y de manera especial por las telecomunicaciones.

“Se puede decir que la tecnología educativa como la aplicación de medios, ayudas y técnicas a la educación, ya preparaba el aprendizaje para que se orientara al servicio de la producción de conocimientos, y el currículo dirigido a la educación formal; en principio, en sus componentes de planificación y administración educativa, pasa a ser un currículo dirigido hacia los sujetos que funciona en ámbitos abiertos y que hace parte de las competencias educativas de toda la sociedad. El currículo, pues, se orienta también hacia la producción de la información, a la potenciación del trabajo de la mente, a la producción de la ciencia y hacia la recepción y venta de conocimientos” (Anacona B y otros, 2007, p. 90).

Como se aprecia en el párrafo anterior, en este antecedente, se hace alusión al papel actual de la tecnología educativa en la producción y circulación de conocimiento, más en el desarrollo de la investigación, no se profundiza en cómo se da esto en la ENS y cómo incide la incorporación de TIC en el conocimiento que se produce y circula por la Normal, constituyéndose en un reto para la presente investigación explorar esta área problemática .

En el apartado “el saber pedagógico y las prácticas del maestro”, el cual hace parte del informe de este antecedente investigativo, se describe cómo evolucionan las prácticas pedagógicas entre la década de los 70 (tecnología educativa), pasando por la renovación curricular (descentralización de las prácticas a través de programas como PEFADI, alfabetización de adultos, entre otros), hasta llegar a la reestructuración de las escuelas normales, en la cual las prácticas deben además de contemplar las diferentes modalidades de atención educativa a poblaciones, el maestro en formación y el maestro formador (maestro

de maestros), deben acompañarlas de una reflexión crítica a la luz del saber pedagógico, las necesidades y realidades del contexto, las tendencias mundiales y las posibilidades de acción del mismo maestro; con lo cual se debió aumentar la producción y circulación de saber pedagógico. Refiriéndose al proceso de reestructuración y su impacto en las interacciones que posibilitan la producción de conocimiento, Anacona B y otros (2007, p. 100) sostienen que:

“...fue participativo y democrático, contando con la participación de todos los estamentos; lo que generó un compromiso, reflejado en la actitud de la mayoría de los docentes. Política que implicó replantear todos los procesos desde una perspectiva participativa, fundamentado en un fomento del espíritu de estudio y cualificación permanente, y posibilitando el debate desde argumentos que generaron reconocimientos; proceso que igualmente permitió que se cambiara la visión del maestro y se buscara situar a la Normal en un lugar de privilegio en la producción de conocimiento”.

Los planteamientos anteriores muestran una realidad compartida por el común de los actores de las escuelas normales y dejan entrever los avances que tuvo la Escuela Normal Farallones de Cali en la implementación de la investigación como parte del proceso formativo lo cual redundó en la producción y circulación de conocimiento, más no se alcanza a explicitar cómo se dio dicho proceso, el detalle de las acciones, oportunidades, obstáculos, entre otros, que se enfrentaron y el camino recorrido para llegar hasta el nivel alcanzado a través del proceso de reestructuración y acreditación de calidad. Lo que sí queda claro es que en la práctica pedagógica de los maestros formadores y en formación, así como en los procesos de apropiación de la pedagogía como saber fundante de los educadores, se puede identificar otra unidad de análisis en la cual se puede leer el evolucionar de la producción y circulación del saber en la Escuela Normal Superior.

De igual manera, en este antecedente investigativo se resalta la importancia del trabajo en equipo (mediado por el análisis y la crítica), el desarrollo de investigación, la apropiación del saber pedagógico por parte del maestro y la articulación a comunidades académicas para asegurar una solidez de la Institución normalista como formadora de maestros y líder en el desarrollo educativo del País. Lo que se constituye en un sustento de la importancia de la presente investigación, en tanto que trata de comprender cómo se genera y se socializa el saber pedagógico en una Escuela Normal y con ello tener dominio sobre algunos de estos elementos que la consolidan como tal. Refiriéndose a los procesos de reestructuración y acreditación en relación con la investigación y el saber pedagógico, Anacona B y otros (2007, p. 100 - 101), describen la escuela normal, objeto de su investigación, de la siguiente manera:

“Durante este período se evidenció un ambiente de discusión alrededor de los saberes y de la organización del currículo articulado a una propuesta institucional que sirviera de carta de navegación para la formación de maestros. Es el PEI el elemento que da cuenta de ello. La investigación deja de ser vista como algo ajeno a ese proceso formativo y se convierte en el eje transversal de las propuestas de programas a desarrollar. La pedagogía vuelve a ocupar un lugar privilegiado como saber fundante del maestro, y el rescate de los clásicos y la apropiación de las corrientes innovadoras permite darle una mirada distinta al quehacer de la institución. Las Normales dejaron de ser islas para convertirse en comunidad académica que comparte saberes con otras a nivel regional y nacional, y se destacan líderes interlocutores de las problemáticas generadas durante el proceso”.

En el párrafo anterior se aprecia una vez más cómo en este antecedente se describen las transformaciones dadas en lo referente a la investigación, las prácticas pedagógicas y en el saberes que coexisten en la Escuela Normal de Santiago de Cali, dejando la posibilidad a otros estudios futuros de desentramar las formas y las condiciones en que se dieron dichas transformaciones.

Otro antecedente identificado lo constituye “La Investigación en la Formación de Maestros en la Vigencia de los Ciclos Complementarios (1997 – 2008) de las Escuelas Normales Superiores” el cual fue llevado a cabo en las escuelas normales de Copacabana, Envigado, Medellín, Antioqueña (ubicada también en Medellín) y Sopetrán, todos estos municipios del departamento de Antioquia – Colombia.

“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 se refiere a sus prácticas, sus teorías, sus angustias, sus tendencias, es decir, al normalista superior como productor de saber y como enseñante... 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 estas instituciones, 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” (Llanos, 2012, p. 5-6).

Este antecedente enmarca su problema de investigación en dos preguntas orientadoras ¿Por qué la práctica investigativa siendo una práctica pedagógica no se enseña cómo 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?

Así mismo, esta investigación tiene por objetivo general “problematizar las prácticas investigativas en la formación de maestros en los ciclos complementarios de las escuelas normales superiores del Valle de Aburrá y Sopetrán, en el período comprendido entre 1997 y 2009” (p.7)

Como se aprecia en el objetivo, la problematización de las prácticas investigativas se hacen en el periodo de tiempo correspondiente a las etapas de desarrollo de las ENS denominadas reestructuración (1997-1998), acreditación previa (1998-1999), acreditación de calidad (1999 – 2004) y gran parte del tiempo posterior a la acreditación de calidad y previo a la verificación de condiciones básicas de calidad (2004-2008).

En las primeras páginas del respectivo informe, la investigadora realiza una amplia descripción de lo que fue el proceso de reestructuración en la cual, entre otros aspectos destaca el papel desempeñado en dicho proceso por el proyecto y grupo ACIFORMA de la Facultad de Educación de Antioquia, el acompañamiento de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura a algunas ENS con las cuales había constituido un convenio y las actitudes de los maestros de las ENS ante el proceso de cambio que implicaba dicha reestructuración. Con respecto a este último, Echeverri, A. Palacio, L.V. & Rodríguez, H.M. citados por Llanos (p. 24), refiriéndose al proceso vivido por el equipo docente de la I.E. Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán, afirman que “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”.

Esta crisis generada en el equipo docente en el proceso de reestructuración es una constante en todos los antecedentes investigativos revisados hasta el momento, con una diferencia de que Llanos (2012), en su investigación da la siguiente explicación a la polarización de los docentes entre el sí y el no a la reestructuración: (5)

“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”.

De lo cual se podría interpretar que una posible causa de esa reacción es el tener que afrontar un cambio en la relación del maestro con el conocimiento tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico, puesto que venían del enfoque de la tecnología educativa en la cual se tenían unas guías con verdades absolutas y unos rituales mecanizados para orientar la clase y dentro de esta la transmisión del conocimiento y en general el desarrollo del proceso educativo, pero la reestructuración exigió de una especie de rompimiento de

libretos prescritos, para dedicarse a construir los propios acorde a cada situación y a cada necesidad, lo que requirió y sigue requiriendo de una apropiación del saber pedagógico.

De ser cierta la anterior afirmación, se estaría consolidando aún más esta unidad de análisis para ser posiblemente abordada en la presente investigación, puesto que aparecen interrogantes que ayudan a visibilizar y focalizar el área problemática, tales como: ¿qué hizo la ENS para superar la negativa de los maestros al proceso de reestructuración? ¿Cuál fue el proceso seguido en el cambio de paradigma en la relación de maestros y alumnos con el saber? ¿Cuáles son los reales cambios logrados en dicha relación y cómo han impactado la cultura normalista? .

Llanos (2012), realiza una gran argumentación sobre lo necesario en la contemporaneidad, que el maestro de la escuela normal incorpore a su desempeño profesional la investigación como un mecanismos que opera de diferentes maneras en su desarrollo profesional y en el desarrollo de la institución formadora de maestros. Apoyada en los planteamientos de Echeverri (2007), Stenhouse (1987/1996), Restrepo (2003), Jaramillo (2008), entre otros, muestra las bondades de la investigación educativa en la producción y resignificación del saber, el sentido que da al saber disciplinar que ostenta el maestro, la potencialización del saber pedagógico como sustento de su profesión, el enriquecimiento de la autoevaluación institucional y la autonomía que desarrolla en el docente para ejercer su profesión puesto que él se constituye en el principal crítico de sus prácticas posibilitándole que éstas sean operacionalizadas de manera consciente, haciendo más productivo el proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual manera, logra identificar algunas tensiones generadas a partir de la idea de consolidar un maestro investigador en la escuela normal, entre las cuales se destacan: las condiciones de desempeño del maestro con respecto a las condiciones ideales para hacer investigación, la necesidad de formar en investigación a los nuevos maestros cuando los maestros formadores no son investigadores, la dicotomía entre el maestro que investiga y el maestro que enseña y forma. Tensiones estas que se constituyen en puntos de referencia desde los cuales mirar el objeto de investigación del presente estudio, puesto que para conocer cómo se ha venido dando la producción y circulación de saber pedagógico en la IENSA, es necesario comprender las condiciones en las cuales los maestros han venido ejerciendo su profesión para satisfacer las demandas de docencia, investigación y extensión; cómo se han apropiado de metodologías de investigación pertinentes para analizar sus prácticas y cómo han incorporado la investigación como una metodología de formación.

Con base en estas tensiones, el llamado de la autora es a que en las 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.

Estas tensiones identificadas en el campo de la investigación se constituyen en un lente a través del cual se puede mirar la realidad actual en la Escuela Normal Superior Amagá y a la vez en una pista a seguir para determinar cómo ha sido el proceso de incorporación de la investigación a la propuesta de formación, las funciones que se le han asignado a la misma, las condiciones creadas para que sea algo posible y sostenible en el tiempo, en suma determinar en qué medida las tensiones se han resuelto o se han fortalecido y las respectivas implicaciones en la producción y circulación del saber pedagógico.

A partir de los antecedentes referenciados anteriormente surgen preguntas como: ¿Cuáles fueron los cambios más significativos en el saber pedagógico (producción, apropiación, uso como saber fundante, entre otros), que se da en la ENS con los procesos de reestructuración y acreditación que debió enfrentar?, ¿Qué tan relevante era el saber pedagógico en el dispositivo formativo comprensivo propuesto por el grupo ACIFORMA de la Universidad de Antioquia?, ¿qué transformaciones pudo haber sufrido el concepto de saber pedagógico con los procesos de reestructuración y acreditación de la ENS?, ¿cómo asumen los educadores de la ENS la idea de constituirse en maestros investigadores y por lo tanto en productores de saber pedagógico?. Interrogantes estos que ayudan a develar y a abordar el problema de investigación objeto del presente trabajo.

1.5. Objetivos.

1.5.1. Objetivo general

Analizar las prácticas de producción y circulación del saber pedagógico en la I.E. Escuela Normal Superior Amagá en el marco de la reforma dada a través de los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad, llevados a cabo entre 1997 y 2003

1.5.2. Objetivos específicos

Describir las transformaciones ocurridas como consecuencia de los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad de la IENSA en las prácticas de producción y circulación de saber del equipo docente.

Enunciar los medios o espacios de escritura, socialización, revisión y publicación del posible saber pedagógico producido en la IENSA así como las maneras de apropiación del saber producido por otras comunidades de maestros.

Identificar posturas de los maestros de la IENSA, adoptadas durante el proceso de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad, frente a la producción y circulación del saber pedagógico.

1.6. Metodología

1.6.1. Paradigma/enfoque bajo el cual se realiza el estudio y su justificación

Se adopta el enfoque de la investigación cualitativa, que según Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002, p. 11-12), citados por Giraldo (2012) es “una forma de investigación sistemática y rigurosa acerca de las vidas de las personas, sus experiencias, actitudes, emociones, sentimientos, percepciones y disposiciones, así como de las estructuras y culturas de las instituciones y organizaciones, los movimientos sociales, las prácticas y productos culturales, y las interacciones sociales”.

En este enfoque se reconoce la naturaleza subjetiva del investigador y por lo tanto el nivel de subjetividad existente en los análisis y el conocimiento que este produce. Da un alto nivel de validez al saber de los sujetos objetos de investigación, posibilitándoles ser incluso coinvestigadores. Estas características las precisan Robert Bogdan y Sari Knopp Biklen (2003) citados por Giraldo (2012, p. 1), cuando plantean que “es una investigación de

enfoque naturalista, en la cual el contexto es la fuente directa de la información y el/la investigador/a es el principal instrumento para la recolección e interpretación de los datos”.

Este tipo de investigación es muy propio de las ciencias sociales dado que no busca generalizar teorías para macrouniversos poblacionales o explicaciones de fenómenos, hechos, realidades, prácticas, vivencias, estilos de vida, culturas, entre otros, sino que se interesa por comprender, interpretar, develar los mismos con la finalidad que los mismos sujetos objeto de investigación puedan de manera consciente intervenir su realidad o reafirmarla para generar mejores condiciones de vida. Giraldo (2012, P. 1), en este mismo sentido, afirma que “desde esta perspectiva, hacer investigación cualitativa en educación es fundamental para entender a profundidad los contextos educativos, sus participantes y sus prácticas y para comprender las diferentes realidades que allí acontecen”.

Con base en los anteriores planteamientos se puede identificar la presente investigación como cualitativa, dado que se pretende analizar una práctica social como es la producción y circulación de saber pedagógico la cual es a su vez integrante de la práctica pedagógica propia de la formación de maestros en una escuela normal; el investigador es un educador que desde hace 16 años forma parte de la Institución donde se desarrolla la investigación y tiene incidencia en la producción y circulación del saber objeto de investigación, constituyéndose así en sujeto y objeto de investigación que mediante este ejercicio riguroso y sistémico intenta mejorar sus propias prácticas y la de los compañeros educadores que forman parte de su equipo docente; y a través de la investigación se pretenden comprender una situación concreta ubicada en una Escuela Normal y por lo tanto los resultados tendrán validez, única y exclusivamente para dicha Institución.

1.6.2. Tipo de estudio

El desarrollo de la presente investigación se hará siguiendo el método de estudio de caso, esto debido a que se busca comprender la producción y circulación del saber en un contexto específico y en una unidad perfectamente delimitada como es la Escuela Normal Superior Amagá del municipio de Amagá, ubicado en el suroeste Antioqueño. El estudio de dicho objeto de investigación se hará en un período de tiempo comprendido entre 1997 y 2003, lo cual precisa de tener en cuenta algunos elementos de la investigación histórica.

Se ha establecido que el objeto de estudio será construido en el contexto de la Escuela Normal Superior Amagá con los actores que hacen parte de dicho objeto, centrándose en el análisis de las relaciones entre producción y circulación del saber con los procesos de reestructuración y acreditación vividos por dicha Institución.

A través del proceso de investigación, entre otros cometidos, se buscará desentramar los significados, creencias y valores que los diferentes actores atribuyen al saber, en la cultura concreta del Suroeste Antioqueño y de Amagá en particular. Para lo cual se partirá de un reconocimiento del contexto pedagógico de la Escuela Normal y las interacciones que se establecen en la cotidianidad para luego ser analizados a la luz de los antecedentes investigativos y teóricos. Es decir que se tendrá un acercamiento a la realidad, la cual nos hará demandas de constructos teóricos para aprehenderla y comprenderla.

1.6.3. Contexto.

La Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá, está ubicada en el área urbana del municipio de Amagá, ubicado a su vez en la subregión del suroeste antioqueño a 31 km de Medellín, capital del Departamento de Antioquia. Por lo tanto, el área de influencia

de la Escuela Normal está constituida por el Valle de Aburrá Sur y la subregión del Suroeste Antioqueño.

La institución fue creada con carácter de Normal Rural mediante ordenanza No. 19 del 26 de noviembre de 1958, gracias al espíritu cívico del doctor Jaime Betancur Cuartas, hijo de la localidad y en ese entonces Presidente de la Asamblea Departamental. Inició labores el 18 de febrero de 1959, bajo la dirección de la señorita Felisa Calle Herrera y a partir de la fecha se dan los siguientes hechos:

En 1962 y 1963 graduó promociones de Normalistas Rurales al terminar el 4° grado de bachillerato (hoy grado 9°). En 1964 su orientación cambió por la de “Liceo de Bachillerato Básico”, según resolución No. 2116 de 1964. En 1965 el gobierno departamental, creó el grado 5° de bachillerato, con carácter de ciclo profesional normalista. En 1966, se creó el grado 6° (hoy grado 11°). Con la misma orientación; en tal año la institución graduó la primera promoción de Normalistas Superiores, estando como Rectora la señorita Stella Calle Viveros.

Hasta 1967 la institución fue netamente femenina; en 1968 la Normal abrió sus puertas al sexo masculino, por lo que toma el nombre de Normal Mixta de Amagá.

En 1971, por resolución 0766 de la Secretaría de Educación Departamental, la institución recibió el nombre de Normal Departamental Mixta Victoriano Toro, en honor a este ilustre médico que consagró sus servicios a las gentes de Amagá.

En 1986 la Normal inicia programas de Diversificación, ofreciendo las modalidades de Pedagogía y Salud y Nutrición.

En 1990 por decreto 0977 del 09 de abril, la Secretaría de Educación y Cultura determina que la institución, en adelante, será el IDEM Diversificado Victoriano Toro Echeverri.

Con la adopción de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la expedición de la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994 se generan las bases legales para que la Institución se reestructure en Escuela Norma Superior. Con base en ambas normas es expedido el Decreto 3012 de 1997 el cual reglamenta las escuelas normales y los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad. El proceso de reestructuración es llevado a cabo entre 1997 y 1998, la acreditación previa se logra en 1999 obteniendo así el requisito de ley para iniciar el Ciclo Complementario (hoy programa de formación complementaria), el cual inicia a comienzo del año 2000 y a finales del año 2001 se gradúa la primera promoción de Normalistas Superiores (en los nuevos términos establecidos por el Decreto 3012 de 1997).

Entre 2000 y 2003 se implementa toda la propuesta de formación aprobada por el MEN en la acreditación previa, sistematizando los diferentes procesos y evidencias de los mismos, con base en los cuales se hace la solicitud de visita de pares académicos para la verificación del buen funcionamiento del programa y con base en el informe elaborado por éstos, le es concedida por una vigencia de 5 años, la acreditación de calidad y desarrollo en noviembre de 2003. Paralelo a este proceso se vive un tiempo de proliferación de nueva normatividad educativa en el País, la cual debe ser implementada por la Escuela Normal

como Institución Educativa de Básica y Media impactando directamente los diferentes procesos que allí tienen lugar. Dentro de estas normas vale la pena resaltar:

El Plan Decenal de Educación y Cultura para Antioquia 2000 – 2010, La Ley 715 de 2001, la Ley 734 de 2002, la Ley 749 de 2002, el Decreto 0230 de 2002, el Decreto 1850 de 2002, el Decreto 1283 de 2002, el Decreto 1278 de 2002, el Decreto 3020 de 2002, la Ley 819 de 2003, la Ley 863 del 2003, la Resolución 0415 de 2003, el Decreto 2582 de 2003, la Resolución Nacional 1515 de 2003, la Ley 1098 de 2006, la Ley 1150 de 2007, el Decreto 4790 de 2008 y el Decreto 1290 de 2008,

Para el 2010 se lleva a cabo el proceso de verificación de condiciones básicas de calidad por parte del Viceministerio de Educación Superior, con lo cual se oficializa que el programa de formación complementaria efectivamente es educación superior y por lo tanto corresponde a este organismo certificar su calidad. Como resultado de este proceso se le otorga la verificación al programa de formación complementaria ofrecido por la ENS Amagá por un año, condicionado a la elaboración y desarrollo de un plan de mejoramiento, el cual se formula entre noviembre de 2010 y enero de 2011 se desarrolla durante todo este año. En el momento se ha llevado a cabo una nueva visita de pares académicos (Mayo 10 al 12 de 2012), y se está a la espera que la Sala Anexa de CONACES para las Escuelas Normales, analice el plan de mejoramiento, los informes sobre el desarrollo del mismo y el informe elaborado por los pares académicos y emita su concepto, del cual depende que la Institución continúe como escuela normal ofreciendo el programa de formación complementaria o que lo tenga que cerrar quedando como una institución educativa académica de básica y media.

Durante su existencia la Escuela Normal ha tenido 10 rectores, lo cual demuestra un buen nivel de estabilidad en este cargo, tal como se describe en la siguiente tabla:

Tabla N° 1: rectores de la IENSA

PERÍODOS	RECTORES
1958 A 1961	Señorita Felisa Calle Herrera
1962 a 1963	Señorita Gloria Cecilia Fajardo Avendaño
1964 a 1970	Señorita Stella Calle Viveros
1971 a 1972	Señora Regina Salinas Vda. de Betancur
1973 a 1974(Hasta agosto)	Señorita Ángela Restrepo Villa
1974 a 1978	Señorita Trinidad Abigail Ruíz Gómez
1979 a 1986 (hasta julio)	Señorita Rubiela Giraldo Giraldo
1986 a 1992 (hasta marzo)	Señora Consuelo Lopera Mayo
1992 a 1997 (hasta octubre)	Señor Efraín Henao Lopera
21 de Oct. de1997 hasta hoy	Carlos Adiel Henao Pulgarín

A través del servicio educativo brindado a la comunidad desde 1959, la Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá ha graduado 2,244 bachilleres y 301 normalistas superiores (ver anexos 2 y 3 con distribución bachilleres y normalistas superiores graduados por año)

1.6.4. Participantes

La investigación se desarrolla con representantes de los maestros en formación, maestros formadores, exmaestros formadores y directivos docentes, puesto que son los más directos implicados en la producción y circulación del saber, así como en la fijación y aplicación de políticas o estrategias para este fin.

De los maestros en formación se tomaron tres alumnas del tercer semestre del programa de formación complementaria, por ser personas que habían ingresado a la ENS

desde el preescolar o máxime en la primaria y ser alumnas destacadas en sus prácticas y los ejercicios de sistematización de las mismas a través de su trabajo de grado, por lo que se esperaba que se pudiesen expresar con mayor soltura frente a los procesos de producción y circulación de saber en dicha Institución.

Los maestros formadores participantes fueron cuatro (un hombre y tres mujeres), de los cuales, las tres mujeres, son egresadas de la ENS, dos de ellas a comienzo de la década de 1990 y la tercera en el año 2002. De los cuatro, tres de ellos (un hombre y dos mujeres) estaban vinculados a una escuela normal como docentes en el proceso de acreditación de calidad y la otra era alumna durante el proceso de reestructuración y parte del proceso de calidad y al momento todos llevan ejerciendo como maestros de maestros en la ENS de Amagá entre 8 y 13 años, características estas que les da condiciones de posibilidad para hacer aportes significativos a la investigación.

De los exmaestros, igualmente son elegidos cuatro (dos mujeres y dos hombres), tres de los cuales fueron maestros en la normal durante todo el período objeto de estudio y la restante, formó parte de la primera cohorte de maestros normalistas que cursaron el ciclo complementario entre 2000 y 2001 y luego se desempeñó en la misma Normal como maestra en provisionalidad entre 2002 y 2008. De tres de estos exmaestros se analiza la sistematización de sus prácticas pedagógicas realizada por ellos mismos durante su ejercicio docente en la IENSA y de una cuarta, además de analizar dicha sistematización, se le hace una entrevista sobre su vivencia de la circulación y producción de saber durante el tiempo que se desempeñó como formadora de formadores en esta Escuela Normal.

Yo como autor e investigador principal, me desempeñé como rector de la IENSA desde 1997 hasta la fecha, por lo que seguramente muchas de las descripciones, afirmaciones y conclusiones que aparecen en la sistematización de la presente investigación están cargadas con mis vivencias y percepciones a cerca del objeto de estudio.

1.6.5. Recolección de información

Este proceso se lleva a cabo mediante la entrevista, el grupo focal, la observación y la revisión documental.

A través de la entrevista se buscó obtener planteamientos en relación con la producción y circulación del saber, de mínimo un maestro que hubiese vivido el proceso de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad en la IENSA, en relación con la producción y circulación del saber. Se aplicó una entrevista semiestructurada a una exmaestra que había vivido en la Normal los tres procesos pero que además había sido líder en el desarrollo de los mismos, características estas que solo cumplía otro educador más, pero que no fue posible contactarlo. Dicha entrevista tiene una duración de 50 minutos y 48 segundos y se realiza a través de Skype dado que la entrevistada vive en un municipio distante de Amagá y a raíz de una enfermedad, causada por una bacteria, se le afectó la columna, dejándola con dificultades para ponerse en pie y más para caminar. Esta entrevista es crucial debido a que fue la profesora que en su época más participó de diferentes eventos en los que se pensaba la formación de maestros desde las escuelas normales y a la vez fue una de las que más escribió sobre sus prácticas y su experiencia de maestra, constituyéndose en una memoria viviente del período 1996 a 2004 en la Escuela Normal a la cual se busca acceder a través de una entrevista semiestructurada de siete preguntas (ver anexo N° 5).

El grupo focal se aplicó en dos oportunidades, uno con maestros formadores que duró 92 minutos y otro con maestras en formación el cual duró 30 minutos, posibilitando con esta técnica evocar acuerdos, preocupaciones, disensos y tensiones que han existido y existen en la vida institucional con relación al objeto de estudio. En el desarrollo del conversatorio se gira sobre siete aspectos relacionados con los procesos de reestructuración y acreditación, así como sobre la producción y circulación de saber pedagógico en la IENSA (ver anexo N° 5). En el grupo focal con maestros formadores participaron cuatro de ellos, de los cuales una se desempeña en preescolar, una en básica primaria, y los otros tres en básica secundaria, media y formación complementaria, los cuales se eligieron así con la finalidad de tener un punto de vista sobre el objeto de estudio desde los diferentes niveles en que se desempeñan los maestros formadores. En el grupo focal con maestras en formación participaron tres integrantes del Nivel III del Programa de Formación Complementaria, de las cuales una había cursado todos sus estudios, desde el preescolar en la Normal y las otras dos habían ingresado desde el grados 6° de básica secundaria, garantizando así que las participantes tuviesen un buen nivel de conocimiento sobre el devenir de los procesos objeto de estudio. Y son elegidas de este nivel por ser el grupo más avanzado en dicho programa.

La observación es realizada por mi como investigador principal, permitiéndome hacer un reconocimiento in situ de las formas, medios de producción y circulación de saber y sirvió de apoyo a la aplicación de las demás técnicas dado que llevo 16 años como Rector de la IE Escuela Normal Superior Amagá y los primeros seis de ellos corresponden con el período de tiempo en que se analiza el objeto de estudio y en el cual yo cumplía el rol de líder de los diferentes procesos institucionales. Por esta razón estimé importante tener en cuenta mi propia visión al respecto, por lo cual procedo a sistematizar mis apreciaciones sobre lo que fue la producción y circulación de saber pedagógico en el período 1997 a 2003 apoyándome,

a la vez, en la revisión documental. Para ello elaboro una conceptualización sobre lo que fue la reestructuración, la acreditación previa y la acreditación de calidad y luego procedo a hacer un recuento escrito de los principales acontecimientos o situaciones vividas con las prácticas pedagógicas, la forma como estas se registraban, reflexionaban, discutían, socializaban, replanteaban y contextualizaban.

La revisión documental permite seguir las huellas del objeto de estudio básicamente desde dos tipos de registros: desde aquellos que dieran indicios de producción y circulación de saber pedagógico generado en la Escuela Normal, para lo cual se accede a documentos como diarios de campo, sistematización de experiencias significativas, actas, protocolos, filmaciones de eventos e investigaciones realizadas; y desde las intencionalidades, en este campo, de los diferentes entes y actores, explicitadas en planteamientos conservados en medios magnéticos, actas, protocolos, normas, planes, proyectos, políticas, pautas de evaluación, entre otros. El acceso a esta variedad de registros se hace muy fácil, dada la doble condición de investigador y rector de la Escuela Normal que cumple quien lidera el presente estudio.

1.6.6. Sistematización y análisis de la información

La sistematización y análisis se realizó a partir de las categorías y subcategorías, que a la vez se constituyeron en conceptos lentes para el proceso de investigación. Esto implicó la conceptualización de cada categoría y subcategoría para constituir un fundamento desde el cual acercarse al objeto de estudio. Para facilitar la sistematización, cada subcategoría es asociada a un color con el cual, al leer la información recogida a través de los diferentes instrumentos, se resaltó aquella que estaba relacionada con dicha subcategoría. Esto posibilita que se pueda agrupar la información recogida a través de los diferentes instrumentos para ser

analizada por subcategorías. Esta distribución de colores por subcategoría es la que aparece en la siguiente tabla:

Tabla N° 2: Convenciones de Sistematización

CONVENCIONES DE SISTEMATIZACIÓN		
Producción de saber pedagógico	Práctica Pedagógica	
	Reflexión sobre la práctica	
	Escritura sobre la práctica	
	Contextualización	
Circulación de saber pedagógico	Escritura para publicar	
	Compartir	
	Evaluación antes de publicar	
	Publicación	

Una vez identificada la información recolectada que guarda relación con cada una de las subcategorías, se procede a la realización del análisis por el investigador, el cual es presentado mediante un texto descriptivo.

Para el análisis se construye una rejilla o tabal de doble entrada en la que se ponen en relación las categorías de análisis y las técnicas de recolección de la información, la cual permite que se extraiga de cada instrumento aplicado aquella información relacionada con cada categoría de análisis y que previamente había sido resaltada con un color asignado. El esquema de dicha rejilla es el que aparece en la siguiente tabla:

Tabla N° 3: Rejilla de Categorías e Instrumentos

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS		INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN					
		Grupo Focal de Maestros	Grupo Focal de Alumnas	Entrevista a Lilian Gamboa	Observación	Diarios de campo	Revisión documental
PRODUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO	Práctica Pedagógica						
	Reflexión						
	Escritura						
	Contextualización						
CIRCULACIÓN DE SABER	Escritura						
	Compartir						
	Evaluación						
	Publicación						

Una vez se clasifica la información en la rejilla, poniendo en cada una de las 48 celdas lo que se ha encontrado sobre la respectivas categorías con cada uno de los instrumentos, se procede a hacer la lectura de la misma buscando coincidencias, contradicciones, complementos, continuidades, discontinuidades, indicios, sustentos, entre otros, que posibiliten generar afirmaciones y conclusiones sobre el objeto de estudio, las cuales son presentadas en los capítulos 4 y 5 del presente documento.

1.6.7. Consideraciones éticas

De acuerdo con los principios establecidos en el Reporte Belmont⁸ y las directrices trazadas en la Resolución 008430 de Octubre 4 de 1993, esta investigación se desarrolla conforme a los siguientes criterios:

Dado que es una investigación social, realizada mediante un estudio de caso, a través del cual se hace un análisis retrospectivo y que no implica experimentación con seres humanos, a la luz de lo establecido en el artículo 11° de la Resolución 008430 de 1993⁹, se clasifica como investigación sin riesgo. No obstante, el proceso de investigación demanda del investigador prever los beneficios de la misma en contraste con los medios a utilizar en su desarrollo, así como determinar mecanismos que permitan la garantía de los derechos que asisten a la Institución Educativa, los docentes y alumnos que participan del estudio, como son el conocimiento previo del objeto de investigación, la libertad para participar en el

⁸ Este reporte es un informe entregado el 18 de abril de 1979 por una comisión de expertos al servicio del Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos, denominada “Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento”, el cual fue publicado bajo el título de “Principios Éticos Y Directrices para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación”. Su nombre se debe al lugar donde sesionó la Comisión y se hizo su creación, el Centro de Conferencias de Belmont. El documento completo se puede descargar de internet y uno de los sitios en que está dispuesto es <https://www.etsu.edu/irb/Belmont%20Report%20in%20Spanish.pdf>

⁹ Resolución por la cual, en Colombia, se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud y cuyos principios son aplicables a la investigación en otras ramas, campos o disciplinas del conocimiento.

proceso y para expresarse acerca de los diferentes tópicos, el derecho a permanecer en el anonimato, entre otros.

Lo anterior implica una observancia de los principios éticos básicos planteados por la Comisión de Belmont en su Reporte de 1979 y los respectivos requisitos a cumplir para que se vean materializados dichos principios, así:

Un primer principio es el de respeto a las personas, el cual implica, en este caso, no poner en riesgo su integridad, respetar la libertad en la participación, el cuidado del buen nombre de cada uno de los colaboradores y garantizar el anonimato frente a sus apreciaciones, juicios y afirmaciones, para lo cual se toma el consentimiento informado de cada actor expresado por escrito, se hace la redacción del informe final de tal forma que no comprometa a los sujetos objetos de investigación con sus pares y en general con la comunidad y se hace una socialización, previa a la ejecución del proyecto, a estamentos representativos de la institución relacionados directamente con este tipo de actividad como son el Comité Institucional de Investigación y el equipo directivo, con la finalidad de contextualizar el proyecto en la Normal y de obtener la autorización para acceder a las diferentes fuentes de información.

Un segundo principio es el de beneficencia, tomado en esta investigación como la permanente preocupación por no generar daño alguno al contexto en el cual se desarrolla la investigación y procurar la generación máxima posible de beneficios para la I.E Escuela Normal Superior Amagá objeto de investigación, especialmente en lo que tiene que ver con sus procesos de mejoramiento de la calidad en la prestación del servicio, para lo cual se parte de un análisis de posibles riesgos y beneficios que se obtienen con el desarrollo del proyecto.

En cuanto a los riesgos se determina, conforme a lo establecido en el literal a del Artículo 11 de la Resolución 008430 de 1993, que la presente investigación no reviste riesgo para la integridad física de los participantes en la misma desde los diferentes roles de informantes, asesores e investigador, no obstante es pertinente tomar medidas frente al riesgo latente en el manejo de la información, que de no hacerse con el rigor académico y directrices morales, podría generar situaciones con impactos negativos en lo emocional, psicológico o social de dichos actores. Los beneficios se explicitan en la justificación, el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación, resaltándose el aporte a la formación de maestros para la infancia en el contexto local y regional.

Un tercer principio es el de Justicia, entendido en este caso concreto como el deber de elegir a los participantes en el proceso de investigación acorde a su capacidad de aportar positivamente en el desarrollo del mismo y el compromiso irrenunciable a poner a disposición de las comunidades y especialmente de las escuelas normales, los resultados obtenidos. Este principio se materializa en las socializaciones que se hacen de la investigación en cumplimiento de las directrices establecidas por la Universidad de Antioquia para cursar la maestría en educación, en el marco de la cual se desarrolla la investigación y se pondrá al alcance del mundo entero a través del sitio web de la IE Escuela Normal Superior Amagá. Finalmente, en la medida que se generen las condiciones de apertura por las comunidades académicas, se estará publicando mínimo un artículo y socializando tanto el proyecto como los resultados de la investigación en un evento académico local o regional.

2. Marco Teórico

2.1. Producción y circulación de saber pedagógico.

Para hacer el análisis se ve necesario realizar una conceptualización que posibilite tanto al investigador como al lector delimitar cada categoría de análisis, construyendo así unos conceptos lente desde los cuales aproximarse al objeto de investigación en su intento de comprensión del mismo. Dado que dicho objeto se ha denominado la producción y circulación de saber pedagógico en la Escuela Normal Superior de Amagá, se identifican en el mismo dos categorías de análisis y de cada una de ellas se desprenden cuatro subcategorías. La primera categoría de análisis es la producción de saber pedagógico e implica una práctica pedagógica, la cual debe ser reflexionada, esas observaciones y reflexiones sobre la práctica deben escribirse y finalmente contextualizarse. La segunda es la circulación de saber pedagógico, la cual exige que el maestro escriba para publicar, comparta estos escritos con su grupo de colegas, que dichos escritos sean evaluados, idealmente por sus pares y finalmente que sea realizada la publicación.

Para construir esa unidad conceptual desde la cual realizar el análisis y hacer emerger hallazgos en el proceso de investigación se procede a continuación a construir un objeto lente de cada categoría y subcategoría de análisis:

2.1.1. Concepto de saber:

Comúnmente se suelen utilizar los conceptos de saber y conocimiento como sinónimos, de manera especial cuando se hace referencia al acumulado teórico de una disciplina, como es por ejemplo al hacer alusión al conocimiento matemático como equivalente al saber matemático. No

obstante, también en la práctica pedagógica cotidiana se hacen usos muy explícitos de estos dos conceptos, así por ejemplo, cuando un maestro pregunta a su grupo de estudiantes ¿quién conoce el ábaco?, está indagando por cuales de sus alumnos han visto ese objeto y por lo tanto son capaces de reconocerlo entre otros objetos, pero cuando les pregunta ¿quién sabe trabajar con el ábaco?, busca identificar entre sus alumnos aquellos que han adquirido el conocimiento y la habilidad para usar ese objeto, llamado ábaco, como una herramienta para hacer determinadas operaciones matemáticas. En el primer caso implica adquirir una información sobre el objeto a través de los sentidos mediados por el pensamiento y en el segundo caso implica que se trascienda el nivel de información, estableciendo una interacción entre sujeto y objeto que conlleva al desarrollo de una habilidad del sujeto y por ende a la contextualización del conocimiento e incluso a la producción de nuevo conocimiento.

Sobre el concepto de saber, Zambrano (2006) hace el siguiente planteamiento:

“De cualquier forma, el saber está vinculado con “sospecha”, “gusto”, “buen vivir”, “sabiduría”. El saber aparece, en su generalidad, como el resultado de una profunda relación que mantiene el sujeto con un objeto de conocimiento. Así, alguien que reflexiona (sobre) lo que conoce alcanza un dominio sobre tal conocer... En este horizonte, el ejercicio del saber se refiere a las condiciones y prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, pero también sobre algo sobre lo cual se tiene una “idea”. Cuando un profesor reflexiona lo que conoce se dice que sabe. La reflexión aparece ligada con el acto de saber, lo cual supone disposición, entrega y tiempo para volver sobre lo conocido”.

De igual forma, Zuluaga (1999, p. 148), con respecto al saber afirma que:

“Es el conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto – soporte”. El discurso asumido como saber

tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica en regiones de saber y de poder y el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber... El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales”.

Con base en los planteamientos anteriores se puede llegar a la conclusión que por la Escuela Normal no circula un saber sino multiplicidad de saberes dado que no se reflexiona sobre un único hacer y conocer sino sobre múltiples objetos de saber. Dicho de otro modo, en la Escuela Normal Superior Amagá no tiene lugar una única práctica discursiva, existen prácticas administrativas, pedagógicas, investigativas, económicas, religiosas, políticas, entre otras. Así por ejemplo, Zambrano (2006. P 225 - 232), plantea que “el profesor es poseedor de tres tipos de saber. El de la disciplina, cuya característica fundamental es la reflexión que él lleva a cabo sobre el conocimiento que se produce en su campo disciplinar; el pedagógico a través del cual comunica las reflexiones sobre la disciplina, y el académico, caracterizado por el ejercicio de escritura resultado de los dos anteriores”.

2.1.2. Saber pedagógico

En el aparte anterior se advirtió que en la escuela interactúan muchos saberes, no obstante y dado el objeto de la presente investigación, se ve necesario centrar la mirada en el saber pedagógico, para establecer un fundamento que posibilite al investigador acercarse al objeto de estudio y le permita al lector acceder a los postulados teóricos desde los cuales fue abordado el mismo.

Zuluaga, citada por Zapata (2003, p. 175 -184), afirma que el saber pedagógico:

“Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así: el que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con un saber y el que enseña por su relación con un saber; no por su relación con un método”.

En las prácticas educativas actuales en Colombia, se encuentran estos dos sujetos, los que se formaron en facultades de educación y escuelas normales para desempeñarse como maestros y los que se formaron profesionalmente en otros saberes o profesiones diferentes y que por la facilidad de ingreso o la oportunidad laboral terminan como profesores en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano.

Refiriéndose al concepto de saber pedagógico, Eloisa Vasco (2000, p. 11 -13), afirma que:

“Cuando un maestro enseña, pone en juego un saber específico, al que llamaremos saber pedagógico. Este saber puede analizarse a partir de los elementos y factores que el maestro tiene en cuenta cuando está preparando su clase... Si le preguntamos a un grupo de maestros en qué piensan cuando preparan su clase, las respuestas podrán agruparse generalmente alrededor de cuatro categorías: qué enseñar, a quién enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar (Eloisa Vasco. 2000, p. 11 – 13)

Con lo cual la Pedagogía está señalando, de un lado, que es en la práctica de aula donde se puede observar o es puesto en escena este tipo de saber, el cual es propio del maestro y de otro lado, delimita el campo del saber pedagógico, es decir, entrega unos elementos que permiten diferenciar qué de lo que reflexionan y escriben los maestros es propio del saber pedagógico y qué no, para ello recurre a cuatro preguntas que giran en torno a la enseñanza.

Mirando un poco más en detalle lo que hay detrás de esas cuatro preguntas, es pertinente explicitar los siguientes aspectos: El qué enseñar está muy referido a los valores, normas, costumbres, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y en general competencias que deben desarrollarse en los alumnos. A quién enseñar, pone al maestro a “mirar el río desde la otra orilla” o desde múltiples orillas, puesto que le implica situarse en el lugar de cada uno de sus alumnos desde su desarrollo físico, psicológico, moral, normativo, ético, social, sexual, afectivo, en suma, en todas las dimensiones, así como en sus contextos, estilos y gustos de aprendizaje y además atender a las demandas y expectativas sociales del momento; obliga al maestro a interrogarse por el aprendizaje y las formas propias como ocurre este en cada uno de los sujetos que son objeto de su enseñanza. El para qué enseñar, le implica al maestro el darle sentido e intencionar su oficio y lo que a través de él hace cada día en la comunidad en la que se desempeña y de manera especial con el alumno; lo obliga a interrogarse por el tipo de hombre y sociedad que se desea formar. Y finalmente el cómo enseñar, lleva al maestro a reflexionar sobre el método, los recursos, los ambientes de formación, los tiempos, la evaluación, los apoyos especiales que requiere cada alumno, la superación de obstáculos o barreras y el aprovechamiento de facilitadores o potencializadores del proceso formativo existentes en el entorno en el cual tiene lugar su práctica pedagógica.

En lo planteado anteriormente se puede apreciar la gran cantidad de elementos o ejes generadores del saber pedagógico y por lo tanto la gran variedad de conceptos y discursos que hacen parte de dicho campo de saber.

2.1.3. Producción de saber pedagógico

En este aparte es necesario abordar dos interrogantes, ¿quién produce el saber pedagógico? y ¿cómo se da la producción de dicho saber?, interrogantes estos que permiten indagar por el sujeto o los sujetos del saber pedagógico y las condiciones en las cuales es posible que este saber se genere y de esta manera construir una lente desde la cual mirar la producción de saber en la I.E. Escuela Normal Superior Amagá.

Araceli de Tezanos (2007, p. 13), plantea que el saber pedagógico, “surge de la reflexión sistemática sobre la práctica”. Lo que hace pensar que el saber pedagógico solo puede ser producido por el maestro, dado que es el sujeto encargado de orientar el proceso formativo, afrontar las diferentes situaciones educativas, su vida profesional es una continua práctica pedagógica y por lo tanto quien tiene la real capacidad de reflexionar sobre este campo de saber puesto que es quien puede mirar con el lente de la pedagogía la cotidianidad escolar en la cual vive, convive y ejerce su oficio de maestro durante décadas. Lo que permite afirmar que “este saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio” (Tezanos. 2007, p. 14).

Lo anterior indica que en la producción de saber pedagógico se pueden identificar algunos componentes, elementos o aspectos que hacen posible dicha producción, siempre y cuando estos se articulen de manera intencional por el sujeto de dicho saber. Al respecto,

Araceli de Tezanos en entrevista virtual (2013), sostiene que “el saber pedagógico tiene unos elementos constitutivos que son los que generan sus condiciones de posibilidad y le dan significado, los cuales son: práctica, escritura, reflexión y la contextualización”. Por su parte Alberto Echeverri (diálogo 2013) comparte, en gran medida, este planteamiento pero prefiere hablar de “ámbitos formativos” en vez de contextualización.

La práctica pedagógica mirada como un oficio¹⁰, ha tenido dos grandes tendencias, los que la consideran como el hacer en educación, llegando al extremo en que sólo se configura una práctica pedagógica en el momento que el maestro y alumnos interactúan en el aula de clase para desarrollar una habilidad o actitud en estos últimos, transmitir o construir un saber o introyectar un principio o valor de la cultura. La segunda tendencia es aquella en la que se considera que, si bien lo que ocurre en el aula de clase en esa interacción maestro- alumnos, en función del desarrollo de un proceso formativo, hace parte de la práctica pedagógico – didáctica, también lo es el antes y el después de la clase, es decir, se considera que hay dos momentos adicionales al encuentro en el aula que son fundamentales y hacen parte de dicha práctica, constituido el primero por todo lo que el maestro hace para responder a las preguntas qué enseñar, para qué enseñarlo, cómo enseñarlo, a quién enseñarlo y con qué recursos hacerlo (es el antes); y el segundo por el ejercicio de evaluación que le permite al maestro darse cuenta qué de lo planeado funcionó, que cosas no planeadas o intencionadas inicialmente, se dieron e identificar causas y obstáculos que impidieron que algunos de los resultados esperados no se logaran (el después). Esta última parte lleva a identificar posibles

¹⁰ Tezanos (2007, p. 12), afirma que “la idea de práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar... La emergencia de la noción de práctica pedagógica devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes, responsabilizados históricamente por la sociedad, de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. Así mismo, permite actualizar, poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la relación maestro-alumno, más que en el énfasis en uno u otro de los componentes de la misma”.

campos de acción en aspectos como: retroalimentación de la planeación curricular y de la clase, aspectos a fortalecer en el maestro, experiencias exitosas o significativas que pueden sistematizarse y socializarse, temas que se deben dialogar o analizar con el equipo de maestros, puntos de reflexión con miras a una posibles producción de saber pedagógico, disyuntivas entre la teoría pedagógica y la respectiva práctica, entre otros.

La reflexión, como elemento constitutivo del saber pedagógico, implica un ejercicio de las capacidades cognitivas superiores del maestro. “El proceso reflexivo se produce cuando se articulan las operaciones mentales de representación, análisis, síntesis, relación, proposición, interpretación” (Tezanos. 2007, p. 12), con la finalidad de realizar un análisis crítico del hacer del maestro a la luz de sus saberes comparativamente con las exigencias y demandas de su oficio. Es pues ser capaz de realizar una permanente autocrítica de su práctica (en este caso pedagógica), además de posibilitar la crítica por parte de sus colegas maestros y otros actores educativos con la finalidad de hacer una resignificación de la misma acorde al contexto posibilitando la orientación del proceso formativo de manera consciente, intencionada y efectiva.

Al respecto, Eloisa Vasco (2000, p. 16), afirma que cuando el maestro no reflexiona su hacer corre el riesgo de caer en la rutina, la cual es una de las restricciones que contribuye a que el maestro no se apropie de su saber fundante. Para evitar esto propone que:

“cada maestro busque convertirse en un maestro investigador, realizando pequeñas y grandes investigaciones, planteando y desarrollando proyectos pedagógicos, pensando y escribiendo acerca de sus realizaciones, y aprendiendo a refinar la autocrítica de su propia práctica y la crítica argumentada y fraternal de las prácticas y escritos de sus colegas... Estas actividades realizadas por grupos de maestros permitirán la

construcción de una verdadera comunidad educativa alrededor del saber pedagógico como eje central de su quehacer”.

En el planteamiento anterior se está aceptando implícitamente que cada maestro puede llegar a ser un maestro investigador, para lo cual necesita tomar la decisión de serlo (voluntad), desarrollar la capacidad de asombro ante la cotidianidad escolar y disciplina para reflexionar su práctica pedagógica, escribirla, someterla a la criticarla y sistematizarla. Al aceptar que el maestro puede ser investigador, se está afirmando que el maestro no solo puede ser consumidor del saber y del conocimiento pedagógico sino que puede y debe ser productor de los mismos y con ello se estaría logrando que como profesional esté apropiado y sea aportante al fortalecimiento del saber fundante de su profesión. Sería este el camino para que la pedagogía retomara su identidad ante las demás disciplinas sociales y con ella el maestro alcanzara socialmente la mayoría de edad al hacer uso de su saber fundante de manera consciente e intencionada, previendo resultados y asumiendo consecuencias de sus actos o actuaciones como docente.

Otro de los elementos constitutivos de la producción de saber, como se señaló anteriormente, es la escritura de las prácticas pedagógicas, por parte del maestro, para hacerlas asequibles a sí mismo y a las comunidades académicas del mundo. Al escribir su práctica el maestro puede leerse, autocriticarse y contrastar su hacer (aciertos, desaciertos, logros y fracasos), con sus ideales, teorías, políticas, normas y discursos existentes, haciendo que ésta se resignifique cada día.

Al respecto Tezanos (2007, p. 18), plantea que:

“Uno de los aspectos claves en el proceso de construcción del saber pedagógico lo constituye la escritura de la práctica de los maestros. “Es en ella donde se articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una resignificación de los conceptos ya sean los provenientes de la tradición del enseñar, como aquellos que se inscriben en los diferentes horizontes disciplinarios vinculados a él. Más aún, nos atrevemos a afirmar que la escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico”.

La escritura es uno de los retos más grandes a superar por los maestros para lograr la producción de saber pedagógico, puesto que es la habilidad comunicativa más exigente y a la vez más difícil de desarrollar en el común de los seres humanos, debido a que, además del dominio de la semántica, la lingüística, la ortografía y la caligrafía, exige de unas estructuras de pensamiento complejo capaces de tomar las ideas o los planteamientos orales y codificarlos mediante un sistema de escritura, con lógica, precisión, coherencia, cohesión y garantizando que el mayor número posible de lectores pueda entender lo que el autor del escrito quiso decir. Lo que requiere del desarrollo y puesta en ejercicio de múltiples habilidades o competencias, especialmente relacionadas con el pensamiento.

Paula Carlino (2006, p. 8), refiriéndose a la escritura en la investigación sostiene que:

“Escribir es un método para pensar y no es sólo un canal de comunicación. Hay dos tipos de escritura, con funciones y características diferentes. Ambas intervienen en la investigación: la escritura privada y la escritura pública. Escribir públicamente plantea casi siempre dificultades porque cuando uno se pone a escribir -aunque haya hecho la investigación- no está listo lo que quiere decir”.

Ese no estar listo o esa dificultad para escribir como parte de un ejercicio académico o sistematización de una investigación, se debe en gran medida, a que al momento de tratar de plasmar algo en un texto, ese algo tiene que ser reelaborado para adaptarlo al lenguaje escrito, darse a entender, expresar con precisión lo que se quiere, alcanzar el rigor y nivel académico que desea el autor y establecer diálogos con otros autores que han venido pensando y escribiendo sobre el mismo tema.

Como todas las habilidades del ser humano, la escritura se aprende mediante la práctica permanente de la misma acompañándola de una reflexión sobre lo que se escribe y cómo se escribe y de la apropiación de las teorías y criterios que sobre el escribir ha construido la humanidad a través de su historia, es decir, para llegar a ser buen escritor es necesario combinar la práctica con la reflexión y lectura de la producción histórica de la humanidad sobre el tema, teniendo en cuenta que la práctica de la escritura es la base sobre la cual se reflexiona y se leen las teorías existentes al respecto. Por eso se afirma que “a escribir se aprende escribiendo”, lo cual significa que para la producción de saber pedagógico por parte de los maestros, es necesario generar unas condiciones para que se atrevan a escribir así no sea, en un comienzo, de la mejor calidad, puesto que es solo mediante el hacer de este ejercicio algo cotidiano, que el maestro desarrollará la habilidad. Esto plantea un reto tanto para las instituciones formadoras de maestros como para los diferentes entes que se han dedicado a cualificar dicha formación y es el de lograr que cada maestro tenga un nivel de escritura que le posibilite plasmar sus reflexiones sobre su práctica.

Retomando los planteamientos de Carlino (2006, p. 9), se hace más fácil entender la importancia de la escritura por parte del maestro para generar una verdadera revolución y a la vez apropiación del saber pedagógico, como saber fundante de la profesión docente, al

sostener que la escritura es una herramienta que nos ayuda a resolver problemas dado que, en primer lugar, a través de esta se registra información y se le da permanencia en el tiempo, en segundo lugar a través de la escritura se pueden compartir ideas con personas que no comparten con el que escribe el mismo espacio físico - temporal y en tercer lugar porque la escritura permite darle forma a las ideas y producir otras ideas que solo se generan mediante el ejercicio de escribir.

Se puede entonces afirmar que la escritura del saber pedagógico tiene dentro de sus finalidades la de sistematizar y reelaborar la experiencia docente de maestros de todo el globo terráqueo como resultado de su reflexión sobre las vivencias cotidianas de su profesión docente, con el fin de hacerlas contrastables, criticables y por lo tanto aprehensibles por otros maestros y comunidades académicas, dándole así el carácter de bien social a la pedagogía, puesto que a través de la escritura se hace posible que los pensamientos de maestros de todo el mundo sean exteriorizados y puestos en interacción para confrontarlos, someterlos a la crítica, reconstruirlos, sintetizarlos o diferenciarlos, dando así la posibilidad a que surjan nuevas maneras de pensar y hacer la docencia y por lo tanto se alimente y se recree constantemente la pedagogía como saber fundante de la profesión docente.

De los anteriores planteamientos se deduce que la pedagogía, al igual que las demás ramas del saber, requiere para su desarrollo que los profesionales que fundamentan su hacer en dicho saber no solo se apropien de él, sino que además tengan la capacidad para resignificarlo, reconstruirlo y socializarlo. Esto se constituye en una lente desde la cual mirar el desarrollo profesional del docente que tendría como punto más bajo el asumir la profesión docente como el dictar clase, sin reflexión y sin apropiación consciente de la pedagogía y el punto más alto el desarrollar cada práctica pedagógica de manera consciente e intencionada

con fundamento en la pedagogía, mantener una reflexión permanente de su hacer la cual se sistematiza por escrito, permitiendo ser compartida con las comunidades de maestros y maestras.

Un cuarto elemento constitutivo del saber pedagógico es la contextualización, la cual es relacionar o ubicar un hecho, situación, problema o sujeto en el entorno en el cual existe o se da. Ese entorno puede ser físico o simbólico. El entorno físico lo constituyen todos los elementos tangibles naturales y artificiales que hacen parte del espacio en que tiene lugar el hecho, situación o acontecimiento como es el tiempo, el clima, el paisaje, el espacio físico, entre otros, y el entorno simbólico está conformado por las interacciones de tipo social, económico, ideológico, religioso, político, entre otras, establecidas entre los sujetos y de estos con el entorno físico.

Para Araceli de Tezanos (2013), “la contextualización de la práctica pedagógica se hace desde el conocimiento natural que tiene el maestro de su entorno”. Por lo cual para contextualizar una práctica pedagógica y el saber que de ella se deriva implica para el maestro ubicarse a sí mismo, a sus alumnos y a dichas prácticas en el entorno físico y simbólico en el que están inmersos. Dentro de lo simbólico es fundamental, entre otros aspectos, identificar las corrientes de pensamiento y el enfoque pedagógico que sustenta su hacer, y las condiciones socio - culturales en las que ha vivido y vive cada uno de los actores partícipes en la práctica y en la reflexión que posibilita la producción del saber pedagógico, puesto que con ello se establecen las condiciones de emergencia de dicho saber y por lo tanto los posibles contextos en los que el mismo tendrá aplicabilidad.

Refiriéndose a la creación de unas condiciones propicias para hacer que la enseñanza se transforme efectivamente en aprendizaje, Eloisa Vasco (2010), citada por Pérez y Fonseca (2011), afirma que:

“Uno tiene que –como maestro– tener una idea de sus alumnos, quiénes son, y entonces mínimo tiene que saber algo sobre el desarrollo de esos niños, lo que les interesa, saber algo de su contexto cultural, porque es que si no, no les puedo enseñar, pierdo el tiempo. Y así, muchas cosas; uno se propone ciertos fines más allá de la materia, uno como maestro siempre tiene su agenda oculta. Entonces para uno poder enseñar a los alumnos concretos, en el sitio concreto, de la manera en que puede hacerlo, tiene que apoyarse en muchas cosas, y en la medida en que el maestro es capaz de hacer un todo coherente de eso, en esa medida es que su saber pedagógico es más rico” (entrevista a Eloísa Vasco Montoya, 6 de abril de 2010).

En el anterior planteamiento se deja entrever que un contexto no es algo estático sino que se transforma y concretamente el contexto educativo y sobre todo los ambientes de enseñanza – aprendizaje pueden ser intervenidos de manera intencional por el maestro como algo inherente al ejercicio de su profesión, por lo que la capacidad para crear o transformar los ambientes de aprendizaje, como elementos constitutivos del contexto, también hace parte del saber pedagógico que debe tener todo maestro.

2.1.4. Circulación de Saber Pedagógico

Aunque el término circulación asume diferentes conceptos según el área en el que se use (economía - circulación del capital-, en el periodismo –tiraje y venta de periódicos diariamente-, seres vivos –sistema circulatorio-, entre otros), en general hace referencia a algo que fluye, por lo regular en un ciclo, con una finalidad específica. Es el caso del agua, el

aire y la sangre, los cuales circulan en ciclos vitales. Al igual que estos elementos naturales, el saber tiene la cualidad de poder circular valiéndose de su característica de enseñabilidad y de cualidades del ser humano como la inteligibilidad, la perfectibilidad y la educabilidad¹¹. La circulación de saber, en el presente texto es entendida como esa disposición del saber a través de medios y estrategias que lo ponen al alcance de toda la humanidad, permitiendo la retroalimentación del mismo a través de la crítica y la reflexión que hacen las diferentes comunidades, grupos o personas, con fundamento en sus saberes y sus prácticas.

Según Araceli de Tezanos (entrevista virtual en junio de 2013), la circulación de saber tiene unos elementos constitutivos que son: “escritura, compartir, evaluar antes de publicar y la publicación”.

El escribir para publicar es un ejercicio que requiere del uso de las facultades superiores del pensamiento e implica varios momentos, así: el maestro inicialmente registra sus experiencias, las cuales posteriormente lee, reflexionándolas a la luz de su saber, haciendo un segundo ejercicio escritural con dichas reflexiones, las cuales constituyen la parte fundamental del escrito que será socializado con su grupo de colegas, de los cuales recibirá sus aportes para darle mayor consistencia al texto que será dispuesto al alcance de las comunidades académicas. “Cuando hablamos de un texto de divulgación científica, nos referimos a un escrito de trama compleja, donde se combinan características de distintos tipos de textos, cuyo propósito es poner al alcance del público y esclarecer un tema relativo a la ciencia” (Gallelli. 2007), que para nuestro caso, dicho tema pertenece al saber pedagógico.

¹¹ La enseñabilidad es la propiedad que tienen los diferentes saberes, la cultura y las habilidades humanas de poder ser enseñadas y la educabilidad está referida a la cualidad que tiene el ser humano de poderse educar (CAENS. 2000, p. 13 -14)

De lo anterior se puede deducir que entre los maestros que escriben sus experiencias y sus reflexiones existen diferentes niveles de escritura. Así por ejemplo, hay maestros que plasman sus experiencias en instrumentos como el diario de campo o el portafolio, pero no reflexionan lo escrito y por lo tanto no lo reescriben. Hay otros que, esa primera escritura de experiencias la convierten en fuente de reflexión y a partir de esta reelaboran el texto que supera la descripción inicial para centrarse en la argumentación y la proposición, dando lugar a posibles artículos o libros sobre temas pedagógicos específicos. Cuando la escritura del maestro alcanza a configurarse en un texto con calidad de artículo, ensayo, crónica o libro publicable, adquiere su máxima posibilidad para ser un saber que circule entre las diferentes comunidades académicas del orden local, regional, nacional y mundial entre las cuales están las de los mismos maestros.

El compartir da sentido a la producción de saber puesto que es en la apropiación y uso que los demás hacen de este bien social, que dicho saber adquiere su máximo valor y significación tanto en las comunidades académicas como en los grupos sociales que son beneficiarios directos o indirectos del mismo. En este caso, el compartir implica darse y recibir; se dan los productos de la reflexión enriqueciendo o ampliando con ello el campo de saber de aquellos que lo reciben y se reciben las críticas con las cuales se refina el saber compartido y a la vez se ayuda a crecer intelectual y personalmente a quien es poseedor de éste.

Según Tezanos y Vasco, el grupo de compañeros es el lugar ideal para compartir, en primera instancia, las reflexiones de los maestros puesto que comparten espacios, problemáticas, tareas y retos, lo que les da cierta ventaja para comprender y criticar lo que se está compartiendo, al tiempo que tienen elementos para nutrirlo dado que comparten

experiencias y contextos, haciendo que el equipo docente en pleno aporte a la producción del saber.

La evaluación, como otro de los elementos constitutivos de la circulación del saber pedagógico, es un ejercicio solidario que implica tener el punto de vista del otro, conocer sus juicios tanto sobre el contenido como sobre la forma de la escritura que se ha producido y se piensa publicar. Tezanos (2013), sugiere que esta evaluación sea grupal en el equipo de docentes con quien cotidianamente se comparte y conocen las prácticas de quien escribe, siendo un ejercicio realizado entre compañeros y tal vez amigos, por lo tanto debe ser fraternal pero sin quitarle el rigor y nivel de seriedad que una evaluación de esta naturaleza amerita. Sería una evaluación de tipo formativo que ante todo buscaría ayudar a construir o perfeccionar la obra valiosa que un colega maestro ha iniciado al escribir y disponerse a socializar su saber pedagógico producto de la reflexión de su propia práctica.

La publicación es un proceso que además de escribir, implica elegir los medios y estrategias en los cuales se pondrá el saber al alcance del público objeto. Los dos medios más usados en la actualidad para publicar el saber pedagógico son la escritura seguida de audiovisuales como el video, el cine y el documental.

La publicación del maestro se constituye en un potente insumo del proceso formativo de sus alumnos, puesto que pueden acceder a un texto construido por alguien muy cercano a ellos, como es su maestro, aplicándose así el principio de educar con el ejemplo, puesto que para el desarrollo de los procesos lectoescriturales, los alumnos podrán evidenciar los niveles de desarrollo en este campo por quien los está orientando y podrán hacer uso de las producciones escritas de éste como referente en la construcción de su propio estilo.

2.2. Reestructuración y acreditación

2.2.1. Reestructuración

Si tomamos el término desde su significado etimológico, reestructurar algo es volver a estructurarlo, es decir, implica tomar ese algo que tiene una determinada estructura y transformarlo desde sus componentes estructurales para que adquiriera una nueva forma y con ella pueda adaptarse a otras situaciones o contextos, cumplir otras finalidades, aumentar su capacidad o tener otra apariencia.

De lo anterior, se deduce que la reestructuración implica tener una visión clara de la nueva estructura que se desea, desarrollar una serie de acciones intencionadas para lograr desmontar lo que se debe quitar y adoptar los ajustes y nuevos componentes de la estructura que se desea acorde a esa visión.

Cuando el concepto de reestructuración se aplica a una institución educativa, se está significando con ello que se desarmará y se volverá a armar de otra manera la estructura de esa institución, generando con ello una gran transformación de la misma. Dicha estructura, para este caso, la conforma la infraestructura (incluyendo su dotación), las personas en sus diferentes roles y las interrelaciones construidas entre ellas para la prestación del servicio educativo¹², en donde las interacciones juegan el papel central en dicha estructura. Por lo tanto, reestructurar una institución educativa, es ante todo introducir un cambio intencionado en las interacciones entre las personas que la conforman y de estas con el saber; con otras

¹² Según el artículo 9 de la Ley 715 de 2001, una “institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes”.

personas, comunidades o grupos sociales; con la cultura; y con el estado en sus diferentes manifestaciones y niveles jerárquicos, con la finalidad de construir maneras alternativas y más efectivas, eficaces y pertinentes de desarrollar el proceso educativo para garantizar la formación del tipo de hombre que se requiere. Clarificando así que en este tipo de reestructuración los bienes materiales juegan un papel secundario, el cual depende de las interacciones que se construyan o se reconstruyan entre los seres humanos y de estos con los bienes de la cultura y los contextos, que es lo más complejo, puesto que involucra un cambio de saberes, costumbres, hábitos, conductas a través de procesos de desaprender, aprender y reaprender.

Aunque las directrices de reestructuración eran las mismas para las escuelas normales de todos el país, los procesos que cada una de estas instituciones tuvo que adelantar para afrontarlos no fueron exactamente los mismos, puesto que el contexto, el estado de desarrollo y las visiones educativas que tenía cada normal a 1994 eran únicos. En ese momento habían normales nacionales, departamentales (nacionalizadas), de varones, de señoritas, diversificadas, ubicadas desde ciudades capitales de departamentos hasta en lugares rurales y recónditos de la geografía colombiana, las que tenían cerca de siglo y medio de haberse fundado y las recién nacidas al momento de iniciar este proceso. Así por ejemplo, la reestructuración de la Escuela Normal de Amagá implicó la transformación de una institución educativa que había aplicado la diversificación educativa¹³ propuesta por los decretos 1419 de 1978 y el 1002 de 1984, lo que la facultó para ofrecer en la media (grados 10° y 11°), las modalidades pedagógica y salud y nutrición, adoptando el nombre de IDEM Diversificado Victoriano Toro Echeverri, a una institución dedicada de lleno a la pedagogía y a la

¹³ La diversificación educativa, entre otros aspectos, era la posibilidad de ofrecer, en la educación media, diferentes modalidades y otorgar a los alumnos que cursaran cada modalidad el respectivo título. Esa diversificación está explicitada en el Artículo 10 del Decreto 1419 de 1978, el cual establece las modalidades que se podrían ofrecer y en el Capítulo II del Decreto 1002 de 1984 titulado áreas y modalidades.

formación de maestros. Pero además, el contexto del que esta Normal parte es el de una Institución que hasta 1997 estaba más fortalecida la modalidad de salud y nutrición que la pedagógica, tanto en infraestructura como en fundamentación teórica, talento humano y en las prácticas de los alumnos. Aspectos estos que incidieron notoriamente para que la reestructuración en esta Escuela Normal se hiciera bastante tortuosa, con un equipo docente, en su inmensa mayoría, en contra de dicho proceso y con una cultura institucional de formación de maestros muy diluida en otras tendencias o intereses. Por lo tanto el proceso desarrollado para reestructurarse y lograr la acreditación previa, partiendo de las condiciones descritas, fue único.

Es de anotar que la necesidad de reestructurar las Escuelas Normales, comienza a hacerse sentir a partir del movimiento pedagógico que tuvo su florecimiento en Colombia en la década del 80, en la cual tienen lugar hechos como la expedición pedagógica, la aparición o fortalecimiento de varias revistas centradas en la reflexión sobre diferentes núcleos generadores del saber pedagógico y en general se presenta un notorio aumento de comunidades académicas centradas en la producción de este tipo de saber, dando como consecuencia lógica, la reflexión sobre el maestro como sujeto portador por excelencia, productor y usuario del saber pedagógico. Al encontrar que estas tres características no eran tan claramente identificables en un buen número de maestros se transforma en una necesidad sentida la revisión y posterior reestructuración de las instituciones formadoras de estos profesionales de la educación, dentro de las cuales están las escuelas normales, para así poder aspirar a que este profesional de la educación obtenga mayor autonomía en la operacionalización del currículo, cuyo diseño había pasado a realizarse por técnicos, dejando al maestro la tarea de aplicarlo y dar cuenta o demostrar evidencias de dicha aplicación, se apropie del saber pedagógico como su saber fundante y haga de sus prácticas docentes un

espacio caracterizado por la reflexión y producción de dicho saber a través de la implementación de procesos de investigación educativa, desarrollando así sus potencialidades y capacidades para participar activamente de diferentes comunidades académicas.

Para comienzos de la década del 90 del Siglo XX, la formación de ese nuevo maestro, efectivamente se había constituido en una necesidad sentida en la sociedad y por lo tanto demandaba ser atendida con urgencia, al punto que en la Constitución Política de Colombia de 1991, queda explicitado, en el artículo 68, que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”, con lo cual prioriza el desarrollo del ser del maestro y su saber pedagógico como los elementos fundamentales para garantizar un buen ejercicio de la profesión docente. De igual manera, este artículo establece que “la Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” elevando así a un mandato constitucional la urgencia que se había identificado de hacer del maestro todo un profesional para el ejercicio de la pedagogía que oriente efectiva y asertivamente el proceso educativo. Lo cual recae directamente en las instituciones formadoras de maestros, entre las que se encuentran las escuelas normales, puesto que será a través de las mismas que se debe lograr dicha profesionalización.

Una vez publicada la Constitución Política de 1991, comienza un proceso legislativo para reglamentar a la luz de la misma los diferentes sectores y aspectos sociales. En el sector educativo, este ejercicio legislativo, presenta su primer producto tres años más tarde con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual contempla en su Artículo 111 que “la formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado”. Dejando entrever la necesidad de crear un sistema nacional de formación de maestros y un

nuevo estatuto docente que tuviese más en cuenta la formación del maestro en los grados y niveles de clasificación salarial. Y el Parágrafo del Artículo 112 de la misma Ley es contundente en tal sentido, al establecer que:

“Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior” (Ley 115 de 1994).

Es pues, a través de este parágrafo del Artículo 112 de la Ley 115 de 1994, que se adopta normativamente la iniciativa de las comunidades académicas de transformar las instituciones formadoras de maestros y que para el caso de las escuelas normales se le da el nombre de reestructuración que en esencia fue un reto de constituirse en escuelas normales superiores. Reestructuración que debía ser acompañada y aprobada por el Ministerio de Educación para podersele reconocer dicho estatus. De otro lado, este Parágrafo establece que las normales “operarán como unidades de apoyo para la formación inicial de maestros” dejando entrever que continuarían otros procesos de formación para los docentes a cargo de otras instituciones formadoras de este talento humano. Finalmente, a través de este Parágrafo se decide no otorgarle la mayoría de edad a las escuelas normales puesto que para ofrecer la formación complementaria se debe tener convenio con instituciones de educación superior.

Dado que el Artículo 216 de la Ley 115 de 1994, ordena que en el término de una año contado a partir de la promulgación de la Ley, el Gobierno Nacional debe determinar los procedimientos para la reestructuración de las escuelas normales, a finales de diciembre de

1994 se expide el Decreto 2903, a través del cual “se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales”, dentro de las que están: las normales reestructuradas y aprobadas tendrán la misión de formar maestros para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria, los cuales deben ser de reconocida idoneidad ética, moral y pedagógica (Artículos 1 y 3 del Decreto 2903 de 1994) ; deberán ofrecer obligatoriamente la media y un ciclo complementario de dos años de duración; el título de bachiller expedido por una normal no acredita para ejercer la docencia; el costo de la reestructuración y el funcionamiento de las escuelas normales iría a cargo del situado fiscal; dicho funcionamiento se regiría por las normas establecidas para la educación preescolar básica y media; y además establece el proceso de reestructuración, asignando responsabilidades a las ENS y a los entes territoriales¹⁴.

El Decreto 2903 de 1994, al establecer en el Artículo 7 que “las escuelas normales dispondrán de un (1) año contado a partir de la fecha en que el Ministerio de Educación Nacional apruebe su reestructuración como normal superior, para ajustar su proyecto educativo institucional, someter los programas de formación de docentes a la aprobación de la junta departamental o distrital de educación, según el caso y formalizar el convenio ordenado por el párrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994”, está asumiendo que dicha reestructuración consiste básicamente en ajustar el PEI, tener un convenio firmado con una

¹⁴ En dicho proceso de reestructuración se le deja al MEN la responsabilidad de establecer los lineamientos del mismo y realizar talleres de orientación de la reestructuración, a los departamentos los encarga de realizar el plan territorial de reestructuración con base en los planes de las ENS de su jurisdicción y a las ENS la obligación de asistir a los talleres programados por el MEN con base en los cuales deberían elaborar y presentar a la respectiva secretaría de educación el plan institucional de reestructuración (Artículo 4 al 7 del Decreto 2903 de 1994). Las ENS que no cumplieran con esto deberían reconvertirse a una institución de bachillerato preferiblemente técnico (Artículo 1). Una vez cumplido este proceso y con fundamento en los artículos aquí señalados, es expedida la Resolución Nacional N° 3086 de 1996, la cual aprueba la reestructuración de 23 escuelas normales de Antioquia, ordena a las demás normales del Departamento convertirse en instituciones de educación preescolar, básica y media y establece algunas condiciones técnico - administrativas de dicha reestructuración.

universidad que tuviera facultad de educación o una unidad pedagógica, construir el programa de formación y someterlo a aprobación (acreditación previa).

Se puede decir que tanto lo establecido en la Ley 115 de 1994, en lo referente a las escuelas normales, así como su reglamentación a través de decretos, resoluciones y directivas o circulares, en buena parte fue el resultado de la reflexión de cuerpos académicos entre los cuales estaba el colectivo de rectores(as) de estas instituciones. Esto explica por qué, sin cumplir seis meses de expedición del primer decreto que reglamentaba la reestructuración, se ve la necesidad de modificarlo, no para reglamentar algo diferente sino para complementar, aclarar o precisar diferentes tópicos que a través de la reflexión e intentos de poner en práctica lo que éste había reglado, se veía que habían vacíos o situaciones confusas. Es así como se expide el Decreto N° 968 del 9 de junio de 1995, por el cual se modifica el Decreto 2903 del 31 de diciembre de 1994, en el que se precisan especialmente, aspectos relacionados con el funcionamiento del ciclo complementario, más no hace referencia al concepto de reestructuración. Lo cual puede haberse dado porque los equipos docentes de las escuelas normales centraron su atención en la implementación del ciclo complementario más que en los demás aspectos que implicaba el proceso de transformación. Esto se ve reflejado en los años siguientes cuando en la práctica resulta invertido el proceso puesto que la gran mayoría de las escuelas normales de Colombia iniciaron el ofrecimiento de dicho ciclo complementario sin tener la acreditación previa que aprobaba la reestructuración y con ella la propuesta de formación, contraviniendo de esta manera lo estipulado en la Ley 115 de 1994, en el sentido de que las escuelas normales deberían reestructurarse y obtener la acreditación previa para poder seguir ofreciendo el programa de formación de maestros.

En lo anterior queda evidenciado que el proceso de reestructuración no se limitó expresamente a lo reglamentado, sino que cada comunidad educativa, iluminada por las comunidades académicas que se dedicaron a pensar la transformación de las instituciones formadoras de maestros y el posicionamiento de la pedagogía como el saber fundante de la profesión docente, avanzó en este proceso acorde a sus condiciones, necesidades, intereses y visión de la institución formadora, así los procesos y las acciones desbordaron la misma Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios.

El proceso de reestructuración obligó a que las escuelas normales constituyeran colectivos que les permitieran, a partir de la socialización de experiencias y saberes, pensarse y construir conjuntamente maneras posibles de cumplir con las exigencias para mantener la autorización de operar como instituciones formadoras de maestros y a la vez determinar su propio devenir histórico. Uno de estos colectivos fue el de sus rectores(as), que termina consolidándose en la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), en 1996, siendo elegida como primera presidenta la Hermana Julia Arciniegas Álvarez, rectora de la ENS María Auxiliadora de Copacabana – Antioquia. Esta Asociación se autodefine, en el artículo segundo de sus estatutos, como “una entidad sin ánimo de lucro, de representación gremial, profesional, pedagógica, cultural e investigativa de las Escuelas Normales Superiores, oficiales y privadas, existentes en el país y canal de comunicación permanente de estas con los diferentes entes administrativos oficiales de los niveles nacional, departamental, distrital y municipal y con las entidades privadas de carácter regional, nacional e internacional, constituida como persona jurídica, con el fin de mejorar la calidad de la formación de los maestros para los niveles de preescolar y ciclo de educación básica primaria”(ASONEN. 2008, p. 1).

Con fundamento en lo expuesto, es posible afirmar que la reestructuración de las escuelas normales, consistió en desarrollar las siguientes acciones, intervenciones y transformaciones:

- Elaboración de un plan de acción en el cual se explicitaran metas, actividades, tareas, responsables y presupuesto para realizar cada una de las transformaciones requeridas.
- Posicionar la pedagogía como saber fundante de la profesión docente, lo cual implica la implementación de la investigación educativa¹⁵, implementar estrategias de escritura de las reflexiones de los maestros sobre sus prácticas, trabajo en equipo, trabajo interdisciplinar y circulación de saberes, especialmente pedagógico - didácticos y específicos.
- Viabilizar las condiciones requeridas para el ofrecimiento del Ciclo Complementario (hoy formación complementaria). Es de anotar que aunque las normas antes citadas establecían la obligatoriedad de la reestructuración y la acreditación previa como requisitos para el ofrecimiento de este ciclo de formación, varias normales abrieron el programa sin desarrollar dichos procesos y cuando recibieron la resolución de acreditación previa ya tenían alumnos esperando para ser graduados puesto que habían terminado o estaban culminando el Ciclo Complementario.

¹⁵ Para el caso de las escuelas normales, más que una teorización sobre investigación, se debía y se debe propender por desarrollar con los maestros en formación y maestros formadores, experiencias de investigación a través de las cuales se adentren en el mundo de la producción de saber de manera práctica, desde un enfoque pragmático en el cual se aplique el lema “a investigar se aprende investigando”, puesto que la meta es que ambos tipos de maestros aprendan a hacer de su práctica cotidiana y por ende, del aula de clase y su cotidianidad, el laboratorio de producción de saber pedagógico mediado por procesos de investigación.

- Elaboración de la propuesta de formación de maestros para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria, transversalizada por la investigación educativa, los núcleos del saber pedagógico, las enseñanzas obligatorias establecidas en el Artículo 14 de la Ley 115 de 1994, la atención a poblaciones¹⁶ y la atención de necesidades y demandas del contexto.

- Formalización de un convenio con una facultad de educación o unidad pedagógica. Es de anotar que cada una de las normas que hacen referencia al convenio enfatiza en alguna finalidad, dentro de las cuales están: la cooperación entre ambas instituciones formadoras de maestros, la homologación de estudios realizados en la formación complementaria como parte de una licenciatura y la respectiva continuidad de la formación de maestros en la educación superior, el acompañamiento de la facultad y a través de esta, de los entes territoriales, hacia la escuela normal; es el medio para ofrecer formación complementaria por parte de la ENS; facilitar la creación de redes de formadores, la conformación y consolidación de comunidades académicas y la promoción de la investigación educativa; entre otras.

- Demostrar una estructura administrativo financiera que posibilitara: adecuado funcionamiento de la ENS en general y del ciclo complementario en particular, el impulso de la investigación y la circulación de saberes (participación en eventos académicos, acceso a las telecomunicaciones, hacer parte de comunidades

¹⁶ La atención a poblaciones hace referencia al desarrollo de una capacidad instalada para atender la diversidad de seres humanos y comunidades que conviven en el contexto en el que está inserta cada escuela normal. Dentro de los grupos poblacionales más comunes están: las personas con barreras para el aprendizaje, los que tienen capacidades excepcionales, los desplazados, los grupos étnicos, los que se encuentran en extra-edad para el nivel educativo al que aspira, entre otros.

académicas, realizar publicaciones), establecer convenios con facultades de educación y desarrollar programas de extensión en el área de influencia.

Como se puede apreciar eran muchos los elementos constitutivos de este proceso pero que deberían consolidarse como una propuesta articulada, contextualizada y plasmada por escrito, en la cual se demostrara la coherencia y unicidad entre todos ellos, lo que implicó la elaboración o ajuste de los siguientes documentos, de manera tal que respondieran al gran ideal del maestro que se pretendía formar: proyecto educativo institucional (PEI), Propuesta de investigación, plan de estudios, documentación legal, sistematización de la autoevaluación institucional, elaboración y desarrollo de un plan de mejoramiento institucional (PMI), la disposición de un presupuesto que garantizará el buen funcionamiento del programa y de la ENS, convenio firmado por escrito con una facultad de educación y concepto favorable de la respectiva secretaría de educación avalando la reestructuración y acreditación previa del ciclo complementario, de manera particular en cada normal.

Uno de los colectivos académicos que más se destacó en pensar la reestructuración de las escuelas normales fue el grupo ACIFORMA¹⁷ de la Universidad de Antioquia. Dado que inicialmente, las 23 escuelas normales de Antioquia hicieron convenio con la Facultad de Educación de esta Universidad, éste grupo se dedicó, entre otros asuntos, a pensar cómo

¹⁷ ACIFORMA (Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia), fue el nombre dado a un grupo y a la vez a un proyecto de investigación de la Universidad de Antioquia, dirigido por el Dr Jesús Alberto Echeverri Sánchez, el cual fue cofinanciado por dicha Universidad, la Secretaría de Educación de Antioquia y COLCIENCIAS. Sus inicios datan de 1995 y va hasta el año 2000, teniendo su mayor auge entre 1997 y 1998. Su objetivo central era apoyar la reestructuración de las escuelas normales del departamento de Antioquia mediante la iluminación teórica y la creación de estrategias factibles que pudieran materializar en la vida cotidiana de cada ENS dichos planteamientos. Es así como se crea el Dispositivo Formativo Comprensivo el cual es un mecanismo teórico - práctico que posibilita a la escuela normal conjugar los conceptos articuladores (formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje), con la historia de la pedagogía, la epistemología de dicha ciencia y los ideales de formación de maestros en la nueva misión de las escuelas normales (ver documentos: Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo y Proyecto de Reestructuración de las ENS en el Departamento de Antioquia, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=186329>).

operacionalizar la reestructuración en cada una de las escuelas normales autorizadas en el Departamento para adelantar dicho proceso. Refiriéndose al proyecto de ACIFORMA, Ramírez (2000) afirma que:

“Este proyecto de investigación desarrolla fundamentalmente la noción de campo conceptual de la pedagogía a partir de dos elaboraciones necesarias: 1) la formulación de un dispositivo formativo comprensivo para la formación de docentes de las Escuelas Normales Superiores del Departamento de Antioquia orientado a transformar las relaciones del maestro con el conocimiento, la cultura y la sociedad, y 2) el estudio y apropiación de los desarrollos producidos en el campo intelectual de la educación en Colombia en las áreas de ciencias naturales y sociales, educación en tecnología y en pedagogía del cuerpo con el propósito de explorar el desarrollo de los conceptos articuladores de la pedagogía como son los de formación, enseñanza, educación, instrucción y aprendizaje”.

En diálogos recientes con el Profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez (2013), líder del proyecto ACIFORMA y de la reestructuración de las ENS en Antioquia, sostiene que aunque es de reconocer lo valioso del proyecto ACIFORMA y dentro de este el Dispositivo Formativo Comprensivo, aplicado inicialmente en todas las escuelas normales de Antioquia y luego llevado a un buen número de normales de otros departamentos de Colombia, se identifican hoy algunos aspectos, que de haberlos tenido en cuenta, el éxito con este proyecto hubiese sido rotundo:

- Los elementos constitutivos del dispositivo solo fueron pensados para las escuelas normales, como si fuesen las únicas instituciones de maestros en el País y por ende las que tenían que repensar sus procesos de formación. Esto obedeció, tal vez, a la

mentalidad de asumir las normales como menores de edad con respecto a las facultades de educación, cuando también había mucho que aprender de ellas.

- Haber pensado en un único dispositivo, cuando en la práctica la vida escolar, y más la de una institución formadora de maestros, está cruzada por múltiples dispositivos: de práctica, de enseñanza, de aprendizaje, de diálogos de saberes, entre otros. Incluso cada núcleo interdisciplinar, tal como fueron concebidos inicialmente, resulta construyendo su propio dispositivo en su dinámica de funcionamiento como equipo docente interactuante en la construcción del currículo, en la generación de diálogos de saberes y en los procesos de investigación.

- No se diseñó un documento o manual explicativo del Dispositivo Formativo Comprensivo que hubiese facilitado su apropiación conceptual y operativa por parte de los diferentes colectivos docentes y comunidades académicas.

- Se ignoró el cambio que recién iniciaba en la aplicabilidad de las telecomunicaciones a la cotidianidad social y como parte de ella, a la escuela, puesto que estas pudieron haber ayudado, entre otras cosas, a abaratar los costos de sostenibilidad del proyecto si se hubiesen implementado redes virtuales y tantos otros recursos que los medios han venido poniendo al servicio de la humanidad.

- No haber pensado en una tecnología¹⁸ que soportara al dispositivo y lo contextualizara en una realidad educativa y social cambiante con relativa vertiginosidad.

Se deduce de lo expuesto anteriormente que la reestructuración de las escuelas normales fue un proceso construido, fundamentalmente, entre académicos del campo pedagógico y equipos docentes de las mismas normales, a través del cual se construyó un proyecto educativo institucional (PEI), con una propuesta de formación de maestros acorde a las demandas sociales y a las realidades contextuales, así mismo se diseñaron propuestas de investigación educativa, se actualizó el fundamento legal de cada una de estas instituciones, se firmó convenio de apoyo y convalidación de saberes por parte de cada normal con mínimo una facultad de educación o unidad pedagógica, y se realizaron diversas acciones para tratar de tener una apropiación del saber pedagógico existente, que le posibilitara a cada maestro actuar de manera consciente e intencionada en el proceso formativo que orientaba. Y el documentar todas estas cosas en forma coherente y articulada, a juicio del CAENS, dio como resultado la acreditación previa a cada una de las 137 escuelas normales del País.

2.2.2. Acreditación previa

Esta acreditación es ordenada a través del Artículo 113 de la Ley 115 de 1994, como una condición para ofrecer un programa de formación de maestros. En tal sentido, la acreditación previa aplica tanto para las escuelas normales como para los programas de formación de maestros ofrecidos por las universidades. Así lo ratifica el Decreto 0709 de 1996, al establecer en su Artículo 12 que:

¹⁸ “El concepto de técnicas o tecnologías es central en el pensamiento foucaultiano, en mi interpretación en el primer caso se refiere a los dispositivos, sistemas prácticos, reglas, normas y procedimientos para el gobierno de sí y en el segundo para el gobierno de los otros aunque la distinción es meramente conceptual ya que en la práctica operan articulada y simbióticamente” (García. 2012).

“De conformidad con lo dispuesto en el artículo 113° de la Ley 115 de 1994, todos los programas académicos para la formación de docentes, ofrecidos por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean facultades de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, deberán adelantar obligatoriamente el proceso de evaluación que lleve a la acreditación previa de dichos programas, atendiendo las políticas que en lo pertinente adopte el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU”.

En el segundo párrafo del artículo antes citado, se hace una diferencia entre la acreditación previa de los programas académicos de formación de maestros ofrecidos por las facultades de educación y el ofrecido por las escuelas normales, al precisar que:

“Para el caso de las escuelas normales superiores, la acreditación previa obligatoria se hará de conformidad con los requisitos mínimos de infraestructura, pedagogía, administración, financiación y dirección que establezca el Ministerio de Educación Nacional y de acuerdo con el reglamento del Sistema Nacional de Acreditación a que se refiere el artículo 74° de la Ley 115 de 1994” (Artículo 12 del Decreto 709 de 1996).

Se puede advertir que si se toma literalmente lo consagrado en el anterior párrafo, cualquier institución educativa que existiese a ese momento podría acreditarse previamente puesto que el concepto de requisitos mínimos, además de subjetivo¹⁹, lo debe reunir cualquier escuela o colegio que esté autorizado para brindar el servicio educativo.

¹⁹ Nunca se definieron con precisión esos requisitos mínimos en cada uno de los campos enunciados, por lo cual es algo que quedó a la libre interpretación tanto del equipo técnico encargado de emitir juicio sobre la acreditación o no de estas instituciones formadoras de maestros, como de las

De igual forma surgen las preguntas: ¿qué fue lo que se quiso decir con requisitos mínimos?, ¿a qué se podría denominar requisitos mínimos en pedagogía o en administración?, ¿será equivalente a pedir un saber pedagógico y un saber administrativo mínimo en la escuela normal?. Podría ser ésta una evidencia de la carencia en la fundamentación conceptual que se tenía en ese entonces en Colombia, tanto en los funcionarios del Gobierno Central, como en los académicos que estaban aportando en la construcción de normas como esta.

La acreditación previa y de calidad de las escuelas normales, finalmente fue reglamentada por el Decreto 3012 de 1997, el cual en lo conceptual define qué es una escuela normal, cuáles son sus finalidades y los núcleos del saber que debe desarrollar, pero no define los conceptos de calidad, acreditación previa y acreditación de calidad. Al respecto se limita a reglamentar el proceso mediante el cual se lograrán ambas acreditaciones.

Desde la experiencia vivida con la acreditación previa, se puede afirmar que ésta consistió en la emisión de un concepto de favorabilidad dado por el MEN, con respecto a una documentación presentada por cada escuela normal en la que estaba contenida la propuesta de formación de maestros para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria, construida mediante el proceso de reestructuración. Dicho concepto, elevado al carácter de resolución ministerial faculta a la normal para ofrecer el ciclo complementario (hoy programa de formación complementaria) por un término de cuatro años, al cabo de los cuales debería someterse a la acreditación de calidad.

De lo anterior se puede deducir que esta acreditación, como su nombre lo indica, fue un permiso previo al inicio de un programa de formación de maestros, para que este se implementara y demostrara que podía llevar a la práctica la propuesta de formación de maestros formulada y presentada, por escrito, al Ministerio de Educación Nacional, es decir que fue una acreditación de un programa antes de ejecutar la propuesta de formación y demostrar que es contextualizada, pertinente y satisfactoria. En tal sentido esta acreditación se podría decir que fue una acreditación de papel, puesto que se otorgó con base a unos documentos²⁰ enviados por la escuela normal y evaluada en la distancia. Es decir, los evaluadores para emitir el concepto de acreditación o no, lo único que conocían de la escuela normal eran esos documentos presentados por la misma.

No obstante lo anterior, como ya se ha planteado en este mismo texto, en la práctica, la acreditación previa dio legalidad a ciclos complementarios que ya venían funcionando en la mayoría de las escuelas normales desde 1997, por lo tanto, de hecho, el funcionamiento del ciclo complementario, antes de recibir la acreditación de calidad, en todas las normales no fue de cuatro años tal como le establecía el Decreto 3012 y las resoluciones de acreditación previa, sino que fue hasta de siete años.

Para evaluar las propuestas presentadas por las ENS y sugerir al MEN la acreditación previa o no de cada ciclo complementario, se conformó el Consejo de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS), el cual estaba constituido por siete académicos de los más altos niveles existentes en el País, los cuales, a la postre, les correspondió adicionalmente construir los criterios de evaluación de la documentación de la acreditación previa, así como el Documento Marco para la Acreditación de Calidad. Si se tiene en cuenta

²⁰ Los documentos que se debían enviar al MEN para recibir la acreditación previa son los establecidos en el artículo 18 del Decreto 3012 de 1997.

que dicho Consejo es conformado al momento de recibir la documentación, por parte del MEN, en la cual las normales solicitaban su acreditación previa, se puede entender por qué no se conocieron los criterios²¹ para evaluar las propuestas hasta recibir el concepto, el cual fue entregado a finales de 1998, siendo de manera favorable para unas cuantas normales y negativa para la gran mayoría (se otorgó a 5 normales de las 23 que tiene Antioquia, estando la Normal de Amagá dentro de las aplazadas), estableciendo seis meses para realizar ajustes y volverla a solicitar a mediados de 1999. En esta segunda oportunidad, todas las ENS, recibieron concepto favorable, quedando el interrogante si efectivamente todas habían hecho la tarea o se aplicó el concepto de requisitos mínimos citado anteriormente en el Decreto 709 de 1996.

Es importante resaltar que dentro de los 14 criterios desde los cuales se evaluó la propuesta de cada normal, tres de ellos están relacionados directamente con el saber pedagógico, éstos son: investigación, sustento pedagógico y núcleos del saber, dando así sentido a lo pensado por el grupo ACIFORMA y operacionalizado a través del dispositivo formativo comprensivo, el cual buscaba ante todo generar maneras, propias de cada normal y de cada colectivo docente, para acceder a la circulación y producción de saber pedagógico.

La acreditación previa, marcaría el fin de la reestructuración, puesto que la finalidad de la segunda era el logro de la primera, y garantizaba la continuidad de la naturaleza de la respectiva institución formadora de maestros. Dejándose entrever así una sustancial diferencia entre la acreditación previa de un programa de una facultad de educación y la del

²¹ Los criterios o aspectos desde los cuales se miró la propuesta presentada por cada escuela normal fueron 14, así: fines y objetivos, conceptos y estrategias, estructura organizacional, investigación, plan de asistencia tecnicopedagógica, títulos, sustento pedagógico, núcleos del saber, énfasis, atención educativa a poblaciones, jornada, financiación del ciclo complementario, convenio y comité interinstitucional (Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores. 1998, p 1-4)

ciclo complementario de las escuelas normales, puesto que en la primera, si no se recibía la acreditación, la institución seguiría con su naturaleza de formadora de maestros a través de los demás programas, mientras que en las segundas, si no se acredita el ciclo complementario se debería reconvertir en una institución de básica y media perdiendo así su naturaleza pedagógica y de formación de maestros para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria. Es decir que en la práctica, en las facultades de educación se acreditan programas y en las escuelas normales se acredita la institución a través del programa de formación.

2.2.3. Acreditación de calidad

Dentro de los aprendizajes obtenidos en la acreditación previa estuvo el de construir un marco conceptual, unos procedimientos y unos criterios de evaluación que direccionaran la acreditación de calidad. Como resultado de éste, se produce en el año 2000 el Documento Marco para la Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores, el cual, entre otros aspectos, contempla una conceptualización, establece unos referentes de calidad, unos criterios de calidad y unos factores portadores de calidad.

Dentro de la conceptualización de dicho documento, se hace un acercamiento a los términos de acreditación y acreditación de calidad, afirmando que:

“Acreditar es dar crédito de verdad existencial a las expresiones y manifestaciones de una acción que históricamente se puede explicar, comprender e interpretar, para reconocer públicamente que se acepta como verdadera y válida. Es, entonces, un acto de credibilidad en algo o en alguien que supone una relación profunda y comprometida entre quien cree y aquello en lo cual se cree. Es un acto de reconocimiento validador que habilita a quien es reconocido como capaz de realizar

aquello que le compete y con lo cual se ha comprometido” (Martínez y otros. 2000, p 7).

Acreditar la calidad de las escuelas normales superiores es un acto testimonial que compromete ética y socialmente al Estado a ofrecer a la sociedad la garantía de que aquello que se acredita tiene consistencia, esto es, que posee la seriedad y la madurez necesarias para ser considerado válido como acción social portadora de progreso y desarrollo. (Martínez y otros. 2000, p 22).

En sentido estricto, la acreditación de calidad fue una comprobación de que la propuesta presentada al Ministerio de Educación cuatro años atrás, se había llevado a la práctica y estaba logrando sus objetivos, dentro de los cuales estaba el de formar maestros idóneos, acorde a las exigencias de las comunidades, el Estado y el mundo. Por lo cual, además de enviar nuevamente una documentación al MEN (PEI, autoevaluación, propuesta de investigación, entre otros), se requirió de una comisión de pares académicos que se desplazara a cada comunidad normalista para constatar que la realidad era la plasmada en dichos documentos y en la propuesta enviada para la obtención de la acreditación previa. Al respecto Martínez y otros (2000, p 6), sostienen que:

La acreditación de calidad y desarrollo consiste en establecer, de manera clara y contundente, si las instituciones que han obtenido la acreditación previa y, en ese sentido, autorizadas para desarrollar su propuesta de formación de maestros, contienen en su realidad institucional y poseen en la práctica los elementos y procesos que evidencian que la misión formadora se realiza en condiciones óptimas y, por consiguiente, le están aportando a la sociedad los profesionales de la educación

idóneos, ética y pedagógicamente, para el ejercicio del servicio público de la educación.

Para llevar a cabo dicha acreditación, son identificados unos referentes de calidad, unos criterios de calidad y unos factores portadores de calidad. Los referentes de calidad son entendidos como unidades de análisis que posibilitan el acercamiento a la complejidad de una institución formadora de maestros, posibilitando ver cada aspecto en una totalidad holística. Los criterios de calidad son principios que se constituyen en lentes a través de los cuales mirar la calidad en los diferentes procesos y aspectos. Los factores portadores de calidad son esos componentes de la escuela normal en los que, de manera tangible se evidencia la calidad (Martínez y otros. 2000, p 25 – 40)²².

En la acreditación de calidad hubo dos elementos que tuvieron mucho peso en la obtención de la misma. Se trata de la autoevaluación institucional y del saber pedagógico alcanzado por los actores, especialmente maestros formadores y en formación. La autoevaluación es un proceso que inició con la acreditación previa, puesto que a partir de la misma había que elaborar y desarrollar un plan de mejoramiento y para monitorear su efectividad se hizo uso de la autoevaluación, cuya sistematización se constituyó en uno de los documentos soporte de la acreditación de calidad, es así como uno de los objetivos de la visita de pares era verificar dicha autoevaluación tanto en su forma de realización como en la concordancia de la misma con la realidad. A su vez, el saber pedagógico era el sustento de los referentes de calidad y el aspecto central a observar en los factores portadores de calidad, pero a su vez, eran y siguen siendo los dos elementos centrales a trabajar para garantizar la

²² Los referentes de calidad adoptados para las escuelas normales fueron la fundamentación pedagógica, los núcleos del saber pedagógico, la investigación educativa y la gestión educativa; los principios para evaluar la calidad fueron los de identidad, coherencia, pertinencia, integridad, eficiencia y eficacia y los factores portadores de calidad fueron identificados como la práctica pedagógico-didáctica, los actores, la organización y la cultura (Martínez y otros 2000, p 25 – 40)

sostenibilidad de la calidad. “Esto implica que en la dinámica propia de las escuelas normales superiores debe gestarse y mantenerse una conciencia de autonomía colectiva, que garantice la autogestión de procesos de investigación y de construcción de saber pedagógico, como condiciones indispensables para sostener públicamente su nivel de calidad” (Martínez y otros. 2000, p 7).

Dos elementos más a resaltar de la acreditación de calidad es que, en la misma, ya no existía el CAENS, asumiendo los pares académicos el rol de evaluadores decisorios de la misma, lo cual se evidenció en que ellos antes de terminar la visita, daban el veredicto final en una escala de insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente, siendo las tres últimas aprobatorias y con base en la respectiva acta de visita, el MEN expidió la resolución que refrendó el concepto de los pares y por ende la acreditación o no de la normal. El segundo elemento es que esta acreditación fue concedida inicialmente por un período de cinco años, los cuales fueron prorrogados mientras se ponía a punto la verificación de condiciones básicas de calidad que se llevó a cabo en el 2010.

En esta acreditación, a diferencia de la acreditación previa, solo a tres de las 137 escuelas normales se les dio en primer momento una nota de insuficiente y por lo tanto debieron implementar acciones durante un año para solicitar de nuevo la acreditación y obtenerla, de las tres, una era del departamento de Antioquia. Esto se pudo deber en parte a que fueron conocidos los fundamentos y el procedimiento de la acreditación desde el 2000.

2.2.4. Verificación de las condiciones básicas de calidad.

Consiste en constatar que las ENS están desarrollando la propuesta de formación de maestros dentro de unas condiciones que posibilitan que los maestros que se están formando

adquieren los saberes, valores, habilidades, destrezas y perfiles que les permitan orientar un proceso educativo con niños entre los 0 y los 12 años (preescolar y primaria), a través del cual se garantice que se inicia con pertinencia la consolidación del ciudadano que requiere la sociedad actual y la de un futuro inmediato.

Las comunidades académicas encargadas de pensar la formación de maestros identificaron 13 condiciones básicas de calidad que deben ser verificadas en cada ENS, las cuales son adoptadas por el MEN a través del Artículo 3 del Decreto 4790 de 2008, así:

- “Programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria.

- Propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior.

- Innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo.

- Espacios de proyección social que vinculen a la escuela normal superior con su entorno.

- Personal docente y directivo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria.

- Medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje.

- Infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes, acordes con la estrategia pedagógica y el contexto.

- Autoevaluación en coherencia con el plan de mejoramiento.

- Plan de seguimiento a egresados.

- Prácticas docentes en el proceso de formación complementaria.

- Contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria.

- Modalidades de atención educativa a poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el plan de estudios de la formación complementaria.

- Estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos financieros para el programa de formación complementaria”. (Ministerio de Educación nacional. 2008, p. 1).

En esta verificación de condiciones básicas, aunque se mantiene la visita de pares académicos, como una de las estrategias a través de las cuales se realiza, ya no tienen ese papel decisorio puesto que es creada una Sala Anexa a CONACES para la Escuelas Normales quien tiene a su cargo contrastar la información enviada por cada normal (PEI, autoevaluación, propuesta de formación y concepto de la respectiva secretaría de educación), con la aportada por los pares académicos como resultado de su visita a la ENS y con base en ello recomienda al MEN la autorización o no del funcionamiento del PFC.

3. Análisis de la Información

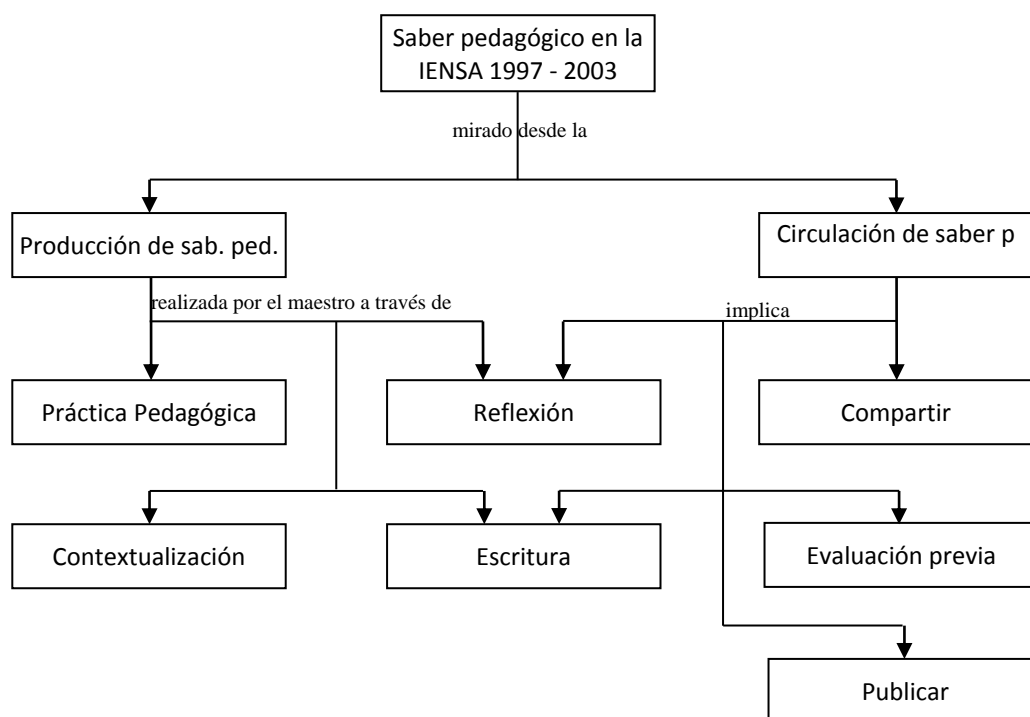
Este se realiza a partir de la identificación de dos categorías y ocho subcategorías de análisis. Las categorías son la circulación y la producción de saber pedagógico y las subcategorías, en palabras de Araceli de Tezanos (2013), son los elementos constitutivos de cada una de estas, así:

La producción de saber se analiza desde las subcategorías de: Práctica pedagógica, reflexión sobre la práctica, escritura de la práctica reflexionada y la contextualización a partir del conocimiento natural que el maestro tiene de su entorno. Para la circulación de saber pedagógico las subcategorías de análisis son: escritura para publicar, compartir de la escritura y las ideas, evaluación de lo escrito y publicación

Es pertinente precisar que para el análisis se parte de categorías existentes dado que algunas de las experiencias de producción y circulación de saber pedagógico vividas en la Escuela Normal objeto de investigación, han tenido en cuenta por lo menos algunos de estos elementos constitutivos (categorías y subcategorías), por lo tanto no estimé conveniente tratar de buscar otras categorías distintas a las que ya un par de maestras investigadoras latinoamericanas (Araceli de Tezanos y Eloisa Vasco Montoya), habían señalado como esos nodos que integran dicho objeto de investigación, de lo cual me percaté al realizar el marco teórico, sintiéndome gratamente sorprendido y casi en la obligación de rendir un homenaje a dichas pedagogas, elevando sus planteamientos a categorías y subcategorías desde las cuales analizar mi objeto de estudio. Igualmente anoto que durante el proceso de investigación no emergieron nuevas categorías.

La relación entre categorías y subcategorías se puede apreciar de manera gráfica en el siguiente mapa conceptual:

Gráfica N° 1: Mapa conceptual de categorías y subcategorías



3.2. Etapa Previa a la Reestructuración

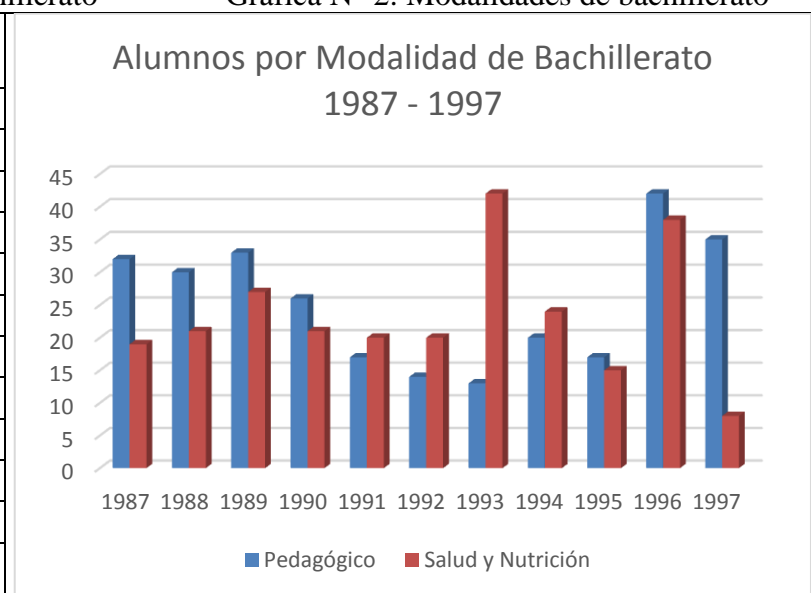
Es de resaltar que, según datos del archivo institucional, la Escuela Normal implementa el bachillerato diversificado en 1987, ofreciendo las modalidades pedagógica y salud y nutrición, dando como resultando a la postre un opacamiento de la identidad de la Institución en lo referente a la misión con la que se fundó, la de formar maestros. Este cambio educativo fue adoptado en Colombia mediante los decretos 1419 de 1979 por el cual se adopta la renovación curricular y el 1002 de 1984, por el cual se adopta la diversificación educativa. Ambas iniciativas, entre otras cosas, pretendían formar al bachiller para el mundo laboral desarrollando, durante el nivel de Media, sus habilidades para desempeñarse en un

campo laboral específico. Este debilitamiento de la modalidad pedagógica se ve claramente reflejado en dos hechos contundentes: El primero de ellos es el referenciado mediante mi observación a través de la cual se constata que los alumnos graduados en 1996 y 1997 con el título de bachiller pedagógico, no realizaron una sola hora de práctica pedagógica en la cual ellos desempeñaran el papel de maestros en el preescolar o la primaria y el segundo es el que se aprecia en la siguiente tabla y su respectiva gráfica, en las cuales se muestra la demanda por parte de los alumnos hacia una u otra modalidad entre 1987 y 1997:

Tabla N° 4: Modalidades de Bachillerato

Años	Pedagógico	Salud y Nutrición
1987	32	19
1988	30	21
1989	33	27
1990	26	21
1991	17	20
1992	14	20
1993	13	42
1994	20	24
1995	17	15
1996	42	38
1997	35	8
Totales	279	255

Gráfica N° 2: Modalidades de bachillerato



En los anteriores datos se puede apreciar cómo entre 1991 y 1994 (año en que es publicada la Ley General de Educación para Colombia), la modalidad de salud y nutrición muestra una mayor acogida, hasta el punto de casi desaparecer la demanda de estudiantes hacia la pedagogía en 1993.

Paralelamente a lo anterior puede evidenciar que la infraestructura y disponibilidad de recursos también se volcó con mayor fuerza hacia la modalidad de salud y nutrición, llegando a la implementación de un restaurante escolar bien dotado y coordinado desde ésta

modalidad, de igual manera se logra consolidar una excelente infraestructura de enfermería y se consigue tener una enfermera titulada como parte del grupo de docentes (datos tomados del inventario institucional y libro de registro de asignación académica), lo cual genera, dentro de sus consecuencias, un debilitamiento de la identidad pedagógica bajo la cual se había creado y sostenido la Institución. Dicho debilitamiento se ve reflejado en la rigurosidad en la preparación y desarrollo de las prácticas pedagógicas lo que a su vez es una evidencia de una disminución en la reflexión sobre las mismas y una pérdida de importancia de la tradición pedagógica, aspectos estos que se han señalado como vértices de la producción y circulación de saber pedagógico.

El anterior contexto ayuda a entender por qué fue bastante compleja la decisión de asumir o no la reestructuración y aún más el retomar el accionar hacia la construcción de una Escuela Normal Superior en los términos que las comunidades académicas lo proyectaron y que la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios normatizan para Colombia, puesto que es al equipo docente, a quien le corresponde liderar los procesos de reestructuración y es precisamente en este donde se generan una gran variedad de tensiones²³ que desencadenan un conflicto entre los maestros que desean que Amagá conserve su Escuela Normal y los que desean que deje su misión de formar maestros y se transforme en una Institución Educativa de básica y media, dando paso a un escenario de choque constante y la consecuente

²³ Entre esas tensiones están: (a) los cambios introducidos por la Ley 115 de 1994, implicando entre otros una transformación de las prácticas escolares VS los sindicatos que orientan protestas como una manera de resistencia a estas exigencias quedando los maestros atrapados en una confrontación entre los que opta por asumir los cambios y los que se oponen a los mismos. (b) la condición de Institución formadora de maestros y a la vez diversificada en dos modalidades de bachillerato, de cara al proceso de reestructuración, la obliga a elegir entre una de las dos modalidades detrás de lo que estaba elegir entre ser ENS o ser simplemente una Institución Educativa, igualmente polariza a maestros, alumnos y padres de familia al querer optar por una u otra opción. (c) la exigencia para maestros y alumnos de verse frente a la disyuntiva querer conservar el carácter de Escuela Normal pero esto les implicaba aceptar a los alumnos estudiar dos años más y a los maestros capacitarse para poderlos acompañar. (d) para los responsables de la Institución se presentaba la disyuntiva entre asumir el camino más fácil y por lo tanto menos desgastante, cual era el de quedarse como institución educativa simplemente, pero con esta opción quedarían en la historia como hombres y mujeres que fueron inferiores al reto profesional y social impuesto por la reestructuración.

polarización entre las ideas de los mismos, lo cual se manifiesta de diferentes formas como la permanente controversia en las reuniones y jornadas pedagógicas, el llevar a la plaza pública la decisión si se quería continuar teniendo una Escuela Normal o se luchaba mejor por traer un tecnológico e incluso una universidad a Amagá para que se responsabilizaran de la educación superior, unas relaciones conflictivas entre los docentes (referenciadas en tres de los cuatro proyectos de investigación sobre las prácticas, consultados en la revisión documental), y la gran movilidad de maestros (por jubilación y traslado hacia otras instituciones), que se dio una vez se logra la acreditación previa. Esta decisión sobre la continuidad o no de la Escuela Normal, tomada con el pueblo mediante voto popular en un evento en la plaza pública, a mi juicio, fue un intento de disfrazar el problema y hacer que la comunidad fuera la que apareciera tomando la decisión de acabar con la ENS, puesto que el traer al Municipio instituciones de educación superior o generar estrategias para que los jóvenes accedieran a la universidad, no implicaba que la ENS desapareciera. Esto se puede apreciar en afirmaciones realizadas el jueves 19 de febrero de 1998 en la Plaza de Amagá en los discursos previos a la elección sobre continuar con la Escuela Normal o la creación de un tecnológico, tales como:

El maestro de ceremonia, al hacer la presentación del evento expresa que, “se ha promovido y programado este foro con el fin de que sea la comunidad la que tome una decisión histórica en Amagá. La decisión tiene que ver con la reestructuración de la Normal Victoriano Toro Echeverry en Normal Superior o en tecnológico o universitario. Esta decisión es importante ya que es la erogación del presupuesto municipal la conformación de cualquiera de estas instituciones en nuestro Municipio. La decisión que se tome será una decisión democrática más no impuesta...”.

Con lo cual se está dando por entendido que no había una sola manera de reestructurar la Normal, que la comunidad tenía la posibilidad de traer y sostener carreras técnicas, tecnológicas o profesionales y que la Escuela Normal es una Institución que ha venido siendo parte del desarrollo del pueblo en el último medio siglo (creada en 1958), por lo cual la decisión que se tomara en ese momento incidiría directamente el desarrollo futuro del Municipio, por lo cual se dejaba a voluntad del pueblo la decisión a tomar. Dicha importancia, según otras intervenciones realizadas en el mismo evento, así como lo expresado en varios de los carteles expuestos, radica en que la formación de maestros y por ende la Escuela Normal es una fuente de empleo, es espacio de formación de embajadores de la cultura de Amagá y de formación de personas íntegras.

Al intervenir por primera vez la señora Alcaldesa, en el mismo evento, se expresa en los siguientes términos:

“...Decirles que como educadora siento un compromiso inmenso con todo lo que sea educación, en especial a la Normal la he querido profundamente porque allí inicié mi misión de educadora. No tengo prevención de ninguna clase para que la Normal sea reestructurada. Veo la misión del educador como algo especial, por eso mi posición, señores y niños, adolescentes y jóvenes, mi posición es completamente neutral... Pero la Alcaldía y aún el mismo Concejo, tiene ofertas también diferentes que ustedes necesariamente deben conocer con objetividad y es la propuesta de tener o un tecnológico que da posibilidades a otras ramas del saber o la misma universidad que también da mayores posibilidades para los hijos de Amagá prepararse. Sé cómo educadora que la Normal da un carisma especial al educando, pero eso no me siega a mí a decir que no todo el mundo quiere ser educador y menos hoy en día, que el educador solamente queda capacitado en un sentido, que la universidad o el

tecnológico da mayores oportunidades. Además tienen que saber ustedes amigos amagaseños que si establecemos la reestructuración de la Normal, nos queda un vacío para el COA (Centro Oficial de Adultos, hoy educación de adultos o tercera jornada de las instituciones educativas)...”.

En esta intervención se reconoce que el educador cumple una función especial en la sociedad, se explicita un compromiso grande con la Normal, se manifiesta una neutralidad frente a la decisión que se tome y se reconoce que la ENS forma con un carisma especial, con lo cual está reconociendo que tradicionalmente la Escuela Normal ha encontrado la manera de enseñar algo que hace, de los que allí se forman, seres especiales, pero en el desarrollo de las ideas se exponen aspectos desfavorables frente a la reestructuración de esta Institución Educativa, de lo cual se deduce que la Mandataria tenía una firme intención de no apoyar el proceso de reestructuración, pero quería que su deseo fuera refrendado por el pueblo o en el peor de los casos, pretendía que el pueblo fuera el que apareciera tomando la decisión de no llevar a cabo la reestructuración y así evitarse señalamientos, presentes y futuros, hacia su administración.

En la intervención que hago como Rector de la Escuela Normal trato de mover el debate planteado hacia un escenario en el que no se requiere tomar una decisión entre uno y otro tipo de institución educativa, sino explorar las posibilidades de fortalecer la Escuela Normal y tratar además de viabilizar otras instituciones que funcionen en el Municipio, brindando educación superior a sus moradores. Esto queda explícito en el siguiente planteamiento:

“...Al plantearnos sobre la conveniencia o no de la Normal Superior, si continúa o no es como si aquí en la plaza solo hubiera un bombillo que nos iluminara,

la pregunta es, ¿si queremos iluminar la plaza, tenemos que apagar ese único bombillo, o simplemente conseguir los demás que nos faltan?. La Normal es una Institución que ha venido formando y forjando el futuro de varias generaciones en Amagá, es una Institución que le seguirá facilitando, sobre todo, el camino hacia el éxito a la gente de bajos recursos...”

Este planteamiento metafórico y fácil de entender por todo el auditorio, indudablemente da un viraje al eje de discusión y refuerza la idea de que la Escuela Normal es una institución que da luz y esperanza a la comunidad y lo más importante, hace parte de la comunidad misma como uno de sus pilares posibilitador de proyectos de vida. Se deja entrever mi firme intención como Rector de mover el sentido de pertenencia de la comunidad hacia su Escuela Normal y desde allí reavivar el apoyo de la comunidad hacia esta Institución, configurándose así dos fuerzas encontradas (las de los que deseaban que la Normal no continuara y la de los que sí lo querían), ambas recurriendo al poder del constituyente primario para que sea quien finalmente decida pero a su vez influenciándolo cada una a su favor, es decir que se usa el saber como mecanismo de poder.

El concejal Jorge Monsalve, en su intervención en el mismo evento, hace de la defensa de la Normal un deber ciudadano al sostener que:

“...la Normal de Amagá es un compromiso de todos: niños, jóvenes, adultos, profesores, y por eso quiero hacerles un llamado muy especial a los educadores de Amagá: no nos dé miedo capacitarnos, la comunidad de Amagá necesita educadores más capacitados y la normal es una alternativa de que nuestros alumnos salgan mejor capacitados (en ese momento enardecen los niños y los jóvenes demostrándolo con su bulla) y se puede así solucionar nuestra propia realidad...”

Este Concejal, al ser a la vez educador y referirse a sus colegas señalando que tienen miedo a la capacitación, deja entrever que los maestros que están en contra del proyecto normalista no es por considerar que la Escuela Normal no sea beneficiosa para la comunidad sino por lo que les implica en su formación y transformación profesional, es decir, queda de manifiesto una resistencia al cambio identificada entre los mismos educadores y de manera muy concreta a ese cambio que implica entablar una nueva relación con el saber en general y con el saber pedagógico en particular, cuya solución más pertinente no era claudicar al reto de la reestructuración sino abrirse a unos procesos de formación permanente como educadores, lo que implicaba, entre otros asuntos posicionarse como protagonistas en la producción y circulación de saber.

El concejal Álvaro Echavarría, quien también participa en el debate público, en una de sus intervenciones explicita ante el auditorio la existencia de una polarización entre los docentes de la Normal frente a la reestructuración, al afirmar:

“...Yo si quiero referirme a algunos educadores de la Normal Victoriano Toro Echeverri que llegaron a los grupos de 9º y les dijeron ¡a qué van a ir a la plaza de Amagá!, no vayan a perder el tiempo. Pero a quién se le ocurre eso, cuando al menos aquí estamos aprendiendo cómo se administra, cómo se va a concertar, cómo se le va a dar solución a un problema que atañe a una comunidad, por eso yo estoy de acuerdo con la señora alcaldesa cuando habla de las presiones indebidas, hay que dejar que el mismo alumno se concientice y razone qué es lo que necesita él, para dónde es que va y qué es lo que necesita Amagá...”

En esta afirmación se pone en conocimiento público la existencia de dicha polarización y de algunas acciones por parte de ambos grupos de educadores para tratar de incidir en la decisión final. Queda aquí al descubierto que el dilema de la reestructuración o no de la Normal había venido sosteniéndose al interior de la Institución pero ante la no resolución del mismo entre el equipo docente, se había buscado otro escenario como era la participación de la comunidad para resolverlo, renunciando al debate académico (al saber pedagógico contextualizado), para acudir al voto popular después de una agitada campaña politiquera, hecha a imagen de las campañas tradicionales que se hacen en nuestras comunidades para realizar la elección de gobernantes y representantes a los grupos colegiados, basadas en promesas baratas e inviables.

En una segunda intervención de la señora Alcaldesa, mostrándose un tanto enojada, contra argumenta planteando:

“...Inicié este acto diciendo que sería imparcial, justamente fue la administración quien provoco este acto democrático para que la comunidad participe, dos, nunca he dicho que cualquier otra institución riña, señor Director de la Normal, con la Normal, no nos vayamos por las ramas, lo que ocurre es que el Municipio debe informar a la comunidad que ya todas las obligaciones de la comunidad han sido entregadas a la Administración, por consiguiente, la Administración con conocimiento de causa puede decir que si atiende la reestructuración de la Normal, no puede atender un tecnológico ni mucho menos la universidad. Queda claro, soy imparcial...”

Nuevamente la mandataria insiste en una imparcialidad que contradice con sus propias palabras, en las cuales ella afirma implícitamente que la reestructuración de la

Normal no beneficia al Municipio y por el contrario le entorpecerá el desarrollo de su plan de gobierno, quedando así la duda si la negativa de la señora Alcaldesa era el producto de su visión como mandataria o era la afirmación de un comentario callejero en el sentido de que “Ella se había comprometido durante la campaña, con un grupo de educadores de la Normal, que si la ayudaban a llegar al poder ella los apoyaría en su cometido de no llevar a cabo la reestructuración.

En una última intervención que cito de este evento, el educador Ramírez Rico, muestra más directamente la pugna existente entre los docentes frente al proceso de reestructuración, al sostener que:

“...muy soterradamente hay personas que están diciendo que la educación no sirve, que es mejor pedir limosna y hay profesores que lo han dicho doña Elvia y hay profesores que todavía llevan más de 15 años y no se han podido retirar a pedir limosna porque la educación a nosotros nos ha dado casa, nos ha dado familia, y ahí tenemos a nuestros hijos (refiriéndose a la Normal)...

En esta afirmación se ve cómo la polarización había llegado a un extremo tal que algunos docentes estaban recurriendo a hablar mal de su profesión para quitarle fuerza al proceso de reestructuración. A su vez, estas palabras del profesor Ramírez, no dejan duda que el debate público que se dio fue la manera como los docentes de ese momento buscamos resolver una fuerte tensión creada por las comunidades académicas de Colombia y refrendada por el Gobierno de turno, a través de la Ley 115 y sus normas reglamentarias, los cuales dejan entrever la urgente necesidad de introducir un cambio en el ejercicio de la profesión docente que implica, entre otras cosas, revisar la apropiación y transmisión del saber pedagógico por parte del maestro, mejorar sus actitudes y aptitudes para constituirse en un

sujeto productor de dicho saber y ser un sujeto con gran capacidad política para hacer un uso intencional del mismo dentro del aula y a la vez ser un líder social a partir de su rol formador, tal como se visiona desde el movimiento pedagógico de la década de los 80 y comienzos del 90.

A partir del análisis de estas afirmaciones surge un gran interrogante, que aunque no es objeto de la presente investigación, se estima conveniente dejar planteado y es ¿por qué un grupo de maestros formados en la Escuela Normal, teniendo como parte de su proyecto de vida el ejercicio de la profesión docente y devengando su sustento de dicho ejercicio, asumen el cometido de acabar con la Institución que les materializó dicho proyecto de vida, para lo cual llegan hasta el punto de renegar públicamente de su propia profesión?.

De otro lado, es bueno resaltar que el escenario en el cual se da inicio a la reestructuración de la Escuela Normal de Amaga es bastante convulsionado, máxime si se tiene en cuenta que la columna vertebral de la reestructuración está en cambiar las relaciones con el saber pedagógico, especialmente por los maestros formadores de maestros, como manera de garantizar que los nuevos maestros se formen de manera casi natural en esas nuevas relaciones. Ese escenario en el cual se da comienzo a la reestructuración es descrito por Echeverry (1997, p. 1), después de una segunda visita en su calidad de contratista de la Secretaría de Educación Departamental, que tenía por objeto ayudar a definir las ENS a reestructurar, en las siguientes palabras:

“De esta normal teníamos el buen recuerdo de la primera visita, en que encontramos en ella buenos proyectos y un profesorado cuya especialización se correspondía con las materias que estaban enseñando.

Fue mucha nuestra sorpresa cuando en la reciente visita, cuando constatamos en la Institución el tiempo se había detenido.

Después de dos años, la institución no había experimentado ninguna transformación. Este quietismo fue animado y sostenido por el señor rector, quien con el argumento de que no existía una legislación que respaldara la reforma de las Escuelas Normales, difundió el desaliento entre los profesores.

La parálisis inducida por la rectoría sumió al profesorado en la desinformación, hasta el punto que en sus mentes palabras como *equipo docente*, *proyecto general de Investigación y proyecto de aula*, resultaban extrañas e incomprensibles.

Como los santos lloran el tiempo perdido, creemos que esta institución no está en condiciones de iniciar ciclo complementario en 1998; y dadas las condiciones de estancamiento se debe tomar en consideración que, a muy corta distancia, están otras normales que podrían relevarla en sus funciones de formación magisterial (Echeverry, 1997).

Esa parálisis o quietismos que identifica Echeverri (1997), es comprensible si se tiene en cuenta la tensión que se venía manejando al interior del equipo docente ante su polarización entre ser o no ENS, unida a la doble modalidad (pedagógica y salud y nutrición) que venía ofreciendo en la media, la cual contribuía al desdibujamiento de la identidad pedagógica de los diferentes actores y muy especialmente de alumnos y maestros que eran los llamados a dinamizar el saber pedagógico. En su calidad de contratista y asesor, al recomendar a la Secretaría de Educación Departamental pensar sobre la posibilidad de cierre de la Normal de Amagá, además de abrir una gran posibilidad a la desaparición de la ENS, se evidencia que no se está dinamizando el saber pedagógico puesto que si se hubiese

encontrado una solidez en las prácticas pedagógicas resultado de una intencionada reflexión sobre las mismas reflejada en los procesos escriturales, en la apropiación de un discurso pedagógico o por lo menos un trabajo en pro del mismo y unas producciones discursivas y escriturales dignas de ser compartidas con las comunidades académicas, el doctor Jesús Alberto Echeverri, en su calidad de asesor de SEDUCA, pero también de filósofo y pedagogo, no hubiese hecho tales afirmaciones y recomendaciones.

En consecuencia es posible afirmar que, en un contexto como el descrito anteriormente, se puede advertir que no se contaba con un equipo docente trabajando alrededor del saber pedagógico y por lo tanto no se tenía una condición ideal para la producción y circulación de este saber que alimentara y dinamizara los procesos de reestructuración y acreditación previa. Lo cual es corroborado en entrevista reciente con una ex educadora (2013), quien para ese entonces laboraba en esta Escuela Normal y afirma que cinco personas (entre docentes y directivos), eran los líderes de estos procesos y los demás se mostraban apáticos o simplemente no aportaban más que su presencia. Además los entes gubernamentales no se dieron por enterados de esta situación para intervenirla y como si fuera poco, tampoco se evidencia su ejecución de una política en pro de generar las condiciones necesarias para que el procesos de reestructuración surtiera sus efectos sin afujías en la disponibilidad de tiempos, recursos y talento humano capacitado y comprometido con el proceso. Pero son irónicamente, estas condiciones las que, más allá de las normas y los dictámenes de especialistas, justifican un proceso de reestructuración de la Escuela Normal, en el cual se incluya necesariamente un cambio en las maneras y tipos de relaciones con el saber de maestros formadores y maestros en formación.

3.3. La producción y circulación de saber durante la reestructuración y los procesos de acreditación

Es importante aclarar que cronológicamente ante la exigencia establecida en la Ley 115 de 1994 sobre que cada Escuela Normal debería reestructurarse y ofrecer un programa de formación complementaria o reconvertirse en una institución de educación básica y media, la primera actitud del colectivo docente fue la de mostrar deseos de hacerlo, por eso en su informe Echeverri (1997), explicita que “de esta normal teníamos el buen recuerdo de la primera visita, en que encontramos en ella buenos proyectos y un profesorado cuya especialización se correspondía con las materias que estaban enseñando”. Pero luego ese deseo no se materializa y se cambia por una firme intención, por parte de la mayoría de integrantes de este colectivo, de no apostarle al proceso de reestructuración, que es lo que Echeverri (1997), describe como un detenimiento en el tiempo afirmando que “después de dos años, la institución no había experimentado ninguna transformación”.

Al llegar el informe a la Secretaría de Educación de Antioquia (SEDUCA), explicitando las pocas condiciones de la Normal de Amagá para afrontar la reestructuración, ésta asume que el principal problema está en la cabeza y toma la decisión de hacer un cambio de rector, el cual se concreta en el mes de octubre de 1997 dos meses después de conocido dicho informe. Ante esta especie de jugada de SEDUCA, parte del colectivo docente busca llevar al escenario público la decisión, cometido que se logra el 19 de febrero de 1998 con el debate en la plaza y la votación popular por el sí a la Normal o el sí a un tecnológico, pero no obteniendo los resultados esperados. Es decir, contrario a lo que se esperaba, el pueblo con una votación de 203 votos a favor y 94 en contra, pide que se reestructure la Escuela Normal. Una maestra actual de la Escuela Normal, que en ese entonces cursaba la básica secundaria, relata cómo vivió ese momento, en las siguientes palabras:

“Me tocó vivir cuando la Institución quería ser Normal y habían unas instancias pues que como que estaban en contra y a nosotros como estudiantes, nosotros queríamos ser maestros, habíamos muchos, tengo la experiencia de salir a protestar, a buscar que pedíamos pues como firmas de las personas, e ir a la alcaldía y enfrentarnos con la Alcaldesa, a decirle nosotros queremos la Normal en Amagá. Entonces son las experiencias como logramos, no sé si de la mejor manera como lo hicimos en esa época, pero logramos que la Normal estuviera acá, que se pudieran formar maestros”
(Relato hecho por una docente en grupo focal)

Desde mi vivencia, puedo afirmar que los hechos anteriores no resolvieron el estado de tensión y la controversia interna ente el colectivo docente, por el contrario se recrudeció dado que en mi calidad de nuevo Rector, apoyado por una minoría de docentes, inicié los procesos de reestructuración, lo cual implicaba actualización del PEI, la construcción de una propuesta de investigación educativa y la elaboración de una propuesta de formación de maestros para el denominado, en ese entonces, Ciclo Complementario, hoy Programa de Formación Complementaria con una duración de cuatro semestres académicos después de culminado el grado 11^o²⁴. La realización de estas tres cosas requería de poner en ejercicio el saber pedagógico de cada uno de los docentes y trabajar en la producción y/o apropiación intencionada del nuevo saber necesario para la construcción y desarrollo de la propuesta de formación de maestros e impulsar procesos de investigación educativa que a la postre se constituyeran en un espiral de producción y circulación de saber. Por lo que el nuevo escenario de presentación de la tensión y la respectiva polarización de los maestros se ve reflejado entre los que mantenían como prioridad el transmitir el saber específico a los

²⁴ Por tener una duración de cuatro semestres equivalentes a dos años, en un comienzo no se habló de programa de formación complementaria o ciclo complementario sino de grados 12 y 13 de las ENS.

alumnos de manera irreflexiva y los que le apuestan a la construcción de nuevos procesos de formación incluyendo la reflexión pedagógica intencionada en sus clases, entre los denominados “arrodillados vasallos del Rector” y los de “pensamiento independiente”, entre los de la “rosca” y los “ignorados”, etc. generando un ambiente pesado entre los docentes, de rechazo hacia el Rector y un escenario muy complejo para realizar las construcciones requeridas. En tal sentido, refiriéndose a los compañeros educadores con que afrontó el proceso de reestructuración, en comparación con el maestro comprometido que él conoció como alumno en la normal en épocas atrás, Ramírez (2003, p. 19), los describe de la siguiente manera:

“Queda atrás el maestro ético, religioso, político, social, en fin, el forjador de generaciones y comunidades. Queda atrás el maestro íntegro en su enseñabilidad, educabilidad e íntegro. Aflora pues el maestro resentido, politiquero, criticoneo, amargado, conflictivo y leseferista. Queda no el maestro sino el trabajador del Estado cobra sueldos porque las reformas lo tienen jarto; “No alcanza uno a entender o a aplicar una reforma educativa o un decreto cuando ya le imponen otra. Con estos pésimos gobiernos no sabemos para dónde van o para dónde vamos. Estamos perdidos”, son expresiones de algunos maestros”.

Quedando así explícito un cambio notorio en la imagen y autoimagen del maestro que pasa de ser una persona honorable a ser casi un villano, las cuales al ser asumidas, aportan una gran dosis de desazón, desconcierto, inconformidad y malestar en todos y cada uno de los miembros del colectivo docente. Percepciones estas que sin lugar a dudas, son transferidas o identificadas con el lugar donde cotidianamente se experimentan, y por lo tanto se traducen en un desgano o apatía hacia la normal y en particular hacia el trabajo en equipo requerido para la circulación y producción de saber pedagógico.

Otra aclaración que es necesario hacer, es que dado que la reestructuración es un proceso de transformación institucional hacia la creación de unas condiciones (ver capítulo sobre la reestructuración y acreditación), y un contexto pertinente para la formación del maestro que reclama Colombia, el cual debía dar como resultado la acreditación previa que consistió en una validación por parte del MEN de la propuesta de formación de dicho maestro, construida mediante el ejercicio de reestructuración, y que por lo tanto la acreditación previa fue un juicio que emitió el MEN sobre los resultados del proceso de reestructuración consolidados en la reconstrucción del PEI, la sistematización de una propuesta de investigación y la construcción de una propuesta de formación pertinente, para el análisis de la producción y circulación de saber es conveniente no separar estos dos momentos puesto que todo lo que se hizo en la reestructuración tenía como fin central la obtención de la acreditación previa y a su vez, la acreditación previa fue el resultado lógico de un proceso de reestructuración. Por lo cual, el saber pedagógico estuvo en todo momento apuntando a un mismo fin, cuál era el de construir una propuesta pertinente de formación de maestros (reestructuración) que tuviera la bendición del MEN (acreditación previa), para así mantener el carácter de Institución Formadora de Maestros pero con un nuevo nombre, el de Escuela Normal Superior (ENS).

Realizadas estas dos aclaraciones es pertinente proceder a realizar el análisis de lo que fue la producción y circulación del saber pedagógico en dos momentos, uno que va desde la reestructuración hasta la acreditación previa (1997 a 1999) y el otro que comprende todo el proceso de acreditación de calidad es decir desde el inicio del Ciclo Complementario²⁵ hasta

²⁵ En el capítulo que se conceptualiza sobre reestructuración y acreditación se describe en qué consistió el Ciclo Complementario, entendido en términos generales como un complemento a la formación inicial de maestros ofrecida durante la media, el cual tenía una duración de cuatro semestres académicos, se cursaba después de haberse graduado como bachiller y estaba destinado netamente a formar maestros para el nivel de preescolar y el

la evaluación de pares académicos²⁶ y respectiva resolución de acreditación de calidad y desarrollo emitida por el MEN (2000 a 2003).

3.3.1. Análisis sobre la producción de saber pedagógico

Esta se realiza a partir de cada subcategoría, así:

Práctica pedagógica:

Con fundamento en mi observación puedo afirmar que para finales de 1997, en la Escuela Normal, se entendía por práctica pedagógica la interacción del maestro con sus alumnos dentro del aula, excluyendo de esta todo lo que el maestro hace y vive antes y después del encuentro con sus alumnos en la clase. Así mismo pude constatar, desde mi desempeño como rector, que en los años 1996 y 1997 los alumnos de la media no realizaron prácticas de enseñanza, como aplicación de los conocimientos recibidos en su proceso de formación de maestros, pero se les otorgó el título de Bachiller Pedagógico con el cual pudieron ingresar a la carrera docente, resultando que en el proceso de cambio hacia una mejor calidad de los maestros se deterioró la misma hasta el punto de entregar a la sociedad sujetos con un cartón que los acredita como maestros pero sin el respectivo saber que les fundamente el ejercicio de la profesión²⁷.

Tal como aparece en el pensum, en 1998 se retoma la práctica pedagógica como algo que hace parte del plan de estudios de la media, iniciando con prácticas de observación por

Ciclo de Básica primaria, se hacía énfasis en una de las áreas obligatorias del ciclo de primaria y al terminarlo se otorgaba el título de normalista superior con énfasis en dicha área.

²⁶ Los pares académicos para evaluar una ENS son personas que al igual que los formadores de formadores, son expertos, tanto desde lo teórico como desde lo práctico, para construir y desarrollar propuestas de formación de maestros, por lo cual, generalmente no hacen parte de la nómina del MEN sino que son académicos con dicho perfil y contratados por éste para el cumplimiento exclusivo de la tarea de realizar la evaluación de pares.

²⁷ Esta realidad la viví personalmente a mi llegada a ocupar el cargo de rector a finales de 1997, momento en el cual me percaté que los alumnos de la media no realizan prácticas pero me toca firmarles el título de bachilleres pedagógicos el cual los habilita para ingresar a la carrera docente.

parte de los maestros en formación en algunas clases de los maestros formadores (. En este año se hace un segundo intento (el primero se había hecho en el 2006), de operativizar el dispositivo formativo comprensivo propuesto desde el grupo de ACIFORMA²⁸ de la Universidad de Antioquia como una apuesta por el trabajo en equipo interdisciplinario, la reflexión participativa sobre la Escuela Normal en General y sobre la propuesta de formación y la pedagogía en particular, la construcción colectiva del saber y la configuración de un campo aplicado de la pedagogía. En este sentido Ramírez (2003, p. 23), sostiene que “entre 1998 y 1999 se inició un trabajo de conformación de los núcleos interdisciplinarios, con la Universidad de Antioquia representada en el doctor Echeverri y su equipo de trabajo, todo con el fin de Reestructurar el IDEM Victoriano Toro E. en Escuela Normal Superior”.

Desde mi experiencia vivida, puedo afirmar que este año 1998 fue muy intenso en el afán de lograr configurar una propuesta que debió haberse iniciado dos o tres años atrás, fue ese año en que se debió resolver la reestructuración o no de la Escuela Normal, retomar las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, esquivar la polarización de los maestros mediante la organización en pequeños grupos afines siguiendo lo propuesto desde el dispositivo formativo comprensivo y demostrar avances en la revisión del PEI, la construcción de una propuesta de investigación y una propuesta de formación de maestros, presentándolas ante el MEN como soporte a la solicitud de acreditación previa, la cual fue negada a finales del mismo año, puesto que en concepto del Consejo Nacional de Acreditación de Calidad y Desarrollo, la propuesta no tenía la suficiente solidez (CAENS 1998).

²⁸ Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia (ACIFORMA), fue un proyecto y a la vez un grupo académico de la Universidad de Antioquia el cual , entre otros aportes a la educación, diseñó y orientó la implementación del Dispositivo Formativo Comprensivo en las ENS, cuyos componentes centrales se encuentran en documento dispuesto en línea en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=186329>

El educador Ramírez (2003, p. 26), describe la manera como vivió este proceso en los siguientes términos: “Las jornadas agotadoras construyendo el Proyecto y el Plan de Estudio de lengua castellana se volvían interminables. Releer y reescribir cada día y cada minuto sin desfallecer era el camino, lograr la Reestructuración de la Escuela Normal era mi gran meta”.

El proyecto a que se refiere es de investigación, a través del cual los núcleos reflexionan sobre un componente o eje de formación de maestros a partir de sus prácticas en contraste con las teorías trabajadas tanto al interior de la ENS como en los seminarios o eventos académicos de los cuales se participaba. En dicha afirmación se deja entrever que se ha asumido la investigación en el campo pedagógico como un eje central a fortalecer en el proceso de reestructuración.

Al parecer, algo positivo que había quedado de las luchas libradas hasta ese momento era conciencia sobre lo escarpado del camino a recorrer y la decisión por parte de algunos miembros del colectivo docente a asumir riesgos, enfrentar obstáculos y desarrollar un sinnúmero de tareas, pues además de lo expresado por Ramírez, precisamente en la visión del PEI (1998, p. 4), se consagra:

“A raíz de los cambios legislativos recientes y el consecuente cambio en el enfoque educativo de las Normales, la institución está en un proceso de reestructuración y adaptación que se prolongará varios años, durante los cuales serán constantes los ensayos, las innovaciones y las acomodaciones. Lo cual implicará enfrentar aciertos, desaciertos y la natural resistencia al cambio”.

Con lo cual se da a entender que el proceso de reestructuración, en la práctica, no culminaría con la acreditación previa puesto que la cultura de formación de maestros que

implicaba instaurar no se lograría en el corto tiempo, dentro de la cual se encuentra la cultura investigativa, motor del saber pedagógico, para la cual era necesario gestionar unas condiciones que, como se ha mencionado anteriormente, no dependían en un 100% de la misma Institución.

Con base en mi experiencia y observación, puedo afirmar que en 1999 se pone mayor atención a la práctica pedagógica de los alumnos de la media, dándole un carácter de ejercicio semanal, es decir, se aplica con gran rigor la intensidad horaria asignada desde el 2008 a los procesos de práctica pedagógica y se inicia la experiencia de orientación de clases por los maestros en formación en los diferentes grupos, mientras los maestros formadores participaban en las reuniones de núcleos interdisciplinarios y jornadas pedagógicas, lo cual se constituye en una experiencia significativa, a través de la cual la Normal logra encontrar una alternativa para institucionalizar un espacio de encuentro de los maestros, como equipo docente, en una jornada pedagógica y como equipos de trabajo en la reuniones de núcleos interdisciplinarios, una vez por semana, con una duración de tres y dos horas respectivamente. Espacios estos que los pares académicos señalan como promisorios en su informe de visita de acreditación de calidad del 2003. Con estos espacios para el encuentro del equipo docente, la ENS logra poner en funcionamiento, con cierto rigor, el Dispositivo Formativo Comprensivo propuesto por el grupo de ACIFORMA y genera una condición de posibilidad para la construcción colectiva a partir de la reflexión permanente y sistemática sobre las diferentes prácticas, a la luz de las teorías pedagógicas existentes.

No obstante todos los esfuerzos realizados, no se logra generar una solidez en la circulación de saber, a partir de la reflexión sobre la práctica y su diálogo con las comunidades académicas que dé un sustento firme a la propuesta de formación. Así lo

expresa el CAENS en la evaluación realizada a la propuesta presentada en 1999. Aunque la valida y otorga la respectiva acreditación previa, le hace recomendaciones entre las cuales vale la pena resaltar:

“Continuar la elaboración de la propuesta e integrar los discursos separados sobre pedagogía que hay en el documento y armonizados de manera coherente en un planteamiento continuo que permita ver la fuerza del pensamiento pedagógico de la institución en su conjunto. Tal vez el espacio más propicio para lograrlo sea el marco de fundamentación de su modelo pedagógico. Vincular la formación pedagógica del nivel medio con la del ciclo complementario” (CAENS, 1999. p. 11).

Demostrándose así que se tenían muy buenas intenciones con respecto a la construcción de un fundamento pedagógico a partir de la circulación y producción de saber, pero que las acciones para lograrlo no habían sido suficientes y sobre todo eran desarticuladas, lo cual demuestra la necesidad de una mayor reflexión sobre las prácticas, a la luz de la teoría pedagógica, para hacerlo coherente con las finalidades educativas establecidas en el PEI y en la propuesta de formación.

En el año 2000 con la implementación del Ciclo Complementario (datos del archivo institucional y mi vivencia), se tiene que repensar el concepto de práctica pedagógica y su relación con la investigación educativa, encontrando que la práctica pedagógica abarca el hacer y el pensar o reflexionar del maestro, en torno a su oficio o ejercicio de su profesión, dentro y fuera del aula. Con este nuevo concepto se abre toda una posibilidad a la

investigación pedagógica²⁹ en la Escuela Normal. Esto lo ratifica Ramírez (2003, p. 27), haciendo memoria de esta nueva etapa, acerca de la cual expresa:

Dada la Reestructuración, a muy pesar de muchos de la comunidad amagaseña, subdirectivas, Juntas, consejos o administraciones educativas y gubernamentales; el nuevo camino que se me abría era apoyar la Acreditación de Calidad y Desarrollo. Iniciado este trabajo bajo las orientaciones del CAENS, y el incansable empeño del rector de la Escuela Normal centré la mirada en el proyecto de investigación de lengua castellana y en el mejoramiento del plan de estudio.

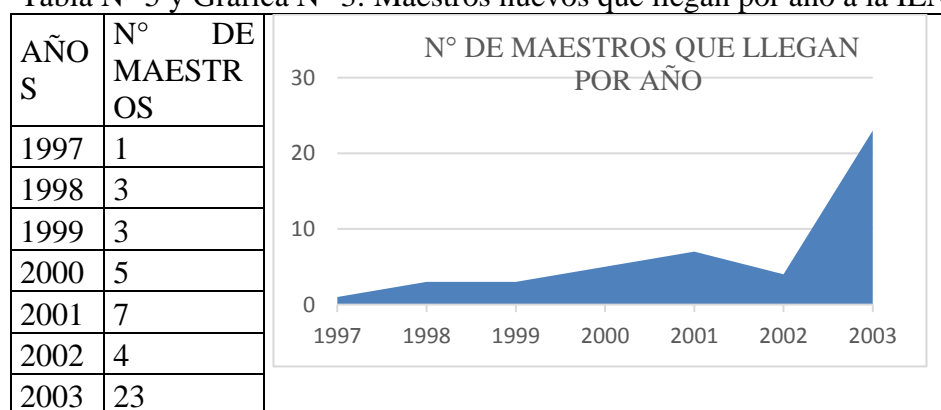
No obstante los avances anteriores, en el lenguaje cotidiano de la Escuela Normal se sigue entendiendo por práctica pedagógica lo que hacen los maestros en formación en los espacios destinados de tiempo para la misma, lo cual es reforzado por el hecho de mantener una asignatura³⁰ con dicho nombre y unos rituales semanales para el desarrollo de estos procesos de práctica pedagógica por parte de los alumnos objeto del proceso formativo. Esto muestra que entre el entender un nuevo concepto a partir de la reflexión y el incorporarlo a nuestra cotidianidad, hay una gran distancia; lo que explica por qué, es bastante complejo, aun teniendo las condiciones, instaurar una cultura de construcción y circulación de saber pedagógico que a su vez posibilite una transformación permanente de las prácticas.

²⁹ La investigación pedagógica se está asumiendo como una rama de la investigación educativa, cuyo propósito central es producir conocimiento y saber pedagógico.

³⁰ Se usa el concepto de asignatura para denotar una parte de un área de formación (como ejemplo, dentro del área de ciencias naturales están las asignaturas de Biología, Física y Química). Las hay de dos clases, unas definidas por la Ley llamadas obligatorias y otras adoptadas por la Institución Educativa llamadas optativas, las cuales pueden llegar a tener una intensidad horaria semanal del 20% del total de la intensidad del plan de estudios de los diferentes grados y niveles (el 80% restante se debe dedicar a las obligatorias definidas como tal en la Ley General de Educación).

La nueva cotidianidad en la que se ve inmersa la Escuela Normal, con una jornada pedagógica semanal de tres horas y unos núcleos interdisciplinarios³¹ encontrándose semanalmente durante dos horas para reflexionar sobre diferentes aspectos de su hacer y de sus aspiraciones, lleva a que aquellos que no se encuentran con el ser de formadores de formadores, tomen la decisión de salir de la Institución y a la primera oportunidad que se les presenta lo llevan a efecto, tal como lo muestra la siguiente tabla y su respectiva gráfica:

Tabla N° 5 y Gráfica N° 3: Maestros nuevos que llegan por año a la IENSA



En los anteriores datos se aprecia cómo a partir del año 2000 se acelera la llegada de maestros nuevos a la Normal, como consecuencia de las vacantes dejadas por otros colegas que venían vinculados a la IENSA. Es de anotar que entre 1997 y 2002 llegan 23 maestros nuevos, igual número al que llega en el 2003, frente a lo cual es necesario hacer las siguientes reflexiones y aclaraciones:

-Entre el 97 y el 2002 se había renovado más del 50% de los maestros que habían iniciado el proceso de reestructuración, lo cual podría ser un proceso lógico dadas las

³¹ Los núcleos interdisciplinarios es un elemento del Dispositivo Formativo Comprensivo del que se habló anteriormente y consistían en un agrupamiento de saberes y maestros por áreas de conocimiento afines para los cuales se debió construir un espacio de encuentro periódico que posibilite la consolidación del equipo docente, el diseño y revisión permanente del currículo y la producción de saber pedagógico.

controversias descritas anteriormente, no obstante queda el interrogante sobre la apertura de estos maestros para emprender procesos de reconstrucción de sus prácticas a partir de la reflexión y escritura construyendo su propio saber pedagógico, es decir queda un interrogante sobre su real pertenencia al mundo de la academia y sobre el impacto de esta movilidad de maestros en la cultura de producción y circulación de saber pedagógico. Con base en lo que se escuchaba en las jornadas pedagógicas y momentos en los que se genera la discusión sobre las condiciones de desempeño del maestro en la Escuela Normal, se identifican las siguientes causas principales de gran movilidad de los docentes: en primer lugar está el nivel de exigencia, expresada en mayor cantidad de tiempo y trabajo que se pide al formador de formadores manteniéndoles la misma retribución económica que se le da a un docente en cualquier colegio; en segundo lugar está el nivel de dominio de saber pedagógico que se pide al maestro de escuela normal para lo cual se le exige participar constantemente en eventos académicos y en proyectos de investigación, lo que para muchos resulta ser tedioso, desgastante y no acorde con el tipo de maestro que ellos han decidido encarnar y en tercer lugar está el rol de maestro de maestros que deben asumir, el cual se materializa en la orientación de prácticas pedagógicas, seminarios y proyectos de investigación de los maestros en formación, viéndose aumentado considerablemente su trabajo.

-En el 2003 se presenta un ingreso de maestros a la Institución igual al total dado en los 6 años anteriores, lo cual se debe a que por efecto de la reorganización educativa, en ese año se fusionan la Escuela Normal y su Escuela Anexa la María Auxiliadora, generando el ingreso de 13 maestros y un Coordinador al colectivo docente, sin embargo, quedan 9 maestros más que llegan a la institución a reemplazar igual número de colegas que salen de la misma en este año, lo cual se pudo dar por lo señalado en el anterior párrafo y por el temor a afrontar la acreditación de calidad y desarrollo que se llevó a cabo en el mes de agosto de

2003. Lo cierto es que para el momento de recibir la visita de pares académicos, encargados de contrastar la autoevaluación institucional, la propuesta de formación de maestros acreditada previamente, la propuesta de investigación y la realidad institucional, solo habían cuatro maestros de los 24 que iniciaron el proceso de reestructuración (fuente archivo institucional).

-Dado este contexto es obligatorio interrogarse sobre el nivel de incidencia que tiene sobre el desarrollo de habilidades, hábitos y metodologías en el colectivo docente para la circulación y producción del saber y por ende, para la consolidación del equipo docente, la alta movilidad de educadores que presenta la Institución en este período de tiempo. A este cuestionamiento se tratará de dar respuesta más adelante en el aparte de circulación de saber.

Uno de los maestros que más evidenció su desacuerdo con la reestructuración de la Escuela Normal, una vez se logra la acreditación previa, cambia totalmente su actitud y a la postre fue uno de los más aportantes a la producción y circulación de saber pedagógico, muestra de ello es que en una de sus investigaciones escribe:

“...Posteriormente con mi capacitación permanente, y ahora con la reestructuración de la Escuela Normal empecé a cambiar mi quehacer educativo y mi docencia, en un trabajo más práctico, buscando que el estudiante sea innovador, soñador, propositivo, reflexivo, crítico, que desarrolle su potencial creador, buscando en cada acción poner en práctica la reflexión de la pedagoga María Montessori: “Cuando escucho... entiendo, cuando veo... comprendo, cuando hago... aprendo”; es decir, busco en todo momento que el estudiante haga, construya, elabore nuevos conocimientos después de confrontar la teoría con la práctica; pretendo además que mis alumnos deben partir de

sus saberes previos y de la construcción que ha hecho, organizarla, reestructurarla hasta obtener una nueva de más alto nivel... (Gómez. 2003, p. 61).

En este escrito y dada la historia del docente que lo hace, se evidencia que lentamente se logra generar en algunos maestros la apertura a construir nuevas relaciones con el saber y a asumirse como sujetos productores de saber pedagógico, condición sin la cual no es posible intencionar la producción y circulación de dicho saber. De igual forma queda aquí validados los planteamientos teóricos en el sentido de que es mediante la reflexión sobre la práctica y la escritura de la misma como se produce saber pedagógico y se perfecciona el ejercicio de la profesión docente. No obstante, a mi juicio, lo más importante de este hecho es que queda demostrado que es posible llevar al maestro a reflexionar y escribir sobre sus prácticas, aun partiendo de una negativa inicial del mismo maestro, así no tengamos aún claro cómo se logró esta transformación.

En la acreditación de calidad de 2003, en lo referente a la interacción permanente de maestros y alumnos con diferentes fuentes de información y de experiencias que estimulen y favorezcan el rigor académico, el debate, la crítica, la confrontación y la argumentación, expresados en actos comunicativos de escucha, habla, lectura y escritura, los pares académicos afirman que “en este campo hay avances importantes que están creando condiciones para fomentar el debate y la crítica argumentada” (p. 19), y en general sobre la práctica pedagógica conceptuaron que:

En términos generales, la Práctica Pedagógico – Didáctica presenta avances importantes en la cualificación de la formación de maestros y maestras, en su fundamentación y en sus desarrollos programáticos; no obstante, se observan algunas

debilidades en su dialogo teórico ya sea con la misma práctica o con la producción de nueva teoría. (Pares Académicos. 2003, p. 20)

Dejando en evidencia que la Escuela Normal no logra instaurar en el 100% de su equipo docente, hasta este año, una permanente e intencionada circulación del saber pedagógico y mucho menos unos hábitos de cotidiana producción del mismo, razón por la cual no logra establecer diálogos teóricos fluidos en lo pedagógico, tanto desde la oralidad como desde los escritos a los cuales tuvieron acceso los pares académicos.

Reflexión Sobre la Práctica Pedagógica:

Como ya se ha referenciado anteriormente, en 1998 se implementa el espacio de encuentros de núcleos interdisciplinarios y de jornadas pedagógicas semanales desde los cuales, entre otros temas, yo intencionaba la reflexión sobre el concepto de práctica pedagógica y conceptos articuladores como formación, instrucción, educación, alumno, maestro, escuela, enseñanza, aprendizaje. A partir de ello se comienza a analizar la funcionalidad del libro reglamentario llamado parcelador³², el cual termina cambiándose por un diario de campo en el que se permite una escritura libre del maestro sobre su quehacer profesional y las relaciones que establece en el mundo escolar (consigo mismo, con el otro, con lo otro, con el saber, entre otros). Paralelamente se asiste a capacitaciones y a seminarios permanentes, como el orientado por la Universidad de Antioquia denominado “la formación de maestros en la relación pedagogía – ciencia, sobre el cual la profesora Gamboa (2003, p. 25-26), participante del mismo por la Normal de Amagá, sostiene que:

³² Libro reglamentario para controlar el desarrollo del plan de estudios desarrollado por cada maestro y en el cual se llevaba un registro de cada clase relacionando objetivos, temas, actividades, recursos, fechas y firma del respectivo educador. Este libro recoge el microcurrículo, pero el común de los docente no lo diligencian con la rigurosidad que se debe hacer.

“En ese primer seminario, las profesoras Luz victoria Palacio y Martha Luz Ramírez escribieron una pregunta en el tablero ¿qué es pedagogía?, la gran mayoría abrió los ojos, pero ninguno contestaba la pregunta, ni siquiera las compañeras que durante la presentación dijeron que tenían 20, 25 o más años de experiencia, yo por mi parte estaba perdida no tenía ni idea que era eso, aunque había escuchado la palabra, pero su significado me era extraño, lo mismo que cuando empezaron a hablar de enseñabilidad aprendizaje, formación, escuela, currículo, didáctica, plan de estudio, investigación, núcleos del saber, interdisciplinariedad, educabilidad en fin una cantidad de términos que eran totalmente desconocidos para mí, los cuales se pusieron de moda en todas las Escuelas Normales. Me preguntaba cómo estar en una normal formadora de formadores, como decían los profesores y no conocer nada de lo que me estaban hablando, era penoso, me carcomían una serie de preguntas pero no decía nada”.

De estos planteamientos se deduce que había una conciencia por lo menos en algunos maestros de la necesidad de ejercitar la reflexión pedagógica en conversación con autores y otros colegas, que les posibilitara ir construyendo una base conceptual a través de la cual se ganara autonomía para manejar el discurso y poder construir saber pedagógico a partir de su experiencia. No obstante no se tenían muy claras las diferentes maneras de lograrlo. Se estimaba que el participar de eventos era una manera de hacerlo, pero al participar de los mismos no se era capaz de demostrar los vacíos o siquiera de preguntar sobre los campos en los cuales se tenían inquietudes, dudas o lagunas, constituyéndose en una situación bastante problemática pero a la vez en un terreno para generar el diálogo de pares al interior de la propia Escuela Normal. Pero además este fue también un proceso de superación de obstáculos y de construcción de una cultura de la reflexión sobre el hacer. Así lo evidencia una exprofesora (entrevista 2013), al comentar la imposibilidad que tenían los dos o tres

compañeros que asistían a seminarios en la Universidad para luego socializar el saber con los demás docentes y a partir de esto reflexionar el hacer:

“...Y sin embargo nosotros no podíamos hacer eso, solo íbamos de cuerpo presente pero no llevábamos ningún tipo de proceso porque no se sacaba el espacio pertinente para socializar esa capacitación y poder hacer las tareas, hasta el punto que nosotros pensamos en no asistir más porque ajá a qué íbamos, a perder el tiempo pero de todas maneras no, digamos, no tiramos la toalla porque, yo pues particularmente pensé, bueno lo que yo aprenda allá es para mí, o sea, lo que yo aprenda me va a formar es a mí y me va a fortalecer, si no se abre el espacio, si los demás no quieren, ya es como problema de cada quien...”.

De lo cual se infiere que la reestructuración y los procesos de acreditación, ante todo, han sido procesos de construcción de cultura institucional y que por lo tanto introducir hábitos de reflexión, diálogo de saberes y escritura sobre la práctica no es algo que se logre mediante una capacitación únicamente, se requiere crear unas condiciones en las cuales, además de espacios de tiempo y lugar para el encuentro, el pensar sobre el hacer y el plasmar por escrito, hayan unos desencadenantes de la voluntad de cada sujeto participante en el proceso, para asumir estas prácticas y a la vez retos. Tendría que pensarse en un sistema de estímulos o de reconocimiento de experiencias significativas que hagan que el maestro se motive a asumir tales desafíos.

En los planteamientos hechos por la Exprofesora se puede ver de manera explícita que en el proceso de producción y circulación de saber en una escuela normal, intervienen fundamentalmente dos voluntades o disposiciones para hacerlo, una es la voluntad de cada maestro y otra es la voluntad o disposición institucional. La primera está relacionada con la

apertura y deseo del maestro para encontrarse con el saber pedagógico bajo la firme convicción que ello le posibilita su desarrollo profesional y por lo tanto su cualificación en el ejercicio de su oficio de enseñar. La segunda hace referencia a la conciencia colectiva sobre la importancia y posibilidad de dinamizar el saber pedagógico y a la cultura que se logre instaurar para lograr tal cometido, cultura que se debe reflejar en la planeación y organización institucional, así como en la disposición de recursos para que la producción y circulación del saber pedagógico se dé de manera fluida.

En la evaluación de acreditación previa realizada por el CAENS, se señala que los procesos escriturales no muestran articulación entre sí, como es el caso del proyecto general de investigación institucional y cada uno de los proyectos de los núcleos interdisciplinarios, con respecto a los cuales se conceptúa:

“Pretenden que de este problema básico se desprendan subproblemas de investigación que den origen a proyectos en cada uno de los núcleos interdisciplinarios; pero en las formulaciones que aparecen en las páginas 13 y 14 del Tomo II se aprecia que no logran formular problemas que guarden coherencia con el problema central; en estas formulaciones pasan a preguntarse por los “cómos” sin dejar espacio para el desarrollo del problema básico... Se nota que hay una idea interesante de investigación que todavía no han logrado desarrollar en forma lógica... El problema general es de gran importancia, pero no es operacionalizado en los proyectos de cada núcleo, por tal razón se perdiere el sentido y el significado del problema central y de la propuesta de investigación en su conjunto, pues más que una propuesta de investigación coherentemente articulada, lo que aparece es una sumatoria de proyectos sin relación entre ellos (CAENS. 1999, p. 4-5)

El estado de los procesos escriturales y la articulación entre ellos, descritos anteriormente, son la evidencia de dos procesos relacionados con la producción y circulación de saber insipientes, cuales son el desarrollo de las habilidades comunicativas desde lo pedagógico (escucha, lectura, habla y escritura en lenguaje pedagógico), y la capacidad para trabajar en equipo alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que escrituralmente se confundían los qué con los cómo (los problemas con las metodologías) y estructuralmente no se evidenciaba diálogo entre los núcleos ni la capacidad del núcleo para leer el problema macro de investigación y desde allí desprender o articular el suyo.

Aquí podría estarse develando una de las razones por las cuales la mayoría de los maestros se mostraron reacios a asumir el proceso de reestructuración, puesto que de alguna manera intuían o tal vez eran conscientes que el proceso no solo implicaba voluntad sino también mucha acción y apertura a procesos de formación para la transformación, lo cual unido al hecho que institucionalmente las condiciones no estaban dadas puesto que no se tenía una disminución de tareas en otros campos o estímulos que compensaran el sobre esfuerzo que implicaba desempeñarse como maestro de tiempo completo y además asumir la exigente tarea de la reestructuración y acreditación. Esto lo explicita una exprofesora de la Escuela Normal (entrevista 2013), al hablar sobre los comentarios que circulaban en torno a la reestructuración en los años 1996 y 1997:

“...Escuché los rumores de que la Normal tenía que reestructurarse, había que hacer un trabajo muy grande, había que hacer un trabajo muy exhaustivo para los docentes, para poder seguir siendo Normal, porque si no la cerraban y la convertían en un colegio de bachillerato normal... Entonces recuerdo que ya en una reunión de profesores, el Rector de ese entonces, nos planteó que la Normal tenía que reestructurarse, que como que la Secretaría estaba insistiendo pues en ese proceso y

que había que recibir unas capacitaciones, que nosotros teníamos que recibir unas capacitaciones para llevar a cabo ese proceso. Entonces él preguntó en la reunión que quien estaba... pues, quien quería ir a esas capacitaciones y nadie...”

Se evidencia en el anterior relato una tensión entre el compromiso social de los maestros por mantener la Escuela Normal, los retos laborales que implicaba asumir la reestructuración y la vocacionalidad de ser formadores de formadores. Es decir, se deja ver que son conscientes del compromiso social que tenían como maestros en darle continuidad a la tradición de formación de maestros en dicha comunidad educativa, pero ese compromiso social no encontraba respaldo en la disponibilidad para acelerar y aumentar los ritmos laborales demandados para lograr la reestructuración y ni en el deseo y disfrute de ser los formadores de los nuevos maestros en las nuevas condiciones exigidas, por lo que dicha tensión se transformó en una resistencia al proceso de reestructuración por parte de la mayoría de los maestros, resistencia que es resuelta por algunos desistiendo a ser docente de la escuela normal.

Aparece acá otro gran problema para ese momento y es cómo vencer las resistencias a la transformación institucional por cuanto implicaba transformación del ser de maestro. Por ahora se puede afirmar que en esto jugó un papel muy importante la implementación del dispositivo formativo comprensivo, puesto que contempló la organización de los maestros por núcleos interdisciplinarios y la realización de jornadas pedagógicas a través de las cuales se pensara el ejercicio de la profesión docente y los planes de formación que guiaban el accionar educativo, como una estrategia para crear nuevas maneras de ser maestro, desde el pensar del mismo colectivo docente. Esto lo expresa muy puntualmente el profesor Samuel Gómez (2003, p. 28), al plantear con respecto a la transformación de su práctica:

“...Poco a poco me di cuenta y lo fui interiorizando que el maestro con su libertad de cátedra, de enseñanza, de aprendizaje y de investigación puede desarrollar alumnos con capacidad analítica y crítica. Los estudiantes van apropiando, vivenciando y culturizando un nuevo referente pedagógico... El cambio de paradigma exige un replanteamiento tanto personal como profesional, las rupturas obligan un reaprender afianzado a través de cursos, foros, seminarios, talleres, conversatorios, etc...”

En lo expresado en la cita anterior se descubre un educador que ha introyectado las bondades de que el maestro asumiera un mayor dominio y conciencia sobre lo que se enseña a través de la reflexión sobre sus prácticas y los fundamentos de las mismas y de esta manera lograr una verdadera autonomía, lo cual se logra fundamentalmente abriéndose al diálogo con otros colegas maestros “a través de cursos, foros, seminarios, talleres, conversatorios” lo cual fue uno de los planteamientos centrales del Dispositivo Formativo Comprensivo “el desarrollo del pensamiento y el trabajo interdisciplinar a través de colectivos de maestros”. De igual manera este docente encuentra conveniente romper con el modelo propuesto por la tecnología educativa para acogerse al modelo de apropiación de la pedagogía como saber fundante del ejercicio del oficio de maestro y se percata que es un cambio de paradigma que demanda transformaciones personales y profesionales, un cambio de ser. Aquí se encuentra uno de los aspectos centrales de lo que implica ser un maestro investigador o por lo menos ser un usuario consciente e intencional del saber pedagógico y es que el mismo docente se dé el permiso y la oportunidad de repensarse en su ser de maestro a partir de la autocrítica sobre el desempeño del oficio de enseñar (práctica pedagógica). Me surge la pregunta si existe una manera conocida de inducir a cada maestro a darse ese permiso y la oportunidad de someterse a la crítica y autocrítica de sus prácticas, mediadas por la escritura, para transformar su ser y hacer de maestro.

Dado que este tipo de reflexiones se encuentran a partir de 2001 se puede percibir que la reestructuración en la Escuela Normal de Amagá, fue una etapa en la que no se logró consolidar procesos de reflexión sobre las prácticas con fines de escritura y publicación de los mismos y por lo tanto a la propuesta de formación de maestros que se le dio la acreditación previa por parte del MEN, era eso, una propuesta que debería intentar llevarse a la práctica, no solo con los alumnos sino también con los maestros, es decir, que los aspectos centrales de la reestructuración son llevados a cabo después de la acreditación previa, dentro de los cuales está la instalación de la circulación y producción de saber pedagógico como columna vertebral de la Escuela Normal como formadora de maestros.

Una vez acreditada previamente, la Escuela Normal tenía el reto y la obligación de poner a andar la propuesta de formación que le había sido aprobada y dentro de esta estaba la investigación como uno de los componentes centrales y a la vez como la brújula que permitiría guiar el desarrollo institucional. Es así como, en el documento que recoge la propuesta de investigación (1999, p. 23-24), se afirma que:

“...son en última instancia las instituciones formadoras de maestros, y dentro de ellas las Normales, a quienes les corresponde romper con el mito de la investigación tanto desde su práctica como desde sus procesos de formación, como la alternativa más viable para que Colombia pueda elevar su potencial investigativo en todos los campos, ramas, áreas o disciplinas...”.

Para tratar de cumplir con lo anterior y hacer de la investigación una cultura institucional, además de la implementación del dispositivo formativo comprensivo, en mi rol de Rector vi la necesidad de implementar estrategias que acercara, a todo el colectivo docente, al saber investigativo (conocimiento sobre investigación, apropiación de

metodologías, implementación de prácticas, entre otros). Es así como se implementa el proyecto Pléyade propuesto por el MEN y se hace contacto con la Escuela de Pedagogía de la Asociación de Colegios Privados de Antioquia (ADECOPRIA), quien tenía conformado un grupo de investigación orientado por el doctor Bernardo Restrepo Gómez, para que desarrollara la cuarta cohorte de maestros investigadores con las ENS de Fredonia y Amagá entre los años 2001 y 2003, implementando el enfoque de investigación acción pedagógica, el cual propone una fase de deconstrucción de la práctica, otra de reconstrucción, una tercera de aplicación de la práctica reconstruida y una final de evaluación de la efectividad de práctica reconstruida, de la cual saldrán nuevas problemáticas es investigar, haciendo una especie de espiral de investigación sobre el quehacer docente. Sobre lo que fue esta oportunidad de formación, Ramírez (2003, p. 4), expresa:

Crear en mí este maravilloso espacio de Investigación Acción Educativa, en un principio, fue bastante conflictivo; y mucho más el reconocermé a mí mismo desde la óptica de la verdad, la sinceridad, la humildad y crudeza mental para deconstruir toda una vida dentro del quehacer educativo. Después de un largo año, puedo afirmarles que nada fue en vano; pues, me ayuda hoy a trazar metas mucho más claras...

Se encuentra aquí una acción concreta y con cierto rigor de generación de procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, puesto que la deconstrucción de las mismas exige del desarrollo de la capacidad de autocrítica por parte del maestro y la entereza para abrirse a la crítica de sus pares. Pero en esta ocasión se contaba con un equipo de 5 profesionales, orientado por el Doctor Bernardo Restrepo, dedicado a acompañar, durante cerca de dos años, el proceso, en el cual iniciaron 23 maestros su formación como investigadores y lograron terminarlo 12 (casi el 50%), demostrando una vez más que no estaba dentro de la cotidianidad del colectivo docente la realización de ejercicios sistemáticos de producción de

saber a partir de la autocrítica, tal como lo expresa Ramírez en el párrafo anterior y lo reafirma Ramírez Zapata (2003, p. 12), al escribir sobre esta experiencia que:

“En los constantes encuentros que hemos venido realizado los integrantes de ADECOPRIA han sido para ejecutar una amplia evaluación de nuestro quehacer pedagógico, permitiéndonos tocar la parte más íntima de cada uno donde podemos repensar en la manera como hemos venido concibiendo nuestra labor como docentes y a la vez verificar que los objetivos propuestos con nuestros estudiantes si se estén logrando, esto siempre y cuando hallamos tomado conciencia de cuál es mi papel principal en este aprendizaje”.

Una vez más se deja entrever que la verdadera reestructuración se da en esta etapa de la Escuela Normal, puesto que es donde se muestran acciones concretas hacia la creación de nuevas estructuras de pensamiento que permitan tener otras miradas sobre las prácticas y las relaciones con el saber que las sustenta. De igual manera, esta es una evidencia que la Escuela Normal había optado por una estrategia para formar a sus maestros como productores de saber pedagógico la cual estaba siendo apropiada por los participantes del proceso de formación. Esto es notado por los pares académicos, quienes al evaluar la fundamentación pedagógica afirman que “hay avances que están permitiendo la configuración de una base conceptual y paradigmática que en la medida que sea fortalecida permitirá la sostenibilidad de este referente de calidad”. (Pares Académicos. 2003, p. 6). De igual manera evidencian que “en la propuesta de investigación sobre pedagogía y práctica hay un inicio interesante de conceptualización sobre la pedagogía, pero este esfuerzo no se articula con el llamado modelo pedagógico. (Pares Académicos. 2003, p. 8).

De lo cual es posible inferir que la Institución ha realizado un trabajo que ha dado sus frutos en la apropiación del saber al interior del equipo docente y de manera específica en la consolidación de una fundamentación teórica de sus prácticas pedagógicas. Es decir que se han implementado estrategias con algún nivel de efectividad en la circulación de saber puesto que hay un avance significativo entre la acreditación previa, donde el CAENS anota que no hay apropiación de teorías desde las cuales se fundamente la propuesta y el concepto de los pares, cuatro años más tarde, en el cual logran evidenciar un nivel de conceptualización con fundamento teórico. No obstante se vuelve a resaltar la articulación como una falencia en los procesos institucionales, en este caso denotando que entre la propuesta de investigación y de práctica se nota una distancia con respecto a los postulados del modelo pedagógico, lo cual se traduce en una desarticulación entre los componentes de la propuesta misma, sus postulados y las ejecuciones de los mismos puesto que el modelo pedagógico encierra los principios de como ejecutar la propuesta de formación de manera articulada (investigación, práctica, formación del ser, formación disciplinar y fundamentación pedagógica). Todo esto puede ser una evidencia de que no se logra constituir equipo docente y por lo tanto cada núcleo y educador, de manera individual, desarrolla los procesos a su modo.

En lo atinente al criterio de calidad denominado identidad, los pares académicos conceptúan que “la Institución viene consolidando una identidad en el contexto de su historia y de referentes universales con buena propiedad, aunque debe incorporar con mayor fuerza sociológica y antropológica la comprensión del contexto de desempeño de los futuros docentes” (Pares Académicos. 2003, p. 10), lo cual se constituye en un llamada de atención frente a la lectura del contexto que se viene haciendo, la reflexión sobre el mismo y la intencionalización desde el currículo de la formación de los nuevos maestros para realizar

este tipo de lecturas, como otra manera de realizar producción y circulación de saber pedagógico.

Evalúan el criterio de calidad denominado integridad, afirmando que “hay una conciencia institucional que fundamenta un compromiso importante por hacer desarrollar la Institución de acuerdo con su Misión y Visión, en el marco de un “ethos” académico” (Pares Académicos. 2003, p. 13), con lo cual hacen un reconocimiento al rigor académico que logran leer en el trabajo realizado mediante los núcleos interdisciplinarios, las jornadas y las tertulias pedagógicas por parte del colectivo docente.

Con respecto a la práctica pedagógico -didáctica, en lo referente al predominio de la racionalidad práctica en la actuación didáctica, se conceptúa que “colectivamente, el ejercicio de la racionalidad crítica sobre el conocimiento y los valores sociales, culturales y profesionales es un ejercicio incipiente” (Pares Académicos. 2003, p. 18), además anotan con respecto a este mismo factor portador de calidad, en lo referente a la reflexión permanente que hace la Normal sobre la práctica, que dicha “práctica tiene pequeños asomos al ámbito de la teoría. Por ahora el proceso se encuentra en algunas sistematizaciones” (Pares Académicos. 2003, p. 18). De lo cual se puede deducir que, si bien se nota reflexión y procesos de sistematización, estas pueden ser más profundas y de mayor rigurosidad especialmente desde el ejercicio colectivo mediado por la crítica y la autocrítica. De igual forma se puede inferir que no se había logrado una disciplina de lectura con fines de apropiación de la teoría pedagógica por parte del equipo docente, lo cual es indispensable para ampliar los niveles y campos de reflexión y quedando al descubierto un colectivo docente poco lector de la teoría pedagógica o del saber pedagógico producido por otros. Lo cual abre la gran posibilidad a que si bien los maestros asistían regularmente a los encuentros de núcleos y jornadas

pedagógicas rigurosamente cada semana, la mayoría de ellos lo hacían de cuerpo más no de mente, es decir, cumplían con estar allí mas no se comprometían con los discursos, diálogos, debates y confrontaciones que allí se proponían, o que el acelerado cambio de maestros que se dio en este año de la visita de pares y los años anteriores a la misma, hacen que el saber aparezca concentrado en unos pocos, dado que los nuevos maestros apenas se estaban apropiando de la cultura institucional y en el peor de los casos, ambas cosas pudieron darse.

Al analizar el factor portador de calidad denominado organización, mirado desde la posibilidad de ser una institución abierta al aprendizaje, los pares determinan que “la Normal empieza a aprender de sí misma y a disponer de este aprendizaje en insumo para darles sostenibilidad a su dinámica de desarrollo” (Pares Académicos. 2003, p. 24), lo cual lo evidencian en los diarios de campo, la autoevaluación institucional, el plan de mejoramiento institucional, los convenios con la Universidad de Antioquia y el Municipio.

Con esta observación los pares académicos ponen de manifiesto que algo está pasando con la colectividad en cuanto a la circulación y producción de saber a partir de la reflexión sobre su propia experiencia y que dichas reflexiones se están sistematizando por escrito constituyéndose en fundamento del desarrollo normalista. De otro lado se están validando planteamientos realizados a partir de la expedición pedagógica, el grupo de ACIFORMA y el mismo proyecto de reestructuración, relacionados con la urgencia de consolidar comunidades académicas entre los maestros, que posibiliten la reflexión sobre sus prácticas con miras a una creciente producción de saber pedagógico y consecuente apropiación de la pedagogía como saber fundante de la profesión docente, para poder pensar en una verdadera autonomía y mayoría de edad en el ejercicio de la docencia.

En conclusión es evidente el esfuerzo que se hace por reflexionar sobre el hacer en la Institución durante este período de tiempo, sin embargo la cultura institucional de circulación y producción de saber no parece avanzar al mismo ritmo, lo cual en cierta medida, es apenas lógico si se tiene en cuenta la gran movilidad de docentes, especialmente entre el año 2000 y 2003, y la gran resistencia al cambio evidenciada en buena parte de los docentes, lo que por solo se constituye en un muro que parece infranqueable para la instauración y sostenibilidad de dicha cultura.

Escritura sobre la práctica pedagógica

Como ya lo referencié anteriormente, hasta 1998 cada maestro llevaba un libro reglamentario denominado parcelador en el cual se registraban las clases trabajadas especificando fechas, N° de horas de clase, objetivos, contenidos, actividades y firma del maestro. Este termina siendo un ejercicio mecánico, dado que, desde mi punto de vista, a los directivos nos interesaba verificar el cumplimiento con un libro reglamentario y a los docentes demostrar que habían orientado las clases programadas en el año escolar. El automatismo en el diligenciamiento de este libro reglamentario se evidencia en situaciones muy comunes como: el profesor lo diligencia generalmente al momento que se lo van a revisar teniendo que recurrir a la imaginación para registrar clases trabajadas meses atrás y en el afán de registrar las horas se ponían fechas que correspondían a fines de semana, festivos, períodos de vacaciones, días de incapacidad del maestro entre otros. Los únicos registros escritos sobre las prácticas, como resultado del análisis de las mismas, quedaban en las actas o protocolos de los diferentes órganos que tenían que ver con las mismas pero debido al poco valor que les es otorgado por los actores, en cuanto a producción de saber, estas eran desechadas cuando cumplían su función administrativa. Con lo cual se demuestra que no se tiene consciencia sobre el valor del saber pedagógico en una escuela normal y mucho menos

un aprecio o conciencia sobre su propia producción de saber, lo que da cuenta de un colectivo docente que da total importancia al cumplimiento de lineamientos y órdenes impartidas en otras instancias de la estructura administrativa y poco estiman su propia capacidad de autodeterminación de los procesos educativos y aporte a la construcción de la pedagogía a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencia docente.

Para 1998 acordamos desde el Consejo Académico de la IENSA, dejar de exigir el parcelador y en su reemplazo cada maestro debería llevar un diario de campo (diario pedagógico). Se inicia por buscar una conceptualización sobre esta herramienta de registro y a la vez de investigación y producción de saber, a la par que se pide que cada maestro inicie la escritura, dando la libertad de elegir el medio para hacerlo (cuaderno, carpeta, hipertexto, libreta de notas, entre otros), la temática (lo importante es que fuese sobre algo que tocara con la vida del maestro en el ejercicio de su profesión) y el formato (cada quien elegiría o crearía su propio formato para escribir). Toda esta libertad no facilitó las cosas y por momentos generó más debates de los necesarios, lo cual se interpretó en su momento como la dificultad para asumir otro paradigma diferente al conductista en el que habíamos sido formados todos los integrantes de este colectivo. Sin embargo una exprofesora (entrevista 2013), hace un relato del asunto que da cabida a otra interpretación:

“...había que implementar lo que eran los diarios pedagógicos, cada quien debía escribir, se hacían socializaciones de esos diarios, la gente no permitía... no quería escribir, no quería mostrar lo que era, cada quien se creía tener el saber y la forma en que lo enseñaba era la forma como tenía que ser y era muy difícil pues romper esos esquemas de cada uno...”.

Lo anterior muestra que el común de los docentes no solo se sentían más cómodos realizando práctica repetitivas sin reflexionarlas sino que también sentían que su saber era algo que les pertenecía a cada uno como individuo y que el socializarlo con otros era como dar a conocer su secreto, la fórmula mágica que les había posibilitado ser exitosos y poner en riesgo sus estrategias puesto que, al ser dada a conocer, podrían ser adoptadas y mejoradas por otros con lo cual se corría el riesgo de debilitarse su imagen al ser superado su hacer en los ámbitos de aula, institución y comunidad. Apareciendo así un temor por una posible pérdida del poder sustentado en su manera particular de ejercer la profesión.

Se pone de manifiesto que no solo el problema radicaba en cambiar de hacer algo un tanto mecánico para darse la posibilidad de expresar, disentir, crear, reflexionar, entre otros, sino que además había un gran temor a salir del anonimato, para hacer público o compartir sus experiencias, miedos, aspiraciones, saberes, errores, etc., lo cual tenía implícito un cambio de paradigma frente al ejercicio de la profesión docente y a su vez se constituía en sí mismo en un gran obstáculo para avanzar en la construcción o fortalecimiento de hábitos de producción y circulación de saber pedagógico.

Al revisar el componente investigativo de la propuesta presentada a la acreditación previa, el CAENS emite, entre otros, el siguiente concepto:

En la página 38 tratan de manera muy sintética el tema de la didáctica el cual es el referente más apropiado a la naturaleza de su problema, pero parece que no tienen conciencia de ello, por eso no logran articular este aspecto del referente conceptual con su problema. Consecuentemente, los demás proyectos de investigación, aunque ampliamente presentados pierden su vinculación con el problema central y por lo

tanto aparecen como proyectos distintos y no articulados entre sí (CAENS. 1999, p. 3-5)

Con lo cual se está señalando que al hacer este tipo de ejercicios de escritura no se lograba conectar la teoría con la práctica, lo cual era coherente con el plan de estudios en el cual se manejábamos por separado la fundamentación y la práctica pedagógica, asignándole intensidades horarias diferentes y desarrollando temáticas totalmente diferentes en cada una de estas asignaturas. Encontrando aquí una de las razones por las cuales se presentaba esa desarticulación, cual es que al pensar la teoría y la práctica por separado, al realizar un ejercicio escritural no resultaba fácil integrarlas y lo que es peor, no se sentíamos la necesidad de hacerlo.

A partir de la acreditación previa y con la implementación del Ciclo Complementario sentimos la imperiosa necesidad de intensificar los procesos escriturales sobre la práctica pedagógica, pero tal como se explicitó anteriormente, paralelo con esto se presenta un acelere en la salida de docentes experimentados y que habían vivido los procesos de reestructuración, para ser reemplazados por docentes novatos y en algunos casos experimentados pero igualmente novatos en las lides de una Escuela Normal acreditada previamente. Parte de este escenario es descrito por el educador Ramírez (2003, p. 21), en los siguientes términos:

En cuanto a la reestructuración de la Institución, como IDEM a Escuela Normal Superior, fue todo un conflicto para mí, pues quienes sabían y manejaban la pedagogía, asistían a seminarios y talleres sobre dicho tema; y con códigos y tesis memorizadas y altruistas vomitaban en las jornadas pedagógicas las premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo del doctor Echeverri; El campo aplicado, Urdimbre para la formación de maestros de Martha Lorena; Entre la

didáctica y la enseñanza en la formación de maestros de Rafael Flórez. En fin, fueron muchos temas que no entendí –a lo mejor ellos tampoco-, porque fueron saliendo muy tiesos y muy majos con sus cajas de cartón unos, con maletas otros, llenas de saberes pedagógicos para colegios académicos en la ciudad, dizque en busca de estímulos y mejor calidad de vida.

Poniendo de manifiesto así otra realidad y es que varios docentes que se comprometieron con procesos de formación, ante la oportunidad de ser trasladados a otros colegios de mayor interés personal, iban saliendo de la institución, incluso sin socializar el saber que había recibido y mucho menos escribir sus prácticas pedagógicas o la realidad institucional a la luz de dicho saber, lo cual se identifica como un obstáculo real y significativo en la circulación y producción de saber pedagógico, no solo por el rompimiento de los eslabones en la cadena de circulación (maestros preparados), sino también por la desarticulación de los equipos de trabajo y las relaciones construidas.

A pesar de lo anterior, hay también muchas cosas positivas a resaltar de esa época. Así lo expresa una de las participantes del proceso de investigación (grupo focal 2013), al hacer un comparativo entre el presente y los primeros años de su llegada a la Normal en el 2002:

“... Yo sigo añorando espacios de lectura. Yo siento que mi vida es una carrera y ya lo he expresado en muchos momentos y bueno, no es una queja simplemente, que rico poder volver a escribir con calma, leer con calma, planear con calma, evaluar con calma, o sea, yo siento todo es como tan rápido que se pasa del disfrute que debería ser al agite, entonces que bueno como hacer las cosas un poquito más combinaditas”.

Para el 2003, el diario de campo del maestro, ya se había incorporado e introyectado en el esquema de pensamiento de los educadores como algo propio de su función docente, por lo tanto los comentarios no eran sobre lo conveniente o inconveniente de llevar el diario sino sobre, lo que se escribía, lo fácil o difícil que le era, su utilidad e incluso se constituye en objeto inspirador de la misma escritura. Es el caso de la profesora Ramírez Zapata (2003, p. 16 – 17), quien realiza la siguiente afirmación:

“En cuanto a los escritos de mi diario pedagógico ha sido regular porque no soy buena escritora, me falta iniciativa y pierdo la oportunidad de escribir cosas, eventos y experiencias tan valiosas que cada día me suceden en mi quehacer pedagógico y luego se olvida, obstaculizando así el proceso investigativo y perdiendo aportes tan valiosos que me pueden dar luces en la búsqueda de soluciones al problema...”.

Esta actitud pone al maestro en otra relación con la escritura al no verla como una imposición o una obligación, sino como un reto por afrontar y muchos beneficios por disfrutar. De igual forma, es esta una evidencia de que algunos maestros lograron superar el bloqueo de encontrarse frente a la página en blanco y plasmaron por escrito sus reflexiones, lo que me permitió programar en ocasiones jornadas pedagógicas en las que los educadores intercambiaron los diarios pedagógicos para leerlos y realizar comentarios a partir de lo leído. En este tipo de experiencias pude constatar que los maestros más que temerle a compartir sus experiencias, sentían pena o temores frente a lo que los compañeros opinaran sobre sus niveles escriturales. Era muy común que al comentar el diario que les había correspondido leer comenzaran alabando la capacidad de escribir del autor y demeritando la propia. El gran logro es que cada maestro tuvo su propio diario pedagógico escrito a partir de su práctica, pero el medio para alcanzar no fue a partir de ganar la voluntad de cada uno sino a través de una buena argumentación ante el Consejo Académico quien termina adoptándolo como un

libro reglamentario y por lo tanto obligatorio para todo maestro que ejerciera su profesión en la Escuela Normal, lo cual deja en duda la real conciencia y voluntad del maestro para escribir su experiencia pedagógica como la forma, hasta hora conocida, para que esta permanezca en el tiempo a disposición de la humanidad.

Una vez analizados y verificados los diferentes componentes de la práctica pedagógica didáctica, los pares académicos hacen la siguiente recomendación general de este referente de calidad en su informe de evaluación externa: “El paso que se debería seguir es la profundización de la relación teoría – práctica – teoría, de tal forma que la racionalidad de la práctica lograra trascender hacia la teoría y a la producción de nuevo conocimiento” (Pares Académicos. 2003, p. 20).

De igual manera, al referirse a los actores de la Institución desde su actuación personal y profesional, estiman los pares académicos que “hay un trabajo muy importante entre las historias de vida y el trabajo profesional que apoya significativamente la academia”. Identificando aquí otra herramienta implementada para recopilar las prácticas de los maestros como es la historia de vida.

Se puede deducir entonces que con respecto a la escritura sobre la práctica se han identificado herramientas para hacerlo, las cuales se han tratado de apropiar a partir de la puesta en práctica y por ende se han realizado ejercicios escriturales, de diversa índole, pero la apropiación no ha sido la ideal debido a la poca dedicación de tiempos, la falta de disciplina para la escritura, el continuo cambio de maestros y el cúmulo de actividades en que viven sumergidos los maestros de la Escuela Normal.

Contextualización

Dentro de la misión adoptada en el PEI de 1998 se tiene estipulado,

“...dotar a cada alumno de unos fundamentos en investigación y académicos que le permitan el acceso a las diferentes culturas mundiales, sobrevivir en el medio donde viva o se desempeñe como docente e ingresar a la educación superior; ofrecer a todos los habitantes el servicio educativo sin distinción de sexo, raza, credo religioso u origen social y cultivar en cada individuo actitudes y prácticas de paz, democracia y convivencia ciudadana. (PEI. 1998, p. 6)

Lo cual exige la construcción de una institución que en sus prácticas cotidianas viva la academia, la investigación, la interculturalidad, la creatividad, la inclusión y una convivencia pacífica a partir de la vivencia de la democracia en los diferentes procesos e interacciones que se establezcan en el Plantel.

Como ya se evidenció en los apartes anteriores todos estos fueron ideales que permitieron establecer la distancia entre la institución que se tenía y la que se deseaba ser, así como iniciar un proceso de transformación lento pero que a la postre permitió conseguir las acreditaciones buscadas como mecanismo para mantenerse en el cumplimiento de la misión para la cual fue creada desde la fundación de la Institución.

Eventos y espacios como la decisión pública y con participación de la comunidad mediante el voto para decidir si se continuaba o no con la Normal, la ejecución del Proyecto Pléyade en acompañamiento de tres escuelas del municipio (buscaba enseñar maneras sencillas de promover la investigación desde los primeros grados de la primaria), todo el despliegue realizado en función de la reestructuración y la acreditación, la organización del

colectivo docente por núcleos interdisciplinarios, la implementación de jornadas pedagógicas semanales con participación de todos los docentes, la implementación de las prácticas pedagógicas para los maestros en formación, la programación y desarrollo de actividades complementarias al currículo, entre otros, se constituyen en elementos de un contexto formativo que impactan directamente a alumnos, maestros y directivos. Lo que no se tiene muy claro es el nivel de intencionalidad y de articulación en un propósito común de todas estas acciones, escenarios, interacción, metodologías y recursos; lo cual, como ya se expuesto en páginas anteriores fue reiteradamente cuestionado por los pares académicos al señalar una y otra vez la desarticulación y descontextualización de la propuesta de investigación y de las prácticas pedagógicas.

Aunque todos estos elementos constitutivos del contexto de formación fueron objeto de reflexión durante el proceso de reestructuración y muestra de ellos es que aparecen incluidos dentro del PEI desde la Misión y Visión, poco fue lo que se escribió sobre ellos y algunos de los pocos escritos, se han ido desechando, como los primeros diarios de campo, algunos planes curriculares elaborados por los núcleos, proyectos de investigación formulados y buena parte de los ejemplares de publicaciones como los periódicos Noticiencia, Paideia, Hoy en la IENSA (tanto físico como virtual), Gente Normal y Bitácora Normalista, menoscabando la posibilidad de construir historia crítica sobre cada uno de ellos y por ende eliminando potenciales fuentes de producción de saber pedagógico.

Es de anotar la referencia que el CAENS hace al papel importante que ha tenido el Dispositivo Formativo Comprensivo ideado por el grupo de ACIFORMA y operacionalizado en la Escuela Normal, cuando afirman:

Amplían su fundamentación con el Dispositivo Formativo Comprensivo. Privilegian la investigación en el aula y explicitan ideas sobre la pedagogía, coherentes con su modelo teórico. Mencionan los núcleos del saber y explicitan el significado que adoptan en la institución, en el marco de la evaluación, a partir de lo que denominan los ámbitos de competencias: para la subjetivación, para la enseñabilidad, para las competencias comunicativas, para las competencias sociales y para las competencias axiológicas. (CAENS. 1999, p. 8)

Se constituye en un reconocimiento al Dispositivo Formativo Comprensivo dado que esos desarrollos intencionados del ser, el saber y el hacer a los que se refieren en el concepto citado en el párrafo anterior, se logran fundamentalmente a través del mismo.

En el 2000 se implementa el Ciclo Complementario con el énfasis de Lengua Castellana, debido a la falta de recursos económicos se hizo una invitación abierta a nivel municipal a todos aquellos docentes que estuviesen realmente comprometidos con la continuidad de la ENS y que tuviesen un saber pertinente para el nivel y el énfasis y que además dispusieran del tiempo para regalar un semestre de trabajo, convocatoria a la cual respondieron 8 maestros comprometidos con la causa (cinco de la IENSA y tres de otras instituciones), que estuvieron disponibles todos los días de 6:00 a 10:00 p.m. para orientar clase y medio día los domingos para reunirse a planear y reflexionar sobre diferentes asuntos relacionados con el respectivo nivel y programa de formación. A este hecho se refiere una exprofesora (entrevista 2013), cuando afirma:

“Lo iniciamos en semana, en la noche porque los fines de semana no nos daba porque estudiábamos, entonces lo hicimos, empezamos en la noche, nos sacrificamos sin sueldo, sin nada decidimos arrancar a ver cómo nos iba en esa aventura y pues nos

tocaba dobletarnos, conseguir la bibliografía, conseguir los temas con la Universidad de Antioquia, fotocopiarlos por parte del bolsillo de cada quien y empezamos a capacitarnos también, a autocapacitarnos y leíamos y a formarnos y bueno, empezamos a darle a esos alumnos lo que nos estaban pidiendo, ¿cierto?. Fue muy difícil, cierto, porque tocaba prácticamente alejarnos de la casa, pero era gratificante porque veíamos el entusiasmo de los muchachos y que lo que estábamos haciendo iba por buen camino. Logramos, cómo se dice, romper muchas tradiciones cerradas que habían en la Normal, logramos que el saber de cada docente se diera a conocer, se pusiera en circulación, que la gente lograra escribir sus experiencias, que se criticaran esas experiencias, que se involucraran en lo que eran los procesos de investigación porque no sabíamos tampoco y así para construir ese proceso”.

Algo que no menciona la Exprofesora es que este grupo de maestros fue tratado de arrodillados y traidores de la profesión por regalar su trabajo y luego cuando se tuvo la solvencia económica para pagarles fueron tildados de estar en la rosca porque ya los demás querían sacar provecho de esta fuente laboral y era apenas lógico para mí como rector, darle primacía a los que lo habían dado todo para hacer una realidad el ofrecimiento del ciclo complementario. En este nivel de entereza y dedicación de este grupo de educadores queda demostrado que la vocacionalidad y voluntad del maestro es más decisiva en la creación, apropiación e intencionalización de espacios formativos que la motivación dada por una relación laboral o un incentivo económico, lo cual hace que la formación en la vocacionalidad se constituya en eje central de una propuesta de esta naturaleza.

Para el 2003 el PEI adopta como misión la de “formar maestros para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria, reconocidos por la calidad humana, pedagógica e investigativa y la capacidad de contribuir de manera significativa desde lo local, en la

construcción del Proyecto de Nación” (PEI. 2003, p, 26), con lo cual se la juega toda a fortalecer cuatro aspectos en los alumnos y por ende en los maestros relacionados con el ser, el saber pedagógico, la capacidad de producir saber y el compromiso con la puesta en práctica de la Constitución Política de Colombia (proyecto de nación), y de esta manera los ámbitos de formación para construir sujetos de saber y sujetos públicos pasaron de estar implícitos en el PEI de 1998 a ser puestos de forma explícita en la misión institucional adoptada en el PEI de 2003 y lo más importante, a ser un acuerdo y apuesta institucional.

No obstante la intencionalización desde el PEI de unos ejes concretos de formación del nuevo maestro y los esfuerzos por hacer que esto se viviera en el aula, los pares académicos conceptúan al respecto que “Los avances en la conformación de un sistema interno coherente y dialógico son importantes, aunque falta mayor coherencia entre lectura de contexto y propuesta formativa de los docentes” (Pares Académicos. 2003, p. 11)

De todo lo expuesto sobre esta categoría de análisis se puede concluir que con la finalidad de responder a una necesidad sentida en el municipio y la región la Escuela Normal hace un gran esfuerzo por mantenerse, para lo cual supera los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad, implementa el ciclo complementario, aplica estrategias y herramientas para dinamizar los procesos escriturales y reflexivos sobre las prácticas de los maestros para transformarlas y hacerlas más pertinentes al contexto, no obstante aún le queda faltando mucho camino por recorrer para lograr ese nivel de contextualización deseado e ideal para el desarrollo de la propuesta de formación de maestros atendiendo a las demandas de la localidad, la región y el mundo.

3.3.2. Análisis sobre la circulación de saber pedagógico

Escribir para publicar:

Durante los años 1997 y 1998 los miembros del equipo docente ven importante la escritura como medio para elaborar informes y hacer revisiones de actividades académicas a sus alumnos. Intuyen que el parcelador es un instrumento de escritura que no aporta al desarrollo del saber del maestro pero la gran mayoría prefieren este formato que exige poca o ninguna reflexión a adoptar un instrumento (diario, portafolio, bitácora, entre otros), que recoja experiencias y planteamiento sobre las mismas, puesto que esto exige de activar procesos de pensamiento más elevados, es por esto que para implementar el diario pedagógico, es necesario recurrir a rebuscadas argumentaciones para lograr que sea aprobado por la mitad más uno en el Consejo Académico y por lo tanto termina siendo una imposición para un buen número de maestros. Al punto que en el debate previo a la votación para su adopción una docente, dirigiéndose a mi como rector, me manifiesta “yo a usted no le escribo ni una frase”, con lo cual se deja entrever que además de la natural resistencia al cambio, algunos maestros no lograban introyectar, a pesar de los múltiples análisis al respecto, que la urgencia del cambio radicaba en la importancia de devolverle al maestro su soberanía sobre el saber pedagógico y por lo tanto este tipo de escritura era fundamentalmente para sí mismo y subsidiariamente para sus colegas maestros, la Institución y las comunidades académicas centradas en la pedagogía.

Refiriéndose a lo aquí planteado, una Exdocente (entrevista 2003), comenta:

“...recuerdo que yo tenía una compañera que me decía “yo jamás le escribo a nadie... me tienen que pagar para hacer algo más de aquí” y así era muy difícil y al final fue

una de las que terminó muy involucrada... terminó involucrada en el proceso, que hasta de su trabajo hubo una publicación en una revista...”

Esta resistencia a la escritura, tal como se planteó en páginas anteriores, puede estar más generada por los procesos de formación y los tipos de prácticas pedagógicas replicadas durante años que por una decisión argumentada del por qué no escribir o incluso de la misma falta de tiempo que es la excusa cotidiana. Muestra de ello es que el maestro que logra escribir algo y publicarlo, se siente pleno y a veces con mayor autoridad frente a su grupo de colegas.

Como ha ocurrido con la mayoría de maestros colombianos, en la ENS durante el proceso de reestructuración y de acreditación previa, no se asumió el escribir para publicar como una prioridad, esto explica porque a pesar de vivir un momento de grandes cambios, se escribió relativamente poco y de esto fue mínimo lo que se publicó, lo cual, paradójicamente, da mayor sentido a la presente investigación y a otras similares que, en el marco de la Maestría en Educación ofrecida por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, hemos decidido realizar un grupo de educadores actuales de dicha Escuela Normal, puesto que a través de éstas se podrá rescatar parte del saber perdido u olvidado, resignificar el existente y a partir de ello potencializar nuevos conocimientos y saberes.

Con la finalidad de formar maestros que escriban para publicar y así socializar su saber fuera de los muros de la escuela, a partir de 2000 se implementa el diario de campo para los alumnos, en un comienzo con total libertad para que escribieran sobre lo que desearan bien mediante texto o mediante imágenes (fuente archivo institucional y trabajos de grado ingresados a la Biblioteca), pero luego, con la formación en investigación recibida de

ADECOPRIA, se vio la conveniencia de formular una pregunta por conjunto de grados que ayude a los alumnos a afrontar la página en blanco, de igual manera en la formación complementaria se ha incluido dentro del pensum la elaboración de un trabajo de grado usando la investigación acción pedagógica para que el alumno reflexione y transforme su práctica y en algunos grados se desarrollan proyectos de aula que obligan a los alumnos a construir sus propios textos, todo esto como una manera de que el futuro maestro desarrolle mayores competencias para escribir sus reflexiones sobre su práctica con intención de publicarlas. Estas estrategias, por así llamarlas, se han implementado partiendo de la hipótesis de que una de las causas de que el maestro actual no escriba, es porque no fue formado para hacerlo y por lo tanto la generalidad de ellos no lo saben hacer aunque lo quisieran y además no han adquirido la disciplina que se requiere para escribir, con regularidad, sus propias experiencias. A esta hipótesis se llega después de escuchar numerosas versiones similares a la que, una Profesora de la Normal nos comparte en un grupo focal, la cual expresa:

Yo tuve una... algo muy duro para mí fue... al llegar a la Normal, fue tener que escribir y mis primeras reflexiones eran: hoy no quiero escribir, pero lo tengo que hacer, por obligación... pues, siempre empezaba así, siempre lo escribía porque yo sentía como que me tocaba. Y yo empecé... una invitación fue Gloria Valencia que siempre me decía “escriba por esto”, recuerdo que me enseñó como hacer una historia de vida y me fui metiendo en el cuento y ya ahora, por decir algo, que estoy de hecho en el área que me gusta y con niños, entonces, como que este año escribo como con esos ánimos, feliz, con unas ganas, pero después de haber hecho todo un proceso de años, de reflexión. No fue de meses, fueron años. (Grupo focal. 2013,)

Lo anterior corrobora lo planteado en el marco conceptual sobre esta subcategoría, en el sentido de que el escribir para publicar es un ejercicio que requiere del uso de las facultades superiores del pensamiento, así como algunas de las razones expuestas por Carlino (2006, p. 17-20), sobre porqué es difícil escribir públicamente en la investigación entre las cuales están: El escribir para publicar implica descentrarse (ponerse en el papel del lector), implica convertir en público lo que tiene un origen privado (implica pasar de la prosa basada en el autor a la prosa pensada en el lector), e implica afrontar la angustia de publicación (el tratar de anticipar las críticas que se van a recibir bloquean al escritor).

En el mismo grupo focal (2013), otra Docente nos comparte su fórmula para vencer las resistencias, incluida la que se le presenta con la escritura:

“...Bueno esto me parece pues como importante tenerlo en cuenta, incluso de los pocos escritos que tengo en el diario de campo, arranco por ahí, o sea, uno declararse primero en un reconocimiento de lo que no sé, de lo que nos soy capaz, pero también de lo que puedo hacer, de lo que tengo como fortalezas, en fin, que me permiten hacer el trabajo y ese reconocimiento yo pienso que es el primer punto de partida y segundo como esa posibilidad ante los compañeros de núcleo, los compañeros de área, en fin, uno mostrarse realmente como es...”

Con lo cual reafirma lo planteado por la primera docente en el sentido que el escribir para publicar exige superar bloqueos para hacerlo y encontrar su propio estilo, lo cual requiere de un proceso de acompañamiento o formación para superar las barreras y con el tiempo desarrollar la habilidad.

Todo lo anterior pone en evidencia que en materia de producción y circulación de saber, la Escuela Normal tiene un problema no resuelto y es sobre el cómo formar a maestros y alumnos para desarrollar la habilidad comunicativa de la escritura, puesto que este grupo focal es realizado una década después del período de tiempo en el que se está estudiando el objeto de investigación y los participantes en el mismo manifiestan que la dificultad para escribir sigue sin intervenir. Esto bien podría resolverse mediante un ejercicio de investigación acción.

Pese a los obstáculos encontrados y señalados anteriormente para realizar ejercicios de escritura para publicar, en la visita de pares académicos de 2003, al analizar las prácticas pedagógico –didácticas, desde las dinámicas y resultados del trabajo individual y colectivo representados en la producción pedagógica, se concluye que “se está fomentando significativamente el trabajo en grupo, lo cual se puede evidenciar en la construcción de la historia de la Escuela Normal, en el trabajo con ADECOPRIA, en los proyectos de aula, las memorias de los foros pedagógicos institucionales y en los videos institucionales”(Visita de Pares. 2003, p. 19).

En esta categoría de análisis se logran identificar varios medios de publicación explorados por la Escuela Normal, los cuales exigen de una escritura con un cierto nivel de estructuración y coherencia por estar dirigidos a públicos diversos. Además de los ya citados en el párrafo anterior se encuentran: la participación en programas de TV local y regional, la publicación de algunos artículos en revistas, la creación de blogs, el sostenimiento de periódicos institucionales, la realización de historias de vida, la sistematización de experiencias en el diario pedagógico, la realización de trabajos de grado por los alumnos del ciclo complementario (hoy programa de formación complementaria),

Compartir con el grupo de compañeros maestros

Como ya se ha referenciado anteriormente, para compartir el saber pedagógico, socializar experiencias de la vida escolar y pensar el desarrollo institucional, se adoptan en 1998 básicamente tres espacios o escenarios: Los diálogos informales entre compañeros, los encuentros por núcleos interdisciplinarios y las jornadas pedagógicas.

A través de estos espacios de socialización de saberes se comparten los avances en los diferentes proyectos y propuestas que se construyen en el proceso de reestructuración, tales como el PEI, la propuesta de formación, los planes de estudio por núcleos, los proyectos de investigación, las publicaciones en cada periódico y las experiencias significativas que se iban identificando.

Con base en lo expresado por profesora Gamboa en una cita anterior, sobre la dificultad mostrada para someter a la crítica de los compañeros los escritos individuales y grupales, es posible afirmar que no se tenía la madurez para recibir de los compañeros aportes o sugerencias para mejorar, lo cual, según mi percepción, se manifestaba mediante el enojo del que era criticado o los comentarios aplastantes y a veces denigrantes sobre las ideas expuestas por compañeros que no eran del agrado de quien criticaba, lo cual se terminaba resolviendo mediante la abstención de someterse a la crítica (el silencio, el no compartir o socializar ideas), o estimulando la construcción de la sociedad del mutuo elogio.

La implementación del Ciclo Complementario obligó a que los respectivos docentes tuviesen que buscar espacios de encuentro para apoyarse en la operacionalización y

realización de ajustes a la propuesta de formación, tal como lo relataba anteriormente la educadora Gamboa.

En el 2001 con el proceso de formación en investigación acción orientado por ADECOPRIA, los participantes del mismo deben escribir sus experiencias, socializarlas en el grupo, recibir críticas y a partir de ellas mejorar sus ideas escritas, por lo cual, además de aprender a investigar investigando, se vio el lado positivo de someterse a la crítica de los compañeros. Esto llevó a que 12 educadores terminaran su investigación y que dos de ellas se publicaran como artículos de la revista Investigación Acción Educativa (Restrepo y otros, 2004). En este mismo año, con la graduación de la primera promoción de Normalistas Superiores, título otorgado a quienes culminaron el ciclo complementario, se crea un espacio de socialización de los trabajos de grado realizados por los maestros en formación. Este espacio se torna bastante significativo dado que cada trabajo es realizado con el acompañamiento de dos maestros formadores, uno que hace las veces de asesor metodológico y otro de asesor temático. Por lo cual no es solo la exposición de los resultados de las investigaciones realizadas por los graduandos, sino también, la puesta en evidencia de la asesoría brindada a cada trabajo por parte de los maestros formadores.

En el 2002, con la promulgación del Decreto 1850, los espacios institucionales dedicados a la construcción colectiva y socialización de saberes se complementan con las denominadas semanas de desarrollo institucional, que son cinco durante el año (reducidas a cuatro efectivas), la cuales están destinadas fundamentalmente al mejoramiento del PEI en sus diferentes componentes.

Dado que el compartir es algo que no todos los maestros lo aceptaron en la Escuela Normal, en la acreditación de calidad y desarrollo de 2003 y Revisada la práctica pedagógico - didáctica desde la circulación de saberes, los pares académicos concluyen que “si bien se está dando una serie de actividades en torno del fortalecimiento de la circulación de saberes, las manifestaciones muestran que aún es incipiente” (Pares Académicos. 2003, p. 16).

De lo cual se deduce que los espacios adoptados para socializar el saber pedagógico y las experiencias significativas en cantidad llenaban las expectativas, lo productos logrados en los mismos aún eran muy débiles, lo cual lo percibían especialmente en los discursos de los maestros y en el dominio de la teoría pedagógica. Es de recordar, que como se anotó anteriormente, previo a la visita de pares se dio una alta movilidad de maestros lo cual deja la duda sobre si las estrategias adoptadas para compartir el saber con el grupo de compañeros no tuvieron la efectividad esperada o el impacto generado por la movilidad era tan poderoso como para detener el avance.

Lo cierto es que dese mi experiencia como directivo, lo que he observado es que los espacios de socialización se mantienen mientras estén sustentados en una orden, resolución o acuerdo que los convierta en algo obligatorio para los maestros. Fue el caso de la tertulia pedagógica, que nació en el 2002 como una alternativa a la jornada pedagógica, donde se podía dialogar desprevenidamente sobre un determinado tema, pero se mantuvo, mientras que yo, en mi rol de rector generaba el espacio de tiempo y la convocaba, pero una vez lo dejo de hacer, esta simplemente desaparece y nadie la reclama, solo de vez en cuando, alguien hace referencia a los aprendizajes que se obtenían en este espacio. Con lo cual se pone en evidencia que el común de los maestros no ven esto importante o simplemente no tienen la voluntad para participar de este tipo de espacios con el mismo agrado que, por ejemplo, un

deportista trata de aprovechar al máximo todos los espacios que se le ofrecen para cultivar y demostrar su habilidad deportiva. Surgiendo aquí un interrogante sobre cómo generar en el común de los maestros esa voluntad o deseo de participar de espacios formales en los que se entablen diálogos de saberes a partir de la experiencia pedagógica y la producción escrita de cada participante.

Evaluar antes de publicar

Evocando mi memoria sobre lo ocurrido con respecto a esta categoría de análisis, entre 1997 y 1999 no se realizan publicaciones escritas de tipo artículos o revistas, lo que explica por qué no se siente la necesidad de pensar una metodología de evaluación de textos previa a la publicación. No obstante, en la elaboración de los documentos con las propuestas solicitados por el MEN para otorgar la acreditación previa, de manera intuitiva se recurría a la revisión por parte del profesor Jairo Ramírez, quien era un líder del proceso de reestructuración y orientaba en la media el área de lengua castellana. Para la publicación de periódicos escolares la revisión de los respectivos textos se hacía entre miembros del mismo núcleo interdisciplinar que hacía los respectivos artículos y en ocasiones apoyados por grupos de alumnos.

En síntesis, durante el proceso de reestructuración nunca se pensó en un proceso de evaluación antes de publicar, adoptado institucionalmente, sino que en cada caso y necesidad se procedía de manera diferente.

Una vez se implementa el Ciclo Complementario y dentro de este se adopta la presentación de un trabajo de grado por cada alumno, resultante de un proceso de investigación, se ve la necesidad de adoptar un proceso de acompañamiento permanente y

revisión de dicho trabajo, para esto se adopta el esquema de designar un asesor metodológico que es el mismo profesor que orienta el seminario de práctica investigativa y adicionalmente asignar a cada trabajo un asesor temático que es un educador especializado en un área afín al problema de investigación o que muestre cierto nivel de conocimiento sobre el respectivo objeto de investigación. Además, durante los cuatro semestres del ciclo complementario, cada componente del proyecto de investigación que se va construyendo o desarrollando, se socializa ante sus compañeros, los cuales le realizan críticas constructivas y para recibir la aprobación final del trabajo de grado, éste debe ser presentado ante un público y un jurado. Este jurado es quien da la aprobación o desaprobación a dicho trabajo y además realiza recomendaciones finales al mismo.

En el proceso de formación en investigación orientado por ADECOPRIA, se realizaba en cada encuentro la socialización de los escritos de uno o dos compañeros de curso (también docentes de las ENS de Amagá y Fredonia) y cada uno de los participantes hacía un comentario, aporte o crítica al mismo y se cerraba con la mirada de los expertos que acompañaban el proceso (Grupo de Adecopria), a partir de lo cual el autor debía realizar ajustes y seguir el proceso de deconstrucción y reconstrucción de su práctica pedagógica. Con respecto a esta experiencia una de las exprofesoras (entrevista 2013), expresa:

“Tocaba como ponerse uno, digamos de carne de cañón, sacar lo que uno tiene, escribirlo, ponerlo ahí y aceptar las críticas que le hacían, vamos a cambiar esto para poder ir como... haber como lo digo... como dejando para que la gente fuera mirando y fuera también haciendo las cosas, ya, y fuera dándose cuenta que habían errores, que no teníamos el saber de cómo lo teníamos que hacer, que había que cambiar, que había que involucrar más a los alumnos en su proceso de aprendizaje, que teníamos que dejar de creer que nos las sabíamos todas”.

Puedo ver claramente que este ejercicio de exponerse ante sus compañeros para que critiquen sus producciones no resulta del todo fácil en un comienzo, puesto que el maestro siente que está siendo atacado como persona, (“ponerse de carne de cañón”), no lo ve como una gran posibilidad de crecimiento (posibilidad de cambio), como lo termina describiendo la exprofesora. Es decir, implica un cambio de esquemas mentales para que el maestro someta su saber a la crítica de una manera desprevenida y que asuma dichas críticas no como un ataque a su integridad, sino como un interés hacia lo que él ha exteriorizado a través de la reflexión y la escritura, el cual se manifiesta a través del deseo de aportarle a través del intercambio de ideas, puntos de vista o comentarios fundamentados, para alimentar esa exterioridad, que a la postre terminará haciendo un efecto positivo en su interior al permitirle crecer profesional y personalmente. La dificultad con ese cambio de paradigma me hace preguntarme si existe una manera o proceso pedagógico a través del cual garantizar que dicho cambio se dé exitosamente en la mayoría de los maestros.

Al parecer la Escuela Normal ha explorado con éxito algunas estrategias para formar a los nuevos maestros desde el paradigma de la socialización de sus prácticas reflexionadas con sus pares, con lo cual estaría resolviendo el problema desde la formación inicial del maestro. Esto lo describe una de las docente participante de un grupo focal (2013), al referirse al trabajo de acompañamiento que hacen los maestros formadores para que los maestros en formación construyan su trabajo de grado a partir de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que realizan en su rol de aprendices del oficio de enseñar, lo cual han sido socializado como experiencia significativa en diferentes eventos académicos. En tal sentido la profesora manifiesta:

“cuando en verdad tenemos estudiantes que son capaces de evaluar su práctica y desde la evaluación de la práctica presentarnos transformaciones, entonces vemos que realmente nosotros nos pensamos, cierto, porque gracias a lo que venimos haciendo hemos podido quedar muy bien en las universidades donde nos han llamado a presentar nuestras experiencias significativas”.

En este concepto se aprecia que los docentes creen en el juicio crítico de sus alumnos y por lo tanto, a partir de ellos desarrollan procesos de reflexión de sus prácticas para tratar de mejorarlas y con ella elevar su nivel de desempeño profesional. Pero igualmente se deja entrever que los maestros formadores creen en la importancia de tener un nuevo profesional de la educación autoreflexivo de su hacer (autocrítico), pero también abierto a la crítica, para lo cual debe escribir sus reflexiones y compartirlas con su grupo de compañeros, es decir, un nuevo maestro productor de saber pedagógico. De no ser así, el Consejo Académico que está conformado por educadores, no hubiese aprobado incluir este eje de formación dentro del pensum del PFC. Lo cual se constituye en una esperanza de transformación hacia el futuro y que por lo tanto es necesario hacérsele seguimiento a través del monitoreo del desempeño de los egresados de esta Escuela Normal.

Se infiere de lo expuesto en este aparte, que se ha desarrollado la credibilidad en el juicio crítico de los compañeros educadores y en el de los propios alumnos, frente a las producciones escritas, relatos de experiencias significativas o puestas en escena de prácticas o experiencias, lo cual es un gran paso hacia la constitución de una comunidad de maestros líderes en la producción y circulación del saber pedagógico.

Publicación de saber pedagógico:

Las publicaciones durante la reestructuración fueron básicamente de tipo interno a la Escuela Normal y estuvieron limitadas a periódicos escritos, periódico mural, boletines, informativos verbales, un programa radial y los documentos producidos en el marco de dicha reestructuración, con la finalidad de optar a la acreditación previa. Aunque se participó de seminarios permanentes y de procesos de investigación en cooperación con otras ENS y la Universidad de Antioquia, las publicaciones respectivas se realizaron pasada la acreditación previa.

En 1998 se creó una cartelera al interior de la Institución a la que se llamó Paideia, en la cual se publicaban artículos, comentarios o mensajes pedagógicos, los cuales eran de obligatoria lectura para los grupos de la media, ya que en las clases de las áreas propias de la modalidad pedagógica se comentaban y se evaluaba la participación de todos.

De lo anterior puedo inferir que la publicación de saber pedagógico producido en la Escuela Normal con fines de circulación en otras comunidades, se hizo básicamente a través de los diálogos y socialización de experiencias realizadas en los encuentros propios de seminarios permanentes orientados por universidades o de procesos de acompañamiento realizados por los diferentes entes territoriales, dado que los demás medios para publicar el saber eran de carácter local. De lo cual se deduce que al no desarrollar hábitos de sistematización escrita y permanente del saber, este salía de la Escuela Normal con las personas poseedoras del mismo con la consecuente pérdida de la posibilidad de construir la memoria sistemática de la evolución del saber y sus mecanismos de producción y circulación.

Al revisar el archivo institucional, dialogar informalmente con algunos docentes que estuvieron en la IENSA a comienzo de la pasada década y contrastarlo con mis propias observaciones, puedo anotar que los esfuerzos realizados para sistematizar por escrito las reflexiones sobre las prácticas que tuvieron lugar en la Institución, especialmente las pedagógicas, comenzaron a dar sus frutos a partir del 2002 donde se lograron configurar algunos artículos que llegaron a ser publicados en revistas y periódicos. De igual forma los escritos en los diarios de campo, permiten identificar algunas experiencias significativas como “el Tigre no es como lo pintan” y “Ambientalito”. De igual manera y como ya se ha referenciado anteriormente, el proceso de formación orientado por ADECOPRIA posibilitó la construcción de la historia de vida de 12 maestros inicialmente y la sistematización y análisis de sus prácticas llegando hasta la configuración de sus informes finales, a partir de los cuales se publicaron dos artículos y uno de ellos fue enviado a un grupo académico de Venezuela como una de las mejores muestras, de las cuatro cohortes de investigación orientadas por este grupo, sobre lo que es el enfoque de investigación acción pedagógica.

Las principales publicaciones realizadas en el período de tiempo objeto de estudio, fueron:

El artículo “Correlaciones Inversa y Directa ¿dos caras de una misma moneda?”, realizado por los profesores de matemáticas Inés González, William Velásquez y Ramiro Cortés.

Artículo: Proyecto de Investigación de la Práctica Administrativa, realizado por Carlos Henao.

Artículo: hacia el Mejoramiento Cualitativo en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales, escrito por Lilian Gamboa Palacios.

La Monografía de Amagá, realizada por el Profesor Gómez y sus alumnos del grado 9°

En el 2003 se disponen en internet, al alcance del mundo, documentos de uso cotidiano como el PEI, propuesta de formación, proyectos, diarios de campo, sistematización del Proyecto de Educación Rural (PER), aspecto este que creó la necesidad de tener una página web que se logra consolidar años más tarde y cuyo fin primordial es tener a disposición de los diferentes estamentos de la comunidad y del mundo entero una serie de documentos de uso cotidiano, así como un serie de información que contribuye al buen funcionamiento de la Escuela Normal.

En síntesis y con fundamento en lo encontrado en el archivo institucional, pude establecer que las únicas experiencias en la Escuela Normal que han cumplido a cabalidad con todos los elementos constitutivos de la producción y circulación de saber pedagógico (elevados al nivel de categorías de análisis en este proyecto de investigación), son el proceso realizado con ADECOPRIA y orientado por el Dr. Bernardo Retrepo Gómez, a través del cual se aprende lo que es la investigación acción pedagógica a través de un ejercicio individual de aplicación de dicha metodología de investigación; y el proceso de investigación que se desarrolla con los alumnos del programa de formación complementaria, a manera de trabajo de grado, cuya sistematización se dejaba en la Biblioteca Institucional en un texto físico y en los últimos ocho años se entrega en medio magnético y se publica a través de la página web de la Normal.

Con base en el análisis realizado en las páginas anteriores, los antecedentes investigativos, el planteamiento del problema y el marco teórico puedo hacer las siguientes afirmaciones:

Se logra confirmar lo planteado en tres de los cuatro antecedentes investigativos referenciados, en el sentido de que para el momento de la reestructuración coexistían en la Escuela Normal el enfoque de la tecnología educativa y el de apropiación y uso consciente de la pedagogía en el ejercicio del oficio del maestro de maestros.

Esta investigación explicita unos elementos constitutivos de la producción y circulación del saber pedagógico que al ser apropiados por el docente hacen realidad el rol de maestro investigador, pero para que exista la posibilidad que dicho rol sea encarnado por el común de ellos, es necesario que se construya una política educativa en la que éste sea un principio y genere las condiciones para llevarlo a la práctica, para lo cual dicha intencionalidad debe estar presente en las relaciones técnicas de número de maestros por grupo, de distribución del tiempo de la jornada laboral, en el sistema de formación de maestros y en el reconocimiento de experiencias significativas; con lo cual se tendría las condiciones necesarias para garantizar el paso del ejercicio de la profesión docente de los maestros de la Escuela Normal de un paradigma de ser operadores del currículo generado por el enfoque de la tecnología educativa, para asumir el lugar que le corresponde al maestro de ser un profesional de la educación que ejerce su oficio de enseñar de manera autónoma con fundamento en la pedagogía. En tal sentido se entra apoyar la argumentación de Llanos (2012), sobre lo necesario en la contemporaneidad, que el maestro de la escuela normal incorpore a su desempeño profesional la investigación como un mecanismo que opera de

diferentes maneras en su desarrollo profesional y en el desarrollo de la institución formadora de maestros.

Al mismo tiempo se entra en contradicción con la investigación de Llanos (2012), la cual da por hecho que en las ENS no se asume la investigación como una práctica al interrogarse ¿Por qué la práctica investigativa siendo una práctica pedagógica no se enseña cómo práctica?, dado que se evidenció que en la Normal de Amagá, se han instaurado prácticas desde el preescolar, como el diario de campo, la pregunta generadora por conjunto de grados y una manera de hacer que el maestro en formación aprenda a reflexionar sobre sus prácticas haciendo de estas su objeto de investigación para su trabajo de grado; que son prácticas de carácter investigativo.

Se reafirman los planteamientos de Tezanos y Vazco en el sentido de hacer del maestro un reflexionador de sus prácticas y escritor de dichas reflexiones para que se constituya en productor de saber pedagógico, lugar que le corresponde por excelencia, al ser el profesional que ejerce su oficio de enseñar con fundamento en dicho saber.

Se confirma la tesis planteada por Tezanos en el sentido de que el saber pedagógico que no esté escrito no existe puesto que no permanece en el tiempo, no está puesto al servicio de la humanidad al no trascender los muros de la escuela y por lo tanto tendrá que ser redescubierto una y otra vez puesto que en cada oportunidad muere con el maestro que lo obtiene. Esta situación, fue precisamente un obstáculo en el desarrollo de la investigación puesto que no se pudo acceder, como se hubiese querido, a las posturas de pensamiento de la mayoría de maestros de maestros que vivieron en la Escuela Normal el período objeto de

estudio (1997 – 2003), dado que no escribieron sus reflexiones sobre sus vivencias en dicha Escuela Normal.

Hay una identidad con lo descubierto por Palacio (2002), al encontrar en su “investigación: la formación de maestros en la relación pedagogía – ciencia”, que el seminario permanente era una estrategia que cumplía doble propósito, puesto que además de ser un espacio para el desarrollo de la investigación, posibilitó la formación de maestros en este campo, dando a entender que el común de los maestros requieren de espacios formalizados para asumir los procesos escriturales que recojan sus reflexiones sobre las prácticas pedagógicas que lideran. De igual manera, en la presente investigación se pudo identificar que aquellos espacios que son formalizados en la Institución Educativa para generar las reflexiones de los maestros tienen mayor permanencia en el tiempo y concurrencia por parte de los integrantes del equipo docente que aquellos que se dan en la informalidad, lo cual puede ser una consecuencia del enfoque curricular de la tecnología educativa, con fundamento en el cual fueron formados, pero a la vez se constituye en una pista para la definición de estrategias al momento de implementar programas de formación de maestros que busquen desarrollar sus capacidades para reflexionar y escribir sobre su hacer.

Así mismo, durante este proceso de investigación emergieron las siguientes preguntas a las cuales no se les dio respuesta:

¿Por qué un grupo de maestros formados en la Escuela Normal, teniendo como parte de su proyecto de vida el ejercicio de la profesión docente y devengando su sustento de dicho ejercicio, asumen el cometido de acabar con la Institución que les materializó dicho proyecto de vida, para lo cual llegan hasta el punto de renegar públicamente de su propia profesión?.

¿Existe una manera conocida de inducir a cada maestro a darse ese permiso y la oportunidad de someterse a la crítica y autocrítica de sus prácticas, mediadas por la escritura, para transformar su ser y hacer de maestro?.

¿Cómo generar en el común de los maestros esa voluntad para participar de espacios formales en los que se entablen diálogos de saberes a partir de la experiencia pedagógica y la producción escrita de cada participante?.

4. Conclusiones

La reestructuración de la Escuela Normal se dio como producto de un ejercicio democrático y polémico entre los miembros de la comunidad educativa, más que como un obediencia sumisa a las normas que la reglamentaron. Muestra de esto es que el proceso se da en otros tiempos a los reglamentados, se sale de los esquemas preestablecidos y participan en las decisiones centrales las fuerzas vivas de la comunidad, haciendo que la reestructuración, en realidad, no se haya dado como algo anterior a la acreditación previa, puesto que al momento de esta última solo se tenía la propuesta de reestructuración que comienza a ejecutarse en 1999 y se extiende hasta el día de hoy. Situación en la cual incidió notoriamente la polarización de un equipo docente que acude a las diferentes instancias locales para tratar de hacer primar unos u otros intereses.

La escritura da posibilidad al saber pedagógico en la medida que lo hace asequible para la humanidad convirtiéndose en una extensión del pensamiento del maestro pero que se separa de él posibilitando ser criticado por el propio autor, por otros profesionales de la pedagogía, por las comunidades académicas que coexisten en un mismo tiempo, así como por las resultantes generaciones futuras. No obstante la escritura ha sido el hueso más duro de roer en la producción de saber pedagógico en la ENS, dado que exige de las capacidades mentales más elevadas del ser humano, dificultad que es aumentada por el hecho de que, en su ejercicio cotidiano de dar orientaciones orales constantemente, el maestro se especializa en el manejo de la oralidad pero no tanto en el dominio de lo escritural.

El proceso de reestructuración consistió en volver a estructurar una propuesta de formación de maestros que articulara teoría, práctica e investigación pedagógica, partiendo de una revisión del PEI, la construcción de una propuesta de formación inicial de maestros para cuatro años de duración (dos de la media y dos del ciclo complementario) y la construcción y ejecución de una propuesta de investigación institucional articulada al programa de formación y liderada por los núcleos interdisciplinarios, todo ello implicaba la articulación de la normal con comunidades académicas afines a su misión, lo cual influyó positivamente en la circulación del saber en la IENSA. En consecuencia la acreditación previa fue la validación por parte del MEN de las propuestas construidas a través de la reestructuración y la acreditación de calidad, ante todo fue la verificación de que esa propuesta de formación acreditada previamente, había sido puesta a funcionar por la escuela normal con un buen nivel de pertinencia y de eficiencia. Resultando un tanto paradójico que tratándose de unos procesos tan trascendentales para la vida de las escuelas normales, se haya implementado la reestructuración y la acreditación previa sin una conceptualización sobre las mismas, lo cual puede ser un indicio que tanto la misma ENS como los entes gubernamentales abordaron estos de manera acrítica reflejando unas prácticas ausentes de la reflexión sobre las mismas.

Dentro de las transformaciones que se dieron en los procesos de producción y circulación del saber se encuentran la organización del equipo docente por núcleos interdisciplinarios, los cuales interactuaban entre sí a través de una reunión semanal y con grupos académicos de universidades mediante encuentros periódicos, generalmente cada mes que funcionaban como seminarios permanentes. De igual manera se crea un espacio semanal de jornadas pedagógicas en la cuales se busca aumentar los niveles de apropiación de la pedagogía como saber fundante y reflexionar sobre diferentes componentes institucionales relacionados con la formación de maestros. Además se adoptan estrategias como el diario

pedagógico y las tertulias como medios de provocación de la producción de saber pedagógico por cada maestro de la IENSA. No obstante el impacto sobre el saber pedagógico de cada maestro, no fue el esperado, lo cual se atribuye básicamente al permanente cambio de maestros y al nombramiento de maestros que no reúnen el perfil para ser formadores de formadores o maestros de maestros.

Las jornadas pedagógicas, los encuentros de núcleos interdisciplinarios, las tertulias, la observación registrada en los diarios pedagógicos, los seminarios permanentes orientados por universidades, los periódicos institucionales y las revistas de otras entidades, se constituyeron en los principales espacios para la producción y circulación de saber pedagógico, en la Escuela Normal, durante los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad. Los cuales logran que los maestros reflexionen sobre sus prácticas pero no se logra que por lo menos la mayoría de ellos entren en conversación fluida y permanente con la teoría pedagógica producida a lo largo de la historia de la humanidad, en lo cual influyeron notoriamente el traslado de hasta más del 50% de los maestros en un mismo año académico y la resistencia connatural al cambio de paradigma de ejercicio de la docencia desde el enfoque de la tecnología educativa para asumir el de autonomía del maestro fundamentada en la pedagogía.

La gran mayoría de los maestros, al adoptar una postura de oposición al proceso de reestructuración, fueron reacios a aportar decididamente a la dinamización de la circulación y producción del saber pedagógico, puesto que identificaban en ellos componentes fundamentales de la reestructuración y la acreditación, las cuales no compartían, no obstante fue superior la apropiación que algunos hicieron de esos espacios puesto que los defendieron

y los han mantenido hasta hoy, atribuyéndole en buena parte a los mismos, el hecho de que la ENS haya sido acreditada y en la actualidad verificada como institución de calidad.

La formación de maestros implica, ante todo, una circulación de saber pedagógico intergeneracional y el desarrollo de competencias para producirlo, lo que exige del desarrollo conceptual, actitudinal y aptitudinal para que las nuevas generaciones de formadores puedan apropiarse de dicho saber, actuar consciente e intencionadamente con fundamento en el mismo y llegar a ser retroalimentadores de este. Lo cual se constituye en una nueva mirada de lo que debe ser el programa de formación complementaria para lograr formar un maestro autónomo a partir de su fundamentación pedagógica. Consecuentemente, esta mirada de la formación de maestros, se constituye en un referente central para definir el perfil de un maestro formador de formadores.

El papel del Estado, representado en el MEN y SEDUCA, no es precisamente el de acompañante en la solución de la problemática y líder en la generación de condiciones para que la ENS sea un escenario de producción y circulación de saber por excelencia, al no ir más allá de prescribir los requisitos para mantener la autorización de funcionamiento como escuela normal y realizar la respectiva verificación que estos se cumplan. Cuando su verdadero papel debería ser el de ejercer su rol de nominador y de normatizador para establecer unas relaciones técnicas, unos perfiles y unas condiciones administrativas que garanticen la posibilidad de que el maestro de la Escuela Normal sea un maestro investigador. Quedando así al descubierto que quien menos se apropió de los procesos de reestructuración y acreditación fue el mismo Estado, a quien le tocaba orientarlos, apoyarlos y certificarlos, siendo unos cuantos grupos académicos como ACIFORMA, el CAENS y la Sala Anexa a CONACES quienes, además de las mismas ENS, se apropiaron de éstos, con la finalidad

(entre otras), de servir de ojos del mismo estado frente al acontecer en la formación de maestros desde las ENS, pero sin poder de decisión administrativa frente sus hallazgos, restringiendo su papel a informantes, lo cual se pudo leer en las normas y en los documentos producidos por estos órganos académicos.

El identificar los elementos constitutivos de la producción y circulación de saber, así como su estado de desarrollo durante los procesos de reestructuración, acreditación previa y acreditación de calidad se constituye en un referente que le permite a la ENS Amagá, emprender acciones para fortalecer los avances, intervenir los estados de desarrollo insipientes y establecer estrategias para tratar de afrontar los obstáculos que impiden que su pleno desarrollo se dé. En tal sentido, es fundamental que se sigan fortaleciendo estrategias o experiencias significativas como las jornadas pedagógicas, el trabajo de docentes por núcleos interdisciplinarios, el registro de las experiencia pedagógica en los diarios de campo, la investigación formativa como parte del PFC, la participación en eventos académicos relacionados la formación de maestros, el diálogo con comunidades académicas, entre otros, pero de igual manera se hace necesario pensar en estrategias y acciones que disminuyan ostensiblemente el índice de traslado anual de maestros formadores, así como, la observancia del perfil de maestro de maestros que exige una institución de esta naturaleza y de manera especial en lo referido al ser un sujeto apropiado del saber pedagógico, que ejerce su profesión con fundamento en el mismo, es capaz de resignificarlo en sus prácticas y escribir cotidianamente sobre esa resignificación para compartirla con sus pares, con lo cual haría que los maestros en formación vivan la experiencia de la pedagogía encarnada en él, más que estudiarla.

La formación y nombramiento de los formadores de formadores o maestros de maestros se constituye en punto nodal de una política pública de formación de educadores desde la Escuela Normal, dado que son estos los que se constituyen en el modelo a seguir y en los responsables de ayudar a dar esa forma de maestro deseada, a los aprendices de este oficio (maestros en formación), para lo cual requieren de identificarse y vivir con pasión su rol de formadores de formadores, hacer que la pedagogía habite todos los espacios, escenarios o ambientes de la Escuela Normal y enseñarles a los maestros en formación a degustar el saber pedagógico. Este elemento es tan trascendental que me atrevo a afirmar categóricamente, con fundamento en el marco teórico y la realidad observada en la Normal de Amagá, que una política de formación de maestros que no viabilice unos mecanismos claros y eficaces de formación y observancia del perfil del maestro de maestros, nace muerta.

La apropiación de formas de producción y circulación de saber pedagógico es una vía eficaz para que el maestro obtenga la mayoría de edad en el ejercicio de su oficio de enseñar (profesión docente).

5. Referencias Bibliográficas

- Anaconda B. María del Carmen y otros (2007). Documentos - Investigación de los Saberes Pedagógicos. Políticas Públicas, Saber Pedagógico y Prácticas Pedagógicas ENS Farallones de Cali. Bogotá - Colombia
- Asociación Nacional de Escuelas Normales – ASONEN (2008). Estatutos.
<http://www.asonen.org.co/normativa.html>.
- Ball, Stephen J (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de educación. Paidós. Barcelona - España.
- Barragán Castrillón, Bernardo (2011). Escolarización, subjetivación y conocimiento: Estudio histórico de las reformas educativas en Colombia (1994-2010).
- Blog Portafolio Digital 2010. Cultura Organizacional.
<http://portafoliodigitalrelacioneslaborales.bligoo.cl/content/view/804808/Cultura-Organizacional.html>
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento (1979). Principios Éticos Y Directrices para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación – Reporte de Belmont.
<https://www.etsu.edu/irb/Belmont%20Report%20in%20Spanish.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Consejo Nacional de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores – CAENS (2000). Formación de Maestros – Elementos para el Debate. Santa Fe de Bogotá. Pgs 30.
- Díaz Barriga, Ángel e Inclan Espinosa, Catalina (2001). El Docente en las Reformas Educativas: Sujeto o Ejecutor de Proyectos Ajenos. Revista Iberoamericana de educación, N° 25, OEI - Editores.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto (2001). Encuentros Pedagógicos Transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto (1996). Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. Revista Educación y Pedagogía, ISSN 0121-7593, Vol. 8, N°. 16, (Ejemplar dedicado a: Reestructuración de Escuelas Normales), p. 71-105.
- Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (2010). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la Escuela Normal.

- Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria de Marquetalia (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la Escuela Normal.
- Fayad Herrera, Jaime Antonio (2001). Del Caos al Pensamiento. editorial Fayad Herrera Jaime. ISBN: 978-958-33-2674-5
- Foucault, Paul Michel (1979). La Arqueología del Saber. Siglo XXI Editores, s.a de c.v. Vigésimo segunda edición en español. México D.F.
- Foucault, Paul Michel (2001). La hermenéutica del sujeto. Ediciones Alkal México D.F.
- Frigerio, Graciela (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile.
- Gamboa Palacios, Lilian (2003). Hacia el Mejoramiento Cualitativo en la Enseñanza de las Ciencias Naturales. IE Escuela Normal Superior Amagá. Investigación realizada bajo la asesoría de la Escuela de Pedagogía de ADECOPRIA.
- Giraldo Gil, Élidea (2012). Programa de Curso Métodos de Investigación II- Componente Cualitativo. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Avanzada. Maestría en Educación – Regiones.
- Gómez Gómez, Samuel Antonio (2003). Amagá es tu Tierra ¡Conócela!. IE Escuela Normal Superior Amagá. Investigación realizada bajo la asesoría de la Escuela de Pedagogía de ADECOPRIA. Amagá – Antioquia.
- Hitt Michael, Black Stewart y PORTER Lyman (2006). Administración. Novena Edición, Pearson Educación, México.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá (1999). Informe sobre Propuestas de Investigación. Amagá – Antioquia.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá (1998). Proyecto Educativo Institucional - PEI. Amagá – Antioquia.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá (2012). Proyecto Educativo Institucional - PEI. Amagá – Antioquia.
- Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder (2011). El maestro de las Escuelas Normales: Contexto Histórico. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de la Historia de la Educación Latinoamericana. Disponible en: <http://www.shela-hedu.org/wp-content/uploads/El-maestro-de-las-escuelas-normales.pdf>

- Llanos Noreña, Dolly Cecilia (2012). La Investigación en la Formación de Maestros en la Vigencia de los Ciclos Complementarios (1997 – 2008) de las Escuelas Normales Superiores. Tesis de grado para optar el título de magister. Universidad de Antioquia. Medellín – Colombia.
- Martínez Boom, Alberto (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento Marco. Santa Fe de Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales.
- Ministerio de Educación Nacional (1997). Decreto 3012. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Bogotá - Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Decreto 4790. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad de las ENS. Bogotá - Colombia
- Ministerio de Salud de Colombia (1993). Resolución Nacional N° 008430 del 4 de octubre. http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite_de_etica/Res_8430_1993_-_Salud.pdf
- Ossa Montoya, Arley Fabio (2011). Acrecentamiento del Sujeto y Dominio Racional. Contribuciones al Nacimiento del Dispositivo de la Administración de la Instrucción Pública en Colombia. Imprenta de la Universidad de Antioquia. Primera Edición. Medellín – Colombia.
- Palacio Mejía, Luz Victoria y Otros (2002). Investigación: La Formación de Maestros en la Relación Pedagogía – Ciencia. Disponible en: <http://recursosedtecnologica.wikispaces.com/file/view/problemas.pdf>
- Pineda Rodríguez, Yheny Lorena y Arbeláez, Natalia (2009). La Práctica pedagógica del maestro de las escuelas normales de Manizales: 1982-1994.
- Pokewitz, Thomas S. (1994) Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. Revista Educación No 305. Madrid – España.
- Ramírez Rico, Jairo de Jesús (2003). La Convivencia: un Asunto de Líderes Facilitadores. IE Escuela Normal Superior Amagá. Investigación realizada bajo la asesoría de la Escuela de Pedagogía de ADECOPRIA.

- Ramírez Zapata, Lina Girsela. Estrategias Metodológicas en la Enseñanza – Aprendizaje del Área de Tecnología e Informática. IE Escuela Normal Superior Amagá. Investigación realizada bajo la asesoría de la Escuela de Pedagogía de ADECOPRIA.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet(2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá. Colombia.(2a. ed.). Contus- Editorial Universidad de Antioquia. 341 pp. ISBN: 958-655-624-7
- Suárez Ruiz, Pedro Alejandro (2000). Núcleos del Saber Pedagógico. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Bogotá. Pgs 104
- Thompson, Ivan (2008). Definición de Administración.
<http://www.promonegocios.net/administracion/definicion-administracion.html>
- Vasco Uribe, Calos Eduardo (1999). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. D. Muñoz, Pedagogía Discurso y poder (págs. 107-122). Bogotá: CORPRODIC.
- Vera Noriega, José Ángel (2011). Reconfiguración de la profesión Académica en las Escuelas Normales. México.
- Zambrano Leal, Armando (2006). Tres Tipos de Saber del Profesor y Competencias: Una Relación Compleja. Educere: Revista Venezolana de Educación, ISSN-e 1316-4910, N^o. 33, p. 225-232.
- Zapata Villegas, Vladimir (2003). La Evolución del Concepto Saber Pedagógico: sur ruta de transformación. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol XV. Número 37. Pag 175-184
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1996). Investigación y experiencia en las normales. Educación y Pedagogía , 154-163.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1999). Pedagogía e Historia: la historia de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá. Siglo del Hombre Editoriales, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

6. Anexos

Anexo N° 1: Evolución del promedio de las escuelas normales de Antioquia en las pruebas SABER 11°, en los últimos años

ENS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Abejorral	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	SUPERIOR
Amagá	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
Antioqueña	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	MUY SUP.	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	MUY SUP.
Caucacia	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	ALTO
Copacabana	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	MUY SUP.	MUY SUP.
Envigado	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR	ALTO	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR
Fredonia	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO
Frontino	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
Jericó	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	BAJO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO
Marinilla	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	SUPERIOR	ALTO	ALTO	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR
Medellín	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR
Puerto Berrío	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
Rionegro	BAJO	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	SUPERIOR
San Jerónimo	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO
San Pedro	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	ALTO	MEDIO	ALTO	ALTO
San Roque	BAJO	BAJO	INFERIOR	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO	MEDIO	ALTO
Santa	BAJO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR

ENS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Rosa						R		R		R	R
Sonsón	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	SUPERIOR
Sopetrán	BAJO	BAJO	BAJO	ALTO	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
Turbo	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
Urrao	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	ALTO
Yarumal	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO
Yolombó	INFERIOR	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO

Estos datos son tomados del sitio web del ICFES <http://www.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html>

Anexo N° 2: Número de bachilleres graduados por año en la IENSA

AÑO	NORMALISTA RURAL	NORMALISTA SUPERIOR	BACHILLER PEDAGÓGICO	BACHILLER ACADÉMICO CON ÉNFASIS EN SALUD Y NUTRICIÓN	BACHILLER ACADÉMICO CON PROFUNDIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.	BACHILLER ACADÉMICO CON ÉNFASIS EN PEDAGOGÍA
1962	27					
1963	23					
1966		21				
1967		14				
1968		33				
1969		37				
1970		30				
1971		40				
1972		33				
1973		25				
1974		31				
1975		34				
1976		40				
1977			26			
1978			32			
1979			27			
1980			19			
1981			24			
1982			23			
1983			21			
1984			27			
1985			36			
1986			31			

AÑO	NORMALISTA RURAL	NORMALISTA SUPERIOR	BACHILLER PEDAGÓGICO	BACHILLER ACADÉMICO CON ÉNFASIS EN SALUD Y NUTRICIÓN	BACHILLER ACADÉMICO CON PROFUNDIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.	BACHILLER ACADÉMICO CON ÉNFASIS EN PEDAGOGÍA
1987			32	19		
1988			33	30		
1989			33	27		
1990			26	21		
1991			17	20		
1992			14	20		
1993			13	42		
1994			20	24		
1995			17	15		
1996			42	36		
1997			35	08		
1998					53	
1999					92	
2000					75	
2001					67	
2002					84	
2003					69	
2004					72	
2005					90	
2006					80	
2007					77	
2008					79	
2009						73
2010						69
2011						66
TOTAL	50	338	548	262	838	208

ITEM VALORADO	Abejorral	Ama-gá	Cauca-sia	Copa-cabana	Envi-gado	Fredo-nia	Fron-tin	Jericó	Mari-nilla	Antio-queña	Mede-llin	Pto Berr	Rio-negro	San Jeró	San Roq	San Pedro	Sta Rosa	So só	
17. Estructura Organizacional.	Excelente	Sobresaliente	Excelente			Excelente			Sobresaliente	Excelente		Sobresaliente	Excelente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Aceptable	Excelente
18. Plan Asist. Técnico Pedag.	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente			Excelente			Sobresaliente	Sobresaliente		Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente		Excelente
19. Enfoque.		Sobresaliente	Excelente			Excelente			Sobresaliente	Sobresaliente		Sobresaliente	Aceptable	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Insuficiente	Excelente
20. Financiación del C.C.	Excelente	Sobresaliente	Excelente			Excelente			Sobresaliente	Excelente		Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Excelente
21. Maestros	Excelente	Sobresaliente	Excelente			Excelente			Excelente	Excelente		Excelente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Aceptable	Excelente	Sobresaliente	Excelente
22. Dir. Docentes y Pers. Admin.	Excelente	Excelente	Excelente			Excelente			Aceptable	Excelente		Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Excelente
23. Formación Continuada.	Excelente	Sobresaliente	Excelente			Excelente			Sobresaliente	Excelente		Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Excelente
24. Egresados.	Excelente	Excelente	Excelente			Sobresaliente			Sobresaliente	Aceptable		Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Excelente
25. Bienestar	Excelente	Sobresaliente	Excelente			Excelente			Aceptable	Excelente		Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Aceptable	Excelente
26. Infraestructura	Excelente	Sobresaliente	Sobresaliente			Sobresaliente			Excelente	Excelente		Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Excelente
27. Dotación	Sobresaliente	Sobresaliente	Aceptable			Excelente			Sobresaliente	Excelente		Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Aceptable	Excelente
28. Recursos financieros.	Excelente	Sobresaliente	Aceptable			Sobresaliente			Sobresaliente	Excelente		Sobresaliente	Excelente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Excelente
29. Producción y Extensión.	Aceptable	Sobresaliente	Sobresaliente			Sobresaliente			Sobresaliente	Aceptable		Sobresaliente	Excelente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Aceptable
30. Alumnos.	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente			Excelente			Sobresaliente			Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Excelente
GENERAL	Sobresaliente	Sobresaliente	Excelente	Excelente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente

Convenciones

Excelente	Excelente
Sobresaliente	Sobresaliente
Aceptable	Aceptable
Insuficiente	Insuficiente
No se conoce	No se conoce

Anexo N° 4: Egresados del programa de formación complementaria por año y título

AÑO	TÍTULO OTORGADO					TOTAL
	NORMALISTA SUPERIOR CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA		NORMALISTA SUPERIOR CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS		NORMALISTA SUPERIOR	
	Presencial	Semipresencial	Presencial	Semipresencial	Presencial	
2001	31					31
2002	21					21
2003	25					25
2004		16	26			42
2005		4	27			31
2006	1	1	23	12		37
2007	1	1	11	5		18
2008			8	3		11
2009			11	11		22
2010			30	1		31
2011			1	3	28	32
TOTAL	79	22	137	35	28	301

Anexo N° 5: Cuestionario de entrevista a Exmaestra

1. ¿Que saberes implicaba tener y a la vez intervenir o transformar en dichos procesos de reestructuración y acreditación?

2. ¿Cuáles eran los principales cambios institucionales que implicaban la reestructuración, la acreditación previa y la acreditación de calidad?

3. ¿Se dio alguna transformación en las formas de producción y circulación del saber? En caso afirmativo descríbala.

4. ¿Que de lo propuesto durante la reestructuración, con respecto a la producción y circulación del saber, se logró hacer realidad en el tiempo que Usted estuvo en la ENS?

5. ¿Cuáles cree que fueron sus principales aportes en lo referente a producción y circulación de saber pedagógico durante el tiempo que estuvo en la IENSA?.

6. ¿Cuáles resaltaría como experiencias significativas en su tiempo de ejercicio docente en la IENSA?

Anexo N° 6: Cuestionarios para grupos focales

Cuestionario para el grupo focal con maestros de la IENSA

1. ¿Cómo ha sido su experiencia en los procesos de reestructuración y acreditación aquí en la ENS?
2. ¿Creen que con los procesos de reestructuración y acreditación, la ENS se ha mejorado?, en caso afirmativo especifique en qué.
3. ¿Qué incidencia han tenido los procesos de reestructuración y acreditación en la producción y circulación del saber en la ENS?.
4. ¿Qué mecanismos y formas se han instaurado y se han visibilizado en la Escuela Normal para la circulación y producción del saber pedagógico? y ¿han sufrido transformación con la reestructuración y la acreditación de la ENS?
5. ¿Cuáles son los principales obstáculos o choques encontrados y estrategias que han utilizado en la adaptación como docentes a la IENSA?
6. Cuando han encontrado procesos, actividades o estrategias a implementar en su labor docente y con las cuales no están de acuerdo, ¿han tenido que hacerlo obligados o han encontrado maneras alternativas de resolverlo?.
7. ¿De qué manera el modelo social con enfoque crítico ha incidido en la manera de asumir el saber pedagógico en la Normal?

Cuestionario para el grupo focal con maestros en formación de la IENSA

1. ¿Qué formas de producción y de circulación de saber identifican en la ENS?
2. ¿En una escala de 1 a 100 que porcentaje le pondríamos a la circulación y qué porcentaje a la producción de saber que se da a través del desarrollo de los diferentes seminarios del plan de estudios del PFC?
3. ¿Durante el tiempo que han estado en la ENS, cómo han evolucionado esas formas de circulación y producción del saber?
4. ¿Cuál ha sido el papel de los alumnos en la circulación y producción de saber?

5. ¿Qué es lo que identifica al alumno normalista?, enuncie una o dos características.
6. Una de las controversias que vivimos en la Normal es que las jornadas pedagógicas y las reuniones de núcleos se constituyen en una pérdida de tiempo ¿desde su punto de vista cómo creen que ese trabajo por núcleos y las jornadas pedagógicas impactan el proceso de formación en la Normal?
7. ¿De qué manera el modelo social con enfoque crítico ha incidido en la manera de asumir el saber pedagógico en la Normal?